



e-ISSN: 2147-9844

## Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2018 Cilt:26 No:6 (Year: 2018 Volume: 26 Issue:6)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli  
Dergidir.

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

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
    - Sobiad
    - idealonline
- (c) 2018

**S**OBİAD

**ULAKBİM**  
Cahit Arf Bilgi Merkezi  
Ulusal Veri Tabanları  
**TRDİZİN**

**idealonline**

*Kastamonu Üniversitesi*  
*Kastamonu Eğitim Dergisi*



**Teknik Sorumlular Technical Assistants**

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

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

15 Kasım 2018

e-posta: [kefdergi@kastamonu.edu.tr](mailto:kefdergi@kastamonu.edu.tr); [dergiksef@gmail.com](mailto:dergiksef@gmail.com)

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

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

# Kastamonu Eğitim Dergisi

# Kastamonu Education Journal

## Sahibi Owner

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

## Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

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

## Editörler Editor-in-Chief

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

## Dil Editörü Language Editor

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

## Yardımcı Editörler Co-Editors

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

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

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

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

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

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



# Kastamonu Eğitim Dergisi      Kastamonu Education Journal

## Yayın Kurulu/Editorial Board

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

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

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

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

Dr. Kaya YILMAZ, Marmara University, Istanbul, Turkey,  
yilmaz.kaya@marmara.edu.tr

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

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

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

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

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

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

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

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

## Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (6), Hakem Listesi (1/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Abdulkadir Uzunöz	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Abdurrahman İlğan	Düzce Üniversitesi
Dr. Adem Duru	Uşak Üniversitesi
Dr. Adnan Küçükoglu	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ahmet Gürses	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ahmet Üstün	Amasya Üniversitesi
Dr. Alaattin Pasmaz	Marmara Üniversitesi
Dr. Ali Osman Gündoğan	Muğla Sıtlı Koçman Üniversitesi
Dr. Alptürk Akçöltekin	Ardahan Üniversitesi
Dr. Atilla Pulur	Gazi Üniversitesi
Dr. Ayperi Dikici Sığırtmac	Çukurova Üniversitesi
Dr. Ayşe Sibel Demirtaş	Alanya Üniversitesi
Dr. Bahadır Altıntaş	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Bahattin Aydın	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Baki Yılmaz	Hotmail Üniversitesi
Dr. Banu Yaman Ortaş	Trakya Üniversitesi
Dr. Behçet Kemal Yeşilbursa	Uludağ Üniversitesi
Dr. Birkan Güldenoğlu	Ankara Üniversitesi
Dr. Burcu Karabulut Coşkun	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Burcu Tümer Öztürk	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Celal Tayyar Uğurlu	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Cem Çuhadar	Trakya Üniversitesi
Dr. Cemalettin Yıldız	Giresun Üniversitesi
Dr. Çiğdem Nilüfer Umar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Eda Ermağan Çağlar	Uşak Üniversitesi
Dr. Elif Türnüklü	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Engin Kurşun	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ergün Reçepoğlu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Esen Ersoy	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Esin Sezgin	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Esra Altıntaş	Kafkas Üniversitesi
Dr. Fatih Güngör	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Fatma Saçlı Uzunöz	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Feryal Çubukçu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Habip Özgan	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Hamza Keleş	Gazi Üniversitesi
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Hatice Zeynep Inan	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Hilal Aktamış	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Hülya Şahin Baltacı	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Işıl K. Yurdakul	Anadolu Üniversitesi
Dr. İbrahim Kepceoglu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İlkay Ulutas	Gazi Üniversitesi

## Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (6), Hakem Listesi (2/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. İlknur Çalışkan Maya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Jale Deniz	Marmara Üniversitesi
Dr. Kaya Yıldız	Artuklu Üniversitesi
Dr. Mahmut Açak	İnönü Üniversitesi
Dr. Mehmet Koçyiğit	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Mehmet Özbaş	Erzincan Üniversitesi
Dr. Mehmet Topal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mehmet Koray Serin	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Meral Çilem Ökcün-Akçamuş	Ankara Üniversitesi
Dr. Murat Başar	Uşak Üniversitesi
Dr. Murat Peker	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Mustafa Öztürk Akcaoğlu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mübin Kıyıcı	Sakarya Üniversitesi
Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı	Ankara Üniversitesi
Dr. Nilgün Seçken	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nilşen Gökçen	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Nuh Yavuzalp	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Nurhayat Çelebi	Marmara Üniversitesi
Dr. Önder Çağiran	Erciyes Üniversitesi
Dr. Özlem Baş	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Perihan Dinç Artut	Çukurova Üniversitesi
Dr. Pınar Bağçeli Kahraman	Uludağ Üniversitesi
Dr. Pınar Şafak	Gazi Üniversitesi
Dr. Raşit Özen	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Sami Şahin	Gazi Üniversitesi
Dr. Sara Kefi	Üniversitesi
Dr. Savaş Baştürk	Sinop Üniversitesi
Dr. Selmin Çuhadar	Trakya Üniversitesi
Dr. Sevinç Mert Uyangör	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Seyfi Savaş	Gazi Üniversitesi
Dr. Sinem Tarhan	Bartın Üniversitesi
Dr. Suat Ünal	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Süleyman Göksoy	Hotmail Üniversitesi
Dr. Şeyda Demir	Ankara Üniversitesi
Dr. Tangül Kabael	Anadolu Üniversitesi
Dr. Tolga Eski	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Tufan Aytaç	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Yaşar Akkan	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Zekeriya Yerlikaya	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Zülbiye Toluk Uçar	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi



## İÇİNDEKİLER

Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Aracılık Rolü	Feridun KAYA, Zehra Nesrin BİROL	1793
Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması	Çetin TORAMAN, Özge Ceren ÇELİK, Melek ÇAKMAK	1803
Ebeveynlerin Psikolojik Hizmetlere Yönelik Tutumları Envanteri: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	Erdal BAŞDAŞ, Ayşe Sibel TÜRKÜM	1813
5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Geometri ve Uzaysal Algı Testinin Geliştirilmesi	Asiye İVRENDİ, Ahmet EROL, Abdullah ATAN	1823
Bir Sorun Olarak Anlamın Anatomisi	Melih BÜLBÜL	1835
Bütünleştirilen Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uyarlama Çalışması	Ümit ŞAHBAZ, Hakan ATILGAN, Dilek AYDEMİR	1843
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri	Serhat ODLUYURT, Melih ÇATTIK	1851
Akademisyenlerin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerindeki Değişim: Öğrenci Profili, Taban Puan Uygulaması ve Öğrenci Seçimi	İshak KOZİKOĞLU, Mehmet Fatih KAYAN	1863
Öğretmen Adaylarının Sunum Programlarına Yönelik Görüşleri	Pınar MIHICI TÜRKER, Ferhat Kadir PALA	1875
Türkiye’de Eğitim Yönetimi Üzerine Yapılmış Araştırmalarının İncelenmesi: Milli Eğitim Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi Örneği	Ahmet YILDIRIM	1887
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	İlkay AŞKIN TEKKOL, Hafife BOZDEMİR	1897
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Hazırladıkları Testlerin Öğretim Programı Kazanımları Açısından Bir Analizi	Bülent Nuri ÖZCAN, Ahmet DELİL	1909
Çocuk İstismarı ve İhmaline İçin Risk Altındaki Çocukları Belirlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Model/Veri Tabanı Önerisi	Nilüfer KOÇTÜRK, Defne YILMAZ	1919
Öğretmen Adaylarının Grafik Çiziminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi	Orhan ERCAN, Fatma COŞTU, Bayram COŞTU	1929
Eğitim Kurumlarına Yön Veren Temel Değerler “Türkiye İl Milli Eğitim Müdürlükleri Örneği”	Osman AKTAN	1939
İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki	Elif DAŞCI SÖNMEZ, Necati CEMALOĞLU	1951
İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri	Ayşegül GÜLSAR, Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN, Şirin İLKÖRÜCÜ	1961
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgilerinin İncelenmesi	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU, Kaan Zülfikar DENİZ	1971
İngilizce Dersi ve Dil Bilgisi: Tutumsal İlişkilerin ve Farklılıkların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Yusuf DEMİR	1981
Sosyal Bilgiler Atatürkçülük Konuları Bağlamında Yurttaşlık Bilincine Yönelik Sözlü Tarih Çalışması: Bulgaristan Göçmenleri	Enver TÜRKSOY, Nihat KARAER	1991





Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Anne-Babaların Geçmişte Kullandıkları Oyuncaklar ve Oyuncak Seçiminde Dikkat Ettikleri Unsurlar	Gözde DEMİRKAYA, Ferda ÖZTÜRK KÖMLEKSİZ, Sarem ÖZDEMİR	2001
Açık Alan Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi	Perihan CİVELEK, Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA	2011
Organik Kimya Kavramlarının Öğretiminde Düşünce Deneyleri Temelli Argümantasyonun Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	Gülseda EYCEYURT TÜRK, Mustafa TÜYSÜZ, Ümmüye Nur TÜZÜN	2021
İngilizce Öğretmen Adaylarının Kariyer Gelişimi İstekleri: Mesleki Gelişim ve Liderlik	Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER, Gölge SEFEROĞLU	2033
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Ali Yiğit KUTLUCA, Aylin YILMAZ, Ezgi İBİŞ	2045
Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Mehmet YAVUZ	2057
Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi	Esra TAŞKIN, Rıdvan EZENTAŞ, Murat ALTUN	2069
Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ayhan DUYKULUOĞLU	2081
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları ve Öğretim Sürecinde Bu Duruma Yol Açan Nedenler: Karma Araştırma Yaklaşımı	Aynur YILMAZ, Oğuz Kaan ESENTÜRK, Ekrem Levent İLHAN	2091
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavına Katılan Adayların Öğrenme Biçimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Tolga ESKİ, İlyas GÖRGÜT	2105
Beden Eğitimi Ve Sporda Değerler Ve Değer Sistemi: Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması İçin Genç Türk Sporcu Öğrencilerle Bir Araştırma	Bahri GÜRPINAR, Serkan TOPRAK, Merve AYVALLI, Jean WHITEHEAD	2117
Müzik Öğretmeni Adaylarının 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi'ne Dönük Görüşleri	Cahit AKSU	2127
Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumluluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri	Rahime Filiz KİREMİT, Ümmühan AKPINAR, Aysel TÜFEKÇİ AKCAN	2139
Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınlar ve Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri: "Ne Edeyim Okumayı, Hayatım mı Değişecek?"	Nagihan GÖKÇE, Ahmet YILDIZ	2151
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Adaylarının Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Arif AKÇAY, Ahmet Naci ÇOKLAR	2163
İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Sözlü Düzeltici Dönütlerin Kullanımının Araştırılması: Bir Devlet Üniversitesinde Durum Çalışması	Özlem FAKAZLI	2177
Uzamsal Yetenek Belirlemek İçin Hangi Tür Sorular Kullanılmalıdır?	İbrahim KEPCEOĞLU, Niyazi Öner ERCAN	2189



## CONTENTS

The Mediator Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between Perfectionism and Loneliness Levels of University Students	Feridun KAYA, Zehra Nesrin BİROL	1793
The Effect of Game-Based Learning Environments on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study	Çetin TORAMAN, Özge Ceren ÇELİK, Melek ÇAKMAK	1803
The Parental Attitudes Toward Psychological Services Inventory: Validity and Reliability Study of The Turkish Form	Erdal BAŞDAŞ, Ayşe Sibel TÜRKÜM	1813
Developing a Test for Geometry and Spatial Perceptions of 5-6 Year Old	Asiye İVRENDİ, Ahmet EROL, Abdullah ATAN	1823
The Anatomy of Meaning as a Problem	Melih BÜLBÜL	1835
A Study on The Adaptation of the Scale on Determining the Impact of Inclusion on Children with Disabilities	Ümit ŞAHBAZ, Hakan ATILGAN, Dilek AYDEMİR	1843
Technology Aided Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders	Serhat ODLUYURT, Melih ÇATTIK	1851
Changes in Education Faculties from the Viewpoints of Academic Staff: Student Profile, Base Score Application and Student Selection	İshak KOZİKOĞLU, Mehmet Fatih KAYAN	1863
Teacher Candidate's Opinions On Presentation Programs	Pınar MIHCI TÜRKER, Ferhat Kadir PALA	1875
Investigating of Educational Management Studies in Turkey: Journal of National Education And Social Sciences Example	Ahmet YILDIRIM	1887
An Investigation of Reflective Thinking Tendencies and Critical Thinking Skills of Teacher Candidates	İlkay AŞKIN TEKKOL, Hafife BOZDEMİR	1897
An Analysis of The Tests Prepared by Primary Mathematics Teachers in Terms of Teaching Program Acquisitions	Bülent Nuri ÖZCAN, Ahmet DELİL	1909
A Model/Database Proposal for Identification and Intervention for Children At-Risk of Abuse and Neglect	Nilüfer KOÇTÜRK, Defne YILMAZ	1919
Identifying Pre-Service Science Teachers' Difficulties About Graph Drawings	Orhan ERCAN, Fatma COŞTU, Bayram COŞTU	1929
Fundamental Values Directing to Educational Institutions "Example of Provincial National Education Directorates of Turkey" <sup>1</sup>	Osman AKTAN	1939
The Relationship Between Leadership Styles of Elementary School Principals and Mobbing and The Organizational Silence Behaviors That Primary School Teachers Experience	Elif DAŞCI SÖNMEZ, Necati CEMALOĞLU	1951
Effects on The Mathematical Success of The Cooperative Learning Method and The Students' Views Regarding to The Process	Ayşegül GÜLSAR, Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN, Şirin İLKÖRÜCÜ	1961
An Investigation of Vocational Interests of Turkish Language and Literature Teacher Candidates	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU, Kaan Zülfikar DENİZ	1971
English Course and Its Grammar: Discovering Attitudinal Relationships and Differences in Terms of Some Variables	Yusuf DEMİR	1981
Citizenship Consciousness Intending Oral History Studies in The Context of Social Science Lesson Kemalism Subject: Bulgarian Immigrants	Enver TÜRKSOY, Nihat KARAER	1991



Toys Used in The Past by Parents with Children at Pre-School Age and Factors That They Observed in Choosing Their Toys	Gözde DEMİRKAYA, Ferda ÖZTÜRK KÖMLEKSİZ, Sarem ÖZDEMİR	2001
The Effect of Outdoor Activities on Scientific Process Skills of Preschool Children	Perihan CİVELEK, Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA	2011
The Effect of Thought Experiments-Based Argumentation on High School Students' Critical Thinking Skills in Teaching Organic Chemistry Concepts	Gülseda EYCEYURT TÜRK, Mustafa TÜYSÜZ, Ümmüye Nur TÜZÜN	2021
Pre-service English Teachers' Career Development Aspirations: Professional Development and Leadership	Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER, Gölge SEFEROĞLU	2033
Examination of Teacher Candidates' Critical Thinking Attitudes in Terms of Various Variables	Ali Yiğit KUTLUCA, Aylin YILMAZ, Ezgi İBİŞ	2045
Examination of The Interpersonal Self-Sufficiency Beliefs of Teachers Working at Inclusive Classes	Mehmet YAVUZ	2057
The Effects of the Mathematics Literacy Education of The 6th Grade Students to Mathematics Literacy Achievement	Esra TAŞKIN, Rıdvan EZENTAŞ, Murat ALTUN	2069
The Opinions of High School Teachers About Classroom Observations Carried Out by Principals	Ayhan DUYKULUOĞLU	2081
Occupational Burnout Situations of Physical Education Teachers and The Causes of This Situation in Teaching Process: A Mixed Research Approach	Aynur YILMAZ, Oğuz Kaan ESENTÜRK, Ekrem Levent İLHAN	2091
Examination of The Relationship Between Learning Styles and Problem Solving Skills of Candidates Participating in The Special Ability Examination for School of Physical Education and Sports	Tolga ESKİ, İlyas GÖRGÜT	2105
Values And Value System In Physical Education And Sport: A Research On Youth Student Athletes To Adapt The Youth Sport Values Questionnaire	Bahri GÜRPINAR, Serkan TOPRAK, Merve AYVALLI, Jean WHITEHEAD	2117
Views of the Music Teacher Candidates Oriented Towards 'Scientific Research Methods Course'	Cahit AKSU	2127
Teachers' Views About Syrian Students' Adaptation To School	Rahime Filiz KİREMİT, Ümmühan AKPINAR, Aysel TÜFEKÇİ AKCAN	2139
Illiterate Women in Turkey and Their Reasons for Non-participation in Literacy Courses: "What Would I Do With Reading, Will My Life Change?"	Nagihan GÖKÇE, Ahmet YILDIZ	2151
Investigation of Perceived Self-Efficacy of Pre-Service Information Technology and Software Teachers for Programming Regarding Different Variables	Arif AKÇAY, Ahmet Naci ÇOKLAR	2163
Exploring the Use of Oral Corrective Feedback in Turkish EFL Classrooms: A Case Study at a State University	Özlem FAKAZLI	2177
Which Types of Questions Must Be Used In Order To Determine Spatial Ability?	İbrahim KEPCEOĞLU, Niyazi Öner ERCAN	2189



## Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Aracılık Rolü

### The Mediator Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between Perfectionism and Loneliness Levels of University Students

Feridun KAYA<sup>a</sup>, Zehra Nesrin BİROL<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Bayburt, Türkiye.

<sup>b</sup>Karedeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016 / 2017 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören 181'i kadın, 125'i erkek, toplam 306 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, UCLA-Yalnızlık Ölçeği, Frost - Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği – Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkileri ve dolaylı etkileri belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi ve Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yalnızlık ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif, duygusal zekâ ile yalnızlık ve mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yalnızlık ile mükemmeliyetçilik arasında duygusal zekânın kısmi aracı rolü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Aracılık, duygusal zekâ, mükemmeliyetçilik, yalnızlık

#### Keywords

Emotional intelligence, mediation, loneliness, perfectionism

#### Abstract

This study primarily aimed to examine the mediator role of emotional intelligence on the relationship between the perfectionism and loneliness levels of university students. The participants of the study consisted of 306 students (181 females and 125 males) in Bayburt University in 2016-2017 academic year. In the current study, following instruments were used: Demographic Information Form, UCLA-Loneliness Scale, Frost Multi-dimensional Perfectionism Scale and Emotional Intelligence Traits Scale-Short Form. In order to determine the relationships and indirect effects among the variables Pearson Correlation Analysis and Bootstrap Method were used. The results indicated that there was a negative correlation between loneliness and emotional intelligence. A similar negative relationship was also found between perfectionism and emotional intelligence. On the other hand, a positive correlation was observed between perfectionism and loneliness. Finally, the results demonstrated that there was a partial mediator role of emotional intelligence on the relationship between loneliness and perfectionism.

## Extended Summary

Many studies have been conducted and many definitions have been proposed about the concept of perfectionism over years. Although there have been too many definitions about the concept, there is no a consensus among the researches its definition (Hewitt, Flett, Beser, Sherry and Mcgee, 2003). It is seen that perfection-ism is defined as "...the disposition to reach extremely high standards and to main-tain them," (Hill, Zrull and Turlington, 1997) or as "...the effort to reach specific standards without making any mistakes," (Slade, Newton, Butler and Murphy, 1991). Another research concept in this study is loneliness. In general terms, loneli-ness refers to a lack of interpersonal relationships (Arslantaş and Ergin, 2011). An-other concept related to this study is emotional intelligence. As the results of the studies conducted concerning emotional intelligence suggest, emotional intelligence is defined and conceptualized as an "...individual's exact awareness of his own and others' emotions, internal experiences and other mental events, and his ability to make use of this information in his behaviors," (Cherniss and Goleman, 2001).

This study was designed as a relational survey model in which the relationships among permanent and quantitative variables are described and analyzed thorough-ly. Relational screening models are based on the determination of effective or defin-itive variables on a specific variable (Tekbıyık, 2014). The study was conducted with 306 students (181 females [59%], and 125 males [41%]) studying at faculties of Theology, Humanities and Social Sciences, Education, Economics and Adminis-trative Sciences and Engineering at Bayburt University in the 2016-2017 education-al term. The Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Emotional Intelligence Scale, and Loneliness Scale were used as data collection instruments. The Multidi-mensional Perfectionism Scale was developed by Frost, Martin, Lahart and Rosen-plate (1990) with the aim of determining individuals' perfectionism dispositions. The instrument was adapted into Turkish by Kağan (2011). Another instrument used was the Emotional Intelligence Scale-short form, which was developed by Petrides and Furnham (2000, 2001) in order to measure individuals' emotional competen-cies. It is a 7-point Likert scale including 20 items. The scale was adapted into Turk-ish by Deniz, Özer and Işık (2013). The third instrument used in the study is the UCLA-Loneliness Scale, which was developed by Russell, Peplau and Ferguson (1978) in order to measure loneliness along with its emotional and social dimen-sions. The instrument was then revised and finalized by Russell, Peplau and Cutrona (1980). Validity and reliability studies of the scale in Turkey were conducted by Demir (1989). In the data analysis process, the nonparametric bootstrap method was used to test the mediation hypothesis.

In a review of the study findings, it was revealed that there are significant corre-lations among emotional intelligence, perfecti-onism and loneliness. Emotional intel-ligence was found to be in a negative relation with perfectionism ( $r = -.13$ ,  $p = .01$ ) and loneli-ness ( $r = -.32$ ,  $p = .00$ ). Another study finding suggests that there are meaningful and positive relations between perfectionism and loneliness ( $r = .24$ ,  $p = .00$ ). Follow-ing the analysis, it was found that the total effect of perfectionism on loneliness is statistically meaningful ( $\beta = .10$ ,  $t = 4.37$ ,  $p = .00$ ). Additionally, perfectionism was seen to be significantly effective on emotional intelligence ( $\beta = -.11$ ,  $t = -2.35$ ,  $p = .02$ ) while emotional intelligence was effective on loneliness ( $\beta = -.15$ ,  $t = -5.46$ ,  $p = .00$ ). Since the confidence intervals do not include zero, of which bias was corrected 95%, it was found that emotional intelligence plays an intermediary role between perfectionism and loneliness ( $\beta = .04$ , 95% CI [.0051, .0834]). However, it was also observed that when the effects of emotional intelligence are controlled, the predictor effect of perfectionism on loneliness is still meaningful ( $\beta = .09$ ,  $t = 3.80$ ,  $p = .002$ ), which indi-cates a partial intermediary. The partial intermediary indicates that the relationship between perfectionism and loneliness is direct in nature, while some parts of it are indirect over emotional intelligence.

Within the extent of the study, the intermediary role of emotional intelligence on the relationship between university students' perfectionism and loneliness was ex-amin-ed. Considering the study findings, there were positive and meaningful relations found between perfectionism and loneliness scores, which indicates that as the per-fectionism scores of university students increase, their loneliness levels increase as well. Thus, high perfectionism can be an increasing factor of loneliness. It was also revealed that there was a negative and significant relationship between students' perfectionism and emotional intelligence scores, which is supported by some studies in the literature. These studies' findings suggest that perfectionism predicts emotion-al intelligence in negatively meaningful way (Kaya, 2015; Kaya & Peker, 2016; Saracaloğlu, Saygı, Yenice & Altın, 2016; Smith, Saklofske & Nordstokke, 2014). Another study finding indicates that emotional intelligence plays a partially inter-mediary role between students' perfecti-onism and loneliness levels. In light of these results, it can be concluded that there are correlations between loneliness and the sub scales of emotional intelligence: well being, self-control, emotionalism and sociability; and high scores in these sub dimensions indicate lower levels of loneliness in Individuals. Individuals acting with perfectionist expectations can be said to have increased loneliness levels while, as a result of behaviors such as understanding both one's self and others' emotions, expressing and directing these emotions, there can be seen decreases in their loneliness levels. This finding is supported by various stud-ies in the literature. Among these studies in the literature, Kaya and Peker (2016) stated that emotional intelligence partially play an intermediary role between per-fectionism and forgiveness levels. Based on this study's results, an intervention program which can decrease loneliness and enable students to find healthy and effective solutions to the problems that might stem from their own or others' mis-takes, or from external factors, can be developed. Additionally, with the aim of strengthening the efficiency of loneliness decreasing inter-vention programs, activi-ties which can improve individuals' emotional intelligence can be included in these intervention programs. Also, researches can be conducted with different variables and age groups to reveal the predictor and regulative effects between perfectionism and loneliness.



## Giriş

Mükemmeliyetçilik kavramıyla ilişkili olarak geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda mükem-melli-yetçilikle ilişkili birçok tanım yapılmasına karşın herkesin üzerinde uzlaştığı ortak bir tanımın bulunmadığı görülmektedir (Hewitt, Flett, Beser, Sherry ve Mcgee, 2003). Benzer şekilde psikoloji alanında da mükemmeliyetçiliğin üzerinde uzlaşılan ortak bir tanımının yapılamadığı ifade edilebilir (Ashby ve Kottman, 1996; Shultz ve Glover, 2007). Hollender (1965) mükemmeliyetçi-liğin çocukluk döneminde öğrenme yoluyla kazanılan olumsuz bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. Ona göre mükemmeliyet-çilik, bireyin kendisi ve diğerleri için gerekenden daha fazla ve anormal derecede yüksek beklentilere sahip olmasını içermektedir. Mükemmeliyetçilik “mantıksız biçimde yüksek standartlara ulaşma veya bunları sürdürme eğilimi” (Hill, Zrull ve Turlington, 1997) veya “hata yapmadan standartlara ulaşma çabası” (Slade, Newton, Butler ve Murphy, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Mükemmel olmaya yönelik eğilimin gençlik yıllarında eğitsel açıdan daha da başarılı olmaya yönelik çabalara kaynaklık yaptığı görülsede bu etki bireye her zaman olumlu bir şekilde yansımamaktadır (Craddoc, Church ve Sands, 2009). Mükemmeliyetçilik doyum elde etme ve uyum göstermede gerekli bir kişilik özelliği olarak görülmesine karşın (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990), aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin fiziksel, psikopatolojik ve psikolojik sorunlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Burns, 1980; Hewitt ve Flett, 1991; Piro, 1986).

Kusursuz olma çabası ile hareket eden birey değer görme ve kabul edilme ihtiyacını karşılamak amacıyla mükemmel görünmek için uğraşırken, diğer taraftan kabul görme ve sevilme ihtiyacının karşılanmayacağından korkmaktadır. Bu süreç içerisinde nevrotik bireyin yapacağı hatalar hem kusursuz olmaya engel olmakta hem de reddedilmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunun sonucunda ise hata yapmak korkunç bir durum olarak algılanmakta ve birey hatalara aşırı odaklanmaktadır (Horney, 1990). Mükemmeliyetçi bireyin belirlediği yüksek standartlar, bireyin yaşamının sonraki dönemlerine yönelik hedeflerine ulaşmasında motive edici rol oynamaktadır (Stöber, 1998). Bireyler koydukları yüksek standartları aşırı derecede uyguladıklarında, eylemleri ile yüksek standartlarının uyuşmaması sonucunda sürekli olarak kendilerini olumsuz şekilde değerlendirmekte ve bu durum uyumsuz mükemmeliyetçiliğe yol açmaktadır (Burns, 1980). Mükemmeliyetçi olan birey, “Eğer kusursuz olursam diğerleri tarafından değerli olarak görülür ve kabul edilirim.” düşüncesiyle hareket ettiğinden kusursuz olmaya uğraşmaktadır (Greenspot, 2008).

Beck (2001) bilişsel hataların mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Özellikle ‘Ya hep ya hiç tarzı düşünme’, mükemmeliyetçi özellikler taşıyan bireylerde en çok görülen bilişsel çarpıtmadır. Bu bilişsel çarpıtmaya sahip bireylerin, yüksek standartlarının olduğu ve aşırı zor ya da olağandışı amaçlar belirledikleri söylenebilir (Antony ve Swinson, 2007). Mükemmeliyet-çi bireyin, başkaları tarafından mükemmel olmadığına yönelik değerlendirilme korkusuyla birlikte hata yapmaktan da korkması çaresizlik yaşamasına ve sonuç olarak depresyona girmesine yol açabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçilik ile depresyon arasındaki ilişkinin varlığını hem sağlıklı hem de klinik örnekleme gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991a; Hewitt ve Flett, 1991b).

Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin depresyon, yeme bozuklukları, benlik saygısı ve yalnızlık gibi uyumsuzluğa ilişkin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hibbard ve Davies, 2011). Bunun yanında mükemmeliyetçiliğin iş-tahsızlık, karın ağrısı, depresyon ve obsesif-kompulsif bozukluk başta olmak üzere bir çok fiziksel ve psikolojik sorunla da ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Frost ve diğerleri, 1990).

Bu araştırmada ele alınan bir diğer kavram ise yalnızlıktır. Yalnızlık, genel anlamda kişiler arası ilişkilerin yokluğu olarak ifade edilmektedir (Arslantaş ve Ergin, 2011). Peplau ve Perlman (1984) yalnızlığı, bireyin sürdürmekte olduğu sosyal ilişkilerinde ortaya çıkan değişiklikler sonrasında oluşan hoş olmayan durum olarak tanımlamaktadır. Günümüzde birçok çevre ile etkileşim içerisinde olan bireyin yalnızlık hissine ilişkin deneyimler yaşayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Genç veya yaşlı, evli veya bekâr, zengin veya fakir, eğitilmiş veya eğitim almamış, sağlıklı veya sağlıksız, dışa dönük veya içe dönük olmasına bakılmaksızın her bireyin yaşamın bazı aşamalarında farklı şekillerde yalnızlığı yaşayabileceği belirtilmektedir (Neto ve Barros, 2000). Bu dönemler içerisinde en fırtınalı geçen dönemin ergenlik olduğu düşünüldüğünde, ergenlikte çeşitli gerginlikler yaşayan bireyin depresyona girebileceği ve bunun sonucu olarak da yalnızlaşabileceği söylenebilir (Durualp ve Çiçekoğlu, 2013). Ergenlikte tek başına kalan bireyin korku, kaygı ve yalnızlık duygusunu yaşayabileceği ifade edilmektedir (Aral, Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2006). Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise sosyal kaygı, utangaçlık ve öz-saygının yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir (Erözkan, 2009). Yalnızlığın tamamıyla ortadan kaldırılamadığı ancak yarattığı acının azaltılabileceği bildirilmektedir (Rokach ve Brock, 1988).

Yalnızlık duygusunun özsaygı (Jones, Freemon ve Goswick, 1981), depresyon, anksiyete, kişiler arası düşmanlık (Hansson, Jones, Carpenter ve Remonet, 1986), madde bağımlılığı, intihar ve sağlık sorunlarına karşı duyarlılık (Jones, Rose ve Russell, 1990), sosyal ağ (Stokes, 1985), nevrotiklik ve sosyal kaygı (Neto ve Barros, 2000), sosyal açıklık ve güvenli bağlanma (DiTommaso, McNulthy, Ross ve Burgess, 2003), sosyal destek (Duru, 2008), mutsuzluk (Russel, Peplau ve Cutrona, 1980), benlik saygısı ve mükemmeliyetçilik (Huiyi, Xia ve Yuan, 2014), duygusal zekâ (Palmer, Donaldson ve Stough, 2002; Shi ve Wang, 2007; Zou, 2014) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

### Aracı değişken olarak duygusal zekâ

Araştırmada aracı değişken olarak ele alınan kavram ise duygusal zekâdır. Bu kavramın en temel bileşenleri olan duygu ve zekâ ile ilgili olarak birçok açıklama alanyazında mevcuttur. Duygunun insan yaşamındaki önemine bakıldığında, insan davranışlarını yönlendirdiği, toplumsal yaşamın her alanında etkili olduğu ve sosyal ilişkilerde orta-ya çıkacak problemlerin çözümünde önemli bir payının bulunduğu söylenebilir. Goleman (2007) duyguyu, bireyi hareke-

te geçiren bir dizi eğilim, his ve bunlara ait düşünceler, biyolojik ve psikolojik durumlar olarak tanımlamıştır. Duygu, basit veya karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik verilen fiziksel bir tepki ile sonuçlanan bunun yanında da beynin içinde de ek zihinsel değişimlere yol açan yönlendiricitepkilerin tamamının birleşimidir (Damasio, 1999).

Duygusal zekâ konusunda yapılan çalışmalar sonucunda, duygusal zekâ; "bireyin kendinin ve diğerlerinin duygularını, içsel olarak neler yaşadıklarını ve diğer zihin ile ilgili olan olayları tam olarak kestirebilmesi ve bunlardan gelen bilgiler yardımıyla bunları davranışları için kullanabilmesi" olarak tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır (Cherniss ve Goleman, 2001). Salovey ve Mayer (1990) ise duygusal zekâyı; bireyin içsel ve diğerlerine ait duyguları takip etme, bu duyguları arasındaki farklılıkları görme ve bu duygularını hareketlerine yön vermede ve düşüncelerini şekillendirmede kullanabilme becerisini içeren sosyal zekânın alt boyutlarından birisi olarak ele almıştır. Duygusal zekânın; empatik olma, duyguları ifade etme ve anlama, bağımsız olma, uyum sağlayabilme, beğenilme, kendini kontrol etme, problem çözme ve saygı olarak duygusal özelliklerinden söz edilmektedir (Shapiro, 2004).

Duygusal zekâ özelliğinin duygusallık, sosyallık, iyi oluş ve öz kontrol gibi temel boyutları bulunmaktadır. Bu temel boyutlar; algılama, işleme, düzenleme ve duygusal bilginin kullanılması ile ilgili bireysel eğilimlere işaret etmektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013). Yüksek duygusal zekâ özelliğine sahip bireylerin, yakın çevreleriyle daha fazla olumlu ilişki kurdukları ve sosyal ilişkilerinde daha çok doyum elde ettikleri belirtilmektedir (Austin, Saklofske ve Egan, 2005). Duygusal zekâ özelliği yüksek olan bireylerin duygularını düzenlemede, karşılaştıkları sosyal davranışlarda ipuçlarını değerlendirmede ve sosyal ilişkiler kurmada daha cesaretli oldukları ve bunun sonucunda da başkaları tarafından daha fazla kabul gördükleri bildirilmiştir (Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Funham, 2009).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireylerde bulunan potansiyelin kullanılmasını, onların daha güçlü ve etkin olmasını sağlamayı ve nihai olarak kendini gerçekleştirme sürecine yardımcı olmayı amaç edinmektedir. Bireyi merkeze alan insancıl yaklaşımda, bireyin potansiyellerinin, yetenek ve yeterliklerinin, güçlü yönlerinin üzerinde durulmaktadır (Rogers, 1961). Bu amaca ulaşabilmek için bireyin güçlü yanlarını ve olumlu özelliklerini keşfetmesini ve geliştirmesini sağlamak, yeteneği olduğu alanlarla ilgili olarak farkındalık kazandırmak, kendisinde bulunan olumlu özelliklerini kullanacağı ve geliştireceği bir ortam meydana getirmek ve bunları en iyi şekilde kullanılması sağlamanın önemli olduğu ifade edilmektedir (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Pozitif psikoloji, ifade edilen bu süreçlerin gerçekleştirilmesinde çok önemli rol üstlenmektedir. Ryff (2003), pozitif psikolojinin nihai amacının bireyin kendini en üst düzeyde gerçekleştirme sürecini sağlamak olduğu inancından hareketle, bu alandaki çalışmaların bireyin yaşadığı olumsuz olaylar karşısında dayanıklı olmasını sağlayan faktörler, bireyin diğer bireylerle sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirmesinde etkili olan faktörler ve olumlu duyguların bireyin yaşamındaki rolü üzerinde yoğunlaşması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu söylemler dikkate alındığında bireyde bulunan duygusal zekâ özelliğinin içine aldığı iyimserlik, duyguları yönetme, farkındalık, iyi oluş, motivasyon, empati ve pozitif kişiler arası ilişkileri barındırması (Doğan, 2016), bu çalışmanın üniversite öğrencileri üzerindeki önemini ortaya koymaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bireyin sosyal bir varlık olmasından dolayı toplumsal alanda yaşanan bir takım olumsuzluklardan etkilendiği söylenebilir. Bu olumsuz durumlardan birisi de yalnızlık olup bireyin çevresi ile kurduğu ilişkilerde ortaya çıkan niceliksel ve niteliksel azalmalara işaret etmektedir (Demir, 1989). Bireyin mükemmeliyetçi düşünceleri ile çevresini şekillendirdiği düşünülürse çevresinde belirlenmiş olduğu yüksek standartları karşılayabilecek kişi sayısının az olması nedeniyle yalnızlaşabileceği söylenebilir. Bu bağlamda mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu gösteren araştırmalar (Arslan, Hamarta, Üre ve Özyeşil, 2010; Chang, Sanna, Chang ve Bodem, 2008) bulunmaktadır. Bu doğrultuda duygusal zekâ özelliklerinin bu ilişkide aracı rol oynayabileceği söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

Hipotez 1: Duygusal zekâ düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Duygusal zekâ düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Mükemmeliyetçilik düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 4: Duygusal zekânın mükemmeliyetçilik düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri arasında aracı rolü vardır.

## 2.Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel desene dayalı olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015; Karasar, 2009). İlişkisel araştırmanın doğasına uygun olarak bu çalışmada, belirlenen bağımlı değişkeni (yalnızlık) yordamada bağımsız değişken (mükemmeliyetçilik) ve aracı değişkenin (duygusal zekâ) rolünü belirlemek amaçlanmıştır.

### Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2016 / 2017 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nde İlahiyat fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri fakültesi, Eğitim fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler fakültesi, Mühendislik fakültelerinde öğrenim gören 181'i kadın (% 59), 125'i erkek (% 41) toplam 306 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 17- 24 arasında olup, yaş ortalaması

olarak 20.00'dır.

## İşlem

Bayburt Üniversitesi rektörlüğünden araştırmanın yapılabilmesi ve öğrencilerden veri elde edilebilmesi için izin alındıktan sonra ölçme araçları 30 dakikalık zaman aralığında sınıflarda uygulanmıştır. Bu araştırma gönüllülük esasına dayanarak yapılmış ve ölçekler uygulanmadan katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu; araştırmacı tarafından geliştirilen, üniversite öğrencilerinin cinsiyetini, yaşını ve romantik bir ilişkilerinin olup olmadığını içerisine alan sorulardan oluşmaktadır.

### Frost - Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği; Frost, Martin, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından bireylerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşan beşli likert tipi bir kendini bildirim ölçeğidir. Ölçek; 'Hatalara Aşırı Dikkat', 'Davranışlardan Şüphe Duyma', 'Ebeveyn Beklentisi', 'Ebeveyn Eleştireliliği', 'Düzen' ve 'Kişisel Standartlar' alt boyutlarından meydana gelmektedir (Frost ve arkadaşları, 1990). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar hatalara aşırı dikkat alt boyutu için .88, kişisel standartlar için .83, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştireliliği için .84, davranışlardan şüphe duyma için .77 ve düzen için .93 olarak bulunmuştur (Frost ve arkadaşları, 1990). Ölçeğin uyarlama çalışmasını ise Kağan (2011) yapmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .64 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kağan, 2011). Mevcut araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin verilere uyması için yeterli olduğunu göstermiştir (RMSEA = .07; CFI = .88; GFI = .90; SRMR = .05). Bu araştırma kapsamında ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı da .89 olarak hesaplanmıştır.

### Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği – Kısa Formu

Bireyin duygusal yeterliklerini ölçmek amacıyla Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği, 20 maddeden oluşan yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 'Duygusal', 'Sosyallik', 'İyi oluş' ve 'Öz kontrol' olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekte bulunan 2., 4., 5., 7., 9., 11., 12., 14., 17. ve 19. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların artması duygusal zekâ özelliğinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .81, test tekrar test güvenilirlik katsayısı da .86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin verilere uyması için yeterli olduğunu göstermiştir (RMSEA = .06; CFI = .90; GFI = .90; SRMR = .06). Bu araştırma kapsamında ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı da .88 olarak hesaplanmıştır.

### UCLA-Yalnızlık Ölçeği (UCLA-YÖ)

Bireyin genel olarak yalnızlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen 10 maddesi düz, 10 maddesi ters yönde kodlanmış toplam 20 maddelik bir ölçektir. Ölçek dördümlü likert tipi bir ölçektir. Yalnızlık ölçeğinden elde edilen en yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir. Yüksek puanlar, yalnızlığın daha yoğun yaşandığını göstermektedir. Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen bu ölçek, yalnızlığı duygusal ve sosyal boyutları ile ölçmektedir. Bu ölçek daha sonrasında Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından yeniden ele alınarak son halini almıştır. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96, test-tekrar test güvenilirliği .94'tür. Mevcut araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin verilere uyması için yeterli olduğunu göstermiştir (RMSEA = .05; CFI = .92; GFI = .90; SRMR = .06). Bu araştırma kapsamında ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı da .90 olarak hesaplanmıştır.

## Veri Analizi

Çalışmada yalnızlık ve mükemmeliyetçilik ilişkisinde duygusal zekânın aracı rolü araştırılmıştır. İlk olarak çalışmanın bütün değişkenlerinin betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. İkinci olarak 1., 2. ve 3. hipotezleri test etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak aracılık analizleri yapılmıştır. Aracılık hipotezinin test edilmesinde ise parametrik olmayan Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Mevcut veri setinden çok büyük veri setleri üretmek amacıyla yeniden örnekleme yapabilmeyi mümkün kılan Bootstrap yöntemi aracılığıyla 306 kişilik örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 5000 olarak yeniden oluşturulmuş ve böylece analizlerin yeniden örnekleme ile üretilen daha büyük veri setleri üzerinde yapılması yoluyla daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi mümkün olmuştur. Bu aşamada doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri hesaplanmıştır. Aracılık analizi kapsamında ilk olarak mükemmeliyetçiliğin yalnızlık üzerindeki doğrudan etkisi hesaplanmıştır. Mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı etkisi dolaylı etkiyi göstermektedir. Mükemmeliyetçilik ve yalnızlık arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin toplamı toplam etki olarak ifade edilmiştir. Çalışmada dolaylı etkinin anlamlılığını belirlemek amacıyla Preacher ve Hayes (2008)'in Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yönteminin hesaplanmasında SPSS Macro Process (Preacher ve Hayes, 2008) programı kullanılmıştır. Aracılık etkisinin hesaplanmasında 5000 önyükleme yapılmıştır. Sıfırı içermeyen güven aralıkları dolaylı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bootstrap yönteminin kullanılmasının Tip II hatayı azalttığı ifade edilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.00 paket programı kullanılmıştır.



### 3. Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Üniversite öğrencilerinin ölçüm yapılan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikleri**

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	Ss
Mükemmeliyetçilik	.42	.13	85.98	19.80
Duygusal Zekâ	-.12	-.36	94.43	16.79
Yalnızlık	1.05	1.05	37.43	8.38

Yapılan analizler sonrasında bireylerin ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları; sırasıyla duygusal zekâ için ( $\bar{X}$ =94.43, Ss=16.79), mükemmeliyetçilik için ( $\bar{X}$ =85.98, Ss=19.80) ve yalnızlık için ( $\bar{X}$  =37.43, Ss=8.38) olarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen değişkenlerin normallikleri çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla duygusal zekâ için -.12 ve -.36; mükemmeliyetçilik için .42 ve .13; yalnızlık için 1.05 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olmasının normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir (George ve Malley, 2003). Bu bulgulara dayanarak duygusal zekâ, mükemmeliyetçilik ve yalnızlık değişkenlerinin normal dağıldığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında test edilen 1, 2 ve 3. hipotezleri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon kat sayısı analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Mükemmeliyetçilik, Duygusal Zekâ ve Yalnızlık Arasındaki İlişkiler**

		1	2	3
<b>1. Duygusal Zekâ</b>	r	1		
	p			
<b>2. Mükemmeliyetçilik</b>	r	-.13*	1	
	p	.019		
<b>3. Yalnızlık</b>	r	-.32**	.24**	1
	p	.000	.000	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

Hipotez 1: Duygusal zekâ düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucunda duygusal zekâ düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri ( $r = -.32$ ,  $p < .001$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve hipotezin doğrulandığı görülmektedir.

Hipotez 2: Duygusal zekâ düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucunda duygusal zekâ düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri ( $r = -.13$ ,  $p < .05$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve hipotezin doğrulandığı görülmektedir.

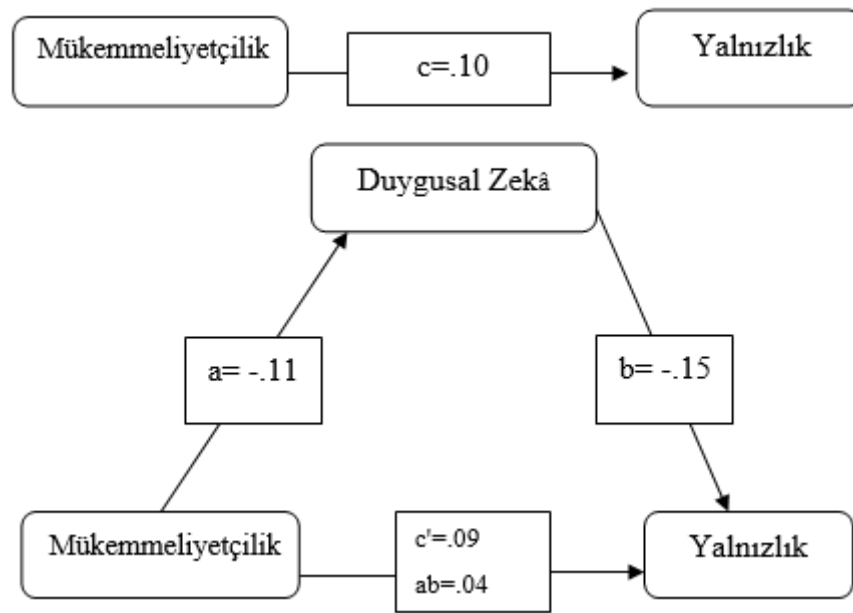
Hipotez 3: Mükemmeliyetçilik düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucunda mükemmeliyetçilik düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve hipotezin doğrulandığı görülmektedir.

Hipotez 4: Duygusal zekânın mükemmeliyetçilik düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri arasında aracı rolü vardır.

Aracılık hipotezinin test edilmesinde parametrik olmayan Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler, mükemmeliyetçiliğin yalnızlık üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ( $\beta = .10$ ,  $t = 4.37$ ,  $p = .00$ ). Bunun yanında mükemmeliyetçiliğin duygusal zekâ ( $\beta = -.11$ ,  $t = -2.35$ ,  $p = .02$ ) ve duygusal zekânın yalnızlık ( $\beta = -.15$ ,  $t = -5.46$ ,  $p = .00$ ) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. %95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıklarının sıfırı içermemesi (Preacher ve Hayes, 2008), duygusal zekânın mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını ortaya koymuştur,  $\beta = .04$ , % 95 CI (.0051, .0834). Bununla birlikte duygusal zekânın etkisi kontrol edildiğinde mükemmeliyetçiliğin yalnızlık üzerindeki yordayıcı etkisinin hala anlamlı olduğu ( $\beta = .09$ ,  $t = 3.80$ ,  $p = .002$ ) görülmüştür. Bu durum kısmi aracılığa işaret etmektedir. Kısmi aracılık, mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkinin bir kısmının doğrudan, bir kısmının ise duygusal zekâ üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolüne ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Duygusal zekânın, mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkide oynadığı aracı rol

Not: ab=Dolaylı etki, c=Toplam etki, c'=Doğrudan etki

#### 4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri ve yalnızlıkları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları ile yalnızlık puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin artacağı söylenebilir. Sonuç olarak mükemmeliyetçiliğin yüksek olmasının yalnızlık düzeyini artıran bir faktör olduğundan söz edilebilir. Literatürde bu bulguyu destekler çalışmalara rastlanılmaktadır (Amirpour, 2014; Arslan, Hamarta, Üre ve Özyeşil, 2010; Chang, 2013; Chang, Hirsch, Sanna, Jeglic ve Fabian, 2011; Chang, Sanna, Chang ve Bodem, 2008; Goya Arce, 2015; Hasnain, 2012; Huiyi, Xia ve Yuan, 2014; Khalatbari, Ghorbanshiroudi ve Hosseini, 2011; Muyan ve Chang, 2015; Park ve Chang, 2004; Wang, Yuen ve Slaney, 2009; Yuan, 2007). Bireylerin yaşam dönemleri incelendiğinde yalnızlık yaşamalarında aile, okul ve sosyal çevre ile kurdukları ilişkilerin önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir (Aral, Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2006). Flett, Hewitt ve Rosa (1996) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada toplum tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça bireylerin yalnızlıklarında artış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulgularından hareket ile mükemmeliyetçi bireylerin yapılan davranışlardan şüphe duymaya yönelik düşünceler taşıması, hatalara karşı aşırı dikkatli olması, yaptıkları hatalar sonrasında yakın çevresinden aldıkları eleştiriler gibi etmenlerin yalnızlık düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Bunun yanında sosyal bağlılık, arkadaş desteği, aile desteği ve özel insan desteğinin artmasının yalnızlığı azalttığı bildirilmektedir (Duru, 2008).

Araştırmanın bir başka bulgusu incelendiğinde öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları ile duygusal zekâ puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin artmasının duygusal zekâ puanlarını azalttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar mükemmeliyetçiliğin duygusal zekâyı negatif yönde yordadığını göstermektedir (Abdollahi ve Talib, 2015; Kaya, 2015; Kaya ve Peker, 2016; Noh, Park ve Im, 2016; Saracaloğlu, Saygı, Yenice ve Altın, 2016; Smith, Saklofske ve Nordstokke, 2014; Smith, Saklofske ve Yan, 2015). Mükemmeliyetçi bireylerin yapılan davranışlardan şüphe duyması, yaptıkları hatalar sonrası aldıkları eleştiriler, kendilerine belirledikleri yüksek standartlar kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılama, tanıma ve yönetme açısından gerçekçi değerlendirmelerde bulunamamalarına neden olabilir. Yapılan çalışmada yüksek endişeleri olan mükemmeliyetçi bireylerin, aşırı duygusal düzensizlik yaşadıklarından söz edilmektedir (Aldea ve Rice, 2006). Gerçekçi değerlendirmeden uzak hareket eden bireylerin diğer bireylerin duygularını anlama, ifade etme ve yönetme sürecinde kendi duygularını uygun şekilde kullanamaması, duygusal zekâ özelliklerinin daha az ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, mükemmeliyetçilik kaygılarının samimiyetten kaçınma, kararlardan ve eylemlerden kurtulma ve şüpheli olma gibi çeşitli güvensiz ifadeler yoluyla gösterilip, devam edildiği bildirilmektedir (Dunkley, Blankstein ve Berg, 2012; Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams ve Winkworth, 2000).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna bakıldığında öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi aracı rol oynadığı söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak duygusal zekâ özelliğini oluşturan iyi oluş, öz- kontrol, duygusallık ve sosyallik ile yalnızlık arasında ilişkiler olduğu ve bunlardan alınan yüksek puanların kişilerin yalnızlık düzeylerini azalttığı ifade edilebilir. Yapılan bir çalışmada duygu düzenlemenin alt boyutu olan bastırma boyutunun artması sonucunda bireylerin yalnızlıktan hoşlanmasını arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Karabacak ve Demir, 2017). Mükemmeliyetçilik

beklentisi ile hareket eden bireyin yalnızlık düzeyinin arttığı, bununla birlikte kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, bunları ifade etme ve yönlendirme özelliklerinin yüksek oluşunun bireylerin yalnızlık düzeylerinde azalmaya yol açtığı belirtilebilir. Buradan hareketle duygusal zekâ özelliği yüksek olanların düşük olanlarla karşılaştırıldığında daha az yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Abdollahi ve Talib, 2015; Kaya, 2015; Kaya ve Peker, 2016; Smith, Saklofske ve Yan, 2015). Smith, Saklofske ve Nordstokke (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, nörotizm ile mükemmeliyetçilik kaygıları arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi aracılık etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Nörotizmin depresyon, kaygı ve öfke gibi çeşitli negatif duyguları yaşama yönelimi olduğu ve duygusal dengesizliği olanların kaygılı, kırılğan ve kendi üzerlerine odaklandıklarından (McCrae ve Costa, 2006) söz edilirken; diğer taraftan yalnızlığında depresyon, kaygı ve olumsuz benlik değerlendirmesi gibi psikolojik bozukluklarla çok yakın ilişkili olduğu bildirilmektedir (Goswick ve Jones, 1981).

Sonuç olarak bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara ek olarak mükemmeliyetçilik düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularına göre, bireyin davranışlardan şüphe duyması, yaptıkları hatalar sonrası aldıkları eleştiriler, kendilerine belirledikleri yüksek standartların olması onların daha fazla yalnızlık yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılama, tanıma ve yönetme açısından gerçekçi değerlendirmelerde bulunmaları onların yalnızlığını azaltmaya yardımcı olan bir özellik olduğu söylenebilir. Bireyin duygusal zekâ özelliğini geliştirici yönde bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi, temelde bireyin sağlıklı kişilik gelişimine katkıda bulunacağı gibi, bireyin daha az yalnızlık yaşamasına yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Bu sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulabilir. Mükemmeliyetçi düşünceler taşıyan bireylerde duygusal zekâyı arttırmayı amaçlayan müdahale programlarının yalnızlığın azalmasında etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik, duygusal zekâ ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi farklı değişkenleri için içine katarak açıklayan aracı ve düzenleyici araştırmalar yapılması önerilebilir.

Mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünü inceleyen bu araştırma, çeşitli sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırmanın ilk sınırlılığı üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olmasıdır. Bundan dolayı farklı yaş gruplarını ve öğrenim düzeylerini içine alan yeni araştırmalar yapılması araştırma bulgularının genellebilirliğini arttıracaktır. İkinci olarak bu araştırma ilişkisel veriler kullanılarak yapılmıştır. Bu nedenle nedensel ilişkileri açıklayamamaktadır. Nedensel ilişkileri açıklamaya dönük deneysel desenlerin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılması önerilebilir. Son olarak bu çalışmada mükemmeliyetçilik ve yalnızlık arasındaki ilişkiye etki edebilecek yaş, cinsiyet, ebeveyn tutumu gibi değişkenlerin kontrol edilmemesi bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

## 5. Kaynakça

- Abdollahi, A. & Talib, M. A. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International*, 36(5), 498-512.
- Aldea, M. A. & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 498-510.
- Amirpour, B. (2014). Predictive role of early maladaptive schemas in neurotic perfectionism in middle-school female students from Kangavar. *International Journal of School Health*, 1(1).
- Antony, M.M. & Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik dost sandığımız düşman*. (A. Açıkgöz, Çev.) İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2006). Yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan kız ergenlerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15: 10-19. [www.e-sosder.com/?sayfa=ozet&no=273](http://www.e-sosder.com/?sayfa=ozet&no=273), (16. 11. 2016).
- Arslan, C., Hamarta, E., Üre, Ö. & Özyeşil, Z. (2010). An investigation of loneliness and perfectionism in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 814-818.
- Arslantaş, H. ve Ergin, F (2011). 50-65 Yaş arasındaki bireylerde yalnızlık, depresyon, sosyal destek ve etki eden faktörler. *Turkish Journal of Geriatrics*, 14(2),135-144.
- Ashby, J. S. & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology*, 52, 237-245.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel kavramlar ve ötesi*. (N. H. Şahin, Çev.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).
- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34- 52.
- Chang, E. C. (2013). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive and anxious symptoms in Asian and European Americans: Do self-construal schemas also matter?. *Cognitive therapy and research*, 37(6), 1179-1188.
- Chang, E. C., Hirsch, J. K., Sanna, L. J., Jeglic, E. L. & Fabian, C. G. (2011). A preliminary study of perfectionism and loneliness as predictors of depressive and anxious symptoms in Latinas: A top-down test of a model. *Journal of counseling psychology*, 58(3), 441.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Chang, R. & Bodem, M. R. (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionistic strivings more distressing?. *Behaviour Research and Therapy*, 4(7), 877-886.

- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Craddock, A. E., Church, W. & Sansd, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 6(3), 136-144.
- Damasio, A.R.(1999). *Descartes'in yanılması*. (B. Atlamaz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Demir, A. (1989). Ucla yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E., (2013). Trait Emotional intelligence questionnaire– short form: Validity and reliability studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.
- Di Tommaso, E., McNulthy, C. B., Ross, L. & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35, 303- 312.
- Doğan, T. (2016). *Pozitif psikolojinin tarihsel gelişimi*. [http://www.tayfundogan.net/ sayfasından](http://www.tayfundogan.net/sayfasından) 10.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R. & Berg, J. (2012). Perfectionism dimensions and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 26(3), 233–244
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437–453.
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3): 809-819. <http://ilkogretim-online.org.tr>, (11. 11. 2016).
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. & De Rosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 143-150.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th edition). New York: Mc Graw Hill Education.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 449- 468.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *Frequencies in: SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*, George, D. and Mallery, P. (Eds). Pearson Education, New York, pp: 20-52.
- Goleman, D. (2007). Duygusal zekâ. (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goswick, R. A. & Jones, W. H. (1981). Loneliness, self-concept, and adjustment. *The Journal of Psychology*, 107(2), 237-240.
- Goya Arce, A. B. (2015). *An Evaluation of the perfectionistic social disconnect model among ethnic minority youth*. Unpublished masters' thesis. DePaul University, Chicago, ABD.
- Greenspot, T. S. (2008). Making sense of error: a view of the origins and treatment of perfectionism. *American Journal of Psychotherapy*, 62(3), 263-282.
- Hansson, R. O., Jones, W. H., Carpenter, B. N. & Remondet, I. (1986). Loneliness and adjustment to old age. *International Journal of Aging and Human Development*, 24, 41-53.
- Hasnain, S. F. (2012). Perfectionism, loneliness and life satisfaction in engineering students. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(3), 33.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991a). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991b). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B. & McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper, and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1221–1236.
- Hibbard, D. R. & Davies, K. L. (2011). Perfectionism and psychological adjustment among college students: Does educational context matter?. *North American Journal of Psychology*, 13(2), 187.
- Hill, R. W., Zrull, M. C. & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69(1), 81-103.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Horney, K. (1990). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Ekin Yayınevi.
- Huiyi, T., Xia, Q. & Yuan, C. (2014). The Influence of college students' perfectionism on loneliness: the mediating effect of self-esteem. *China Journal of Health Psychology*, 10, 058.
- Jones, W. H., Freemon, J. R. & Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 49, 27-48.
- Jones, W. H., Rose, J. & Russell, D. (1990). *Loneliness and social anxiety*. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 247-266). New York: Plenum Press.
- Kağan, M. (2011). Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.
- Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23),271-291.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.



- Kaya, F. ve Peker, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(4), 1086-1094.
- Khalatbari, J., Ghorbanshiroudi, S. & Hosseini, I. (2011). An investigation of the relationship between perfectionism and feeling of loneliness and the life quality of medical students in guilan province. *Journal Of Educational Psychology*, 2(1), 117-131.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T.(2006). *Personality in adulthood, a five-factor theory perspective*. (Second Edition). New York: Guilford Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence to objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 9, 259-272.
- Muyan, M. & Chang, E. C. (2015). Perfectionism as a predictor of suicidal risk in Turkish college students: Does loneliness contribute to further risk?. *Cognitive Therapy and Research*, 39(6), 776-784.
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of psychology*, 134(5), 503-514.
- Noh, G. O., Park, K. S. & Im, Y. S. (2016). A study on the mediating effect of emotional intelligence between perfectionism and burnout in advanced practice nurses (APN). *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 22(2), 109-118.
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091 - 1100.
- Park, Y. & Chang, E. C. (2004). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive symptoms: A test of an integrative model. *Journal of Young Investigators*, 10(1).
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau, , S. E. Goldston, (Eds.), *Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness*, (pp. 13- 47). Rockville Maryland: National Institute of Mental Health
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Pirot, M. (1986). The pathological thought and dynamics of the perfectionist. *Individual Psychology*, 42, 51-58.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Russell, D, Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3): 290-294.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3): 472-480.
- Ryff, C.D. (2003). Corners of myopia in the positive psychology parade. *Psychological Inquiry*, 14, 153-159.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, imagination. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Saracaloğlu, A. S., Saygi, C., Yenice, N. ve Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 70-89.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Emprical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shapiro, L.E. (2004). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shi, J. & Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 43, 377 - 387.
- Shultz, D. P. & Shultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. (Y. Aslay, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Slade, P.D., Newton, T., Butler, N. M. & Murphy, P. (1991). An experimental analysis of perfectionism and dissatisfaction. *The British Journal of Clinical Psychology*, 2, 169- 176.
- Smith, M. M., Saklofske, D. H. & Nordstokke, D. W. (2014). The link between neuroticism and perfectionistic concerns: The mediating effect of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 61(62), 97-100.
- Smith, M. M., Saklofske, D. H. & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155-158.
- Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revised: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24, 481-491.
- Stokes, J. P. (1985). The relation of social network and individual difference variables to loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 981-990.
- Wang, K. T., Yuen, M. & Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, depression, loneliness, and life satisfaction a study of high school students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37(2), 249-274.
- Yuan, L. (2007). Relationship between perfectionism and interpersonal problems as well as loneliness of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(4), 378.
- Zou, J. (2014). Associations between trait emotional intelligence and loneliness in Chinese undergraduate students: mediating effects of self-esteem and social support. *Psychological reports*, 114(3), 880-890.



# Kastamonu Education Journal

November 2018 Volume:26 Issue:6

kefdergi.kastamonu.edu.tr

## Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

### The Effect of Game-Based Learning Environments on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study

Çetin TORAMAN<sup>a</sup>, Özge Ceren ÇELİK<sup>b</sup>, Melek ÇAKMAK<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.

<sup>b</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretimde oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesidir. Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisini ele alan çalışmada, meta analiz 2010-2015 yılları arasında ProQuest Citations, ScienceDirect, Google Akademik, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi veri tabanlarında yayımlanan, belirli ölçütler çerçevesinde belirlenen 23 çalışma dahil edilmiştir. Rastgele etkiler modeliyle yapılan hesaplamalar sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu etki büyüklüğü deneysel işlem yapılan grup lehinedir. Moderatör değişkenlerden çalışmanın yapıldığı ülke ve yayın türünün etki büyüklüğünde anlamlı değişiklik yarattığı; buna karşın oyun türü, öğretim kademesi ve ders alanı moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür.

#### Abstract

The aim of this research is to synthesize findings of studies investigating effects of game-based learning environments on academic achievement. 23 studies, which were obtained from the databases of ProQuest Citations, ScienceDirect, Google Academic and Council of Higher Education (YÖK) National Theses Center and determined based on specific criteria, were included in the meta-analysis. As a result of the calculations based on the random effect model, a statistically significant effect size was obtained. This effect size is favored by the experimental group. While the country in which the study was conducted and study type significantly influence effect size; game type, instructional level, and course type did not significantly influence it as moderators of the study.

#### Anahtar Kelimeler

Oyun, akademik başarı, meta-analiz, oyun-tabanlı öğrenme ortamları

#### Keywords

Game, academic achievement, meta-analysis, game-based learning environments

## Extended Summary

**Purpose:** Game, which is the indispensable component of childhood, is an effective tool for instruction and learning. Not only for younger children but also for adults, game based learning environments are advantageous for improving motivation, self-efficacy and learning capacity. Game also decreases anxiety which hinders success during learning process. Based on the theoretical framework about game based learning, many researchers have aimed to conduct experimental studies in order to investigate the effect of game based learning environments on academic achievement. As the literature review shows that there are many studies with different results, synthesis of those findings is expected to provide important contributions to both practitioners and theoreticians. Therefore, the basic purpose of this study is to synthesize findings of studies investigating the effect of game-based learning environments on academic achievement.

**Method:** As the model of this study, a meta-analysis method was adopted. Meta-analysis method requires grouping related studies based on certain criteria and combining findings of those studies. Meta-analysis refers to analyzing the analysis of different research. It includes investigating the effect sizes of various studies. For data collection, initially all studies that examined the effect of game-based learning environments on academic achievement were collected based on a broad search. The databases of ULAKBIM, National Thesis Center (NTC) provided by the Council of Higher Education, EBSCOHOST and Google Academic were searched with certain key words such as game-based learning, academic achievement, game-based teaching etc. Then, specific inclusion criteria were identified in order to narrow down the search. Finally, it was found that 23 studies met the criteria for meta-analysis. The country in which the study was conducted, study type, game type, instructional level, and course type were included as potential moderators that might have influence on the effect size.

**Findings:** Descriptive findings of this meta-analysis study showed that the experimental and control group of the analysis consisted of 941 participants per each. 8 studies were based on games while 15 studies were based on digital games. Most of the studies were carried out in primary and secondary education level. Moreover, the number of studies that focused on numerical courses was higher. Among countries, there were China, Iran, Malaysia, Taiwan, Turkey and United States.

In order to calculate the effect size, firstly heterogeneity level was checked. Findings indicated a high level of heterogeneity (CMA:  $Q(22) = 167,43$ ,  $p < .05$ ; STATA:  $Q(22) = 162,71$ ,  $p < .05$ ;  $I^2 = 86,860$ ). Therefore, random effects model was utilized and the average effect size value was found to be over 0,70 and positive. The positive outcome of the meta-analysis indicated that the experimental process increased achievement in the course. In this case, it was concluded that H1 was verified and the calculation of effect size was in favor of the experimental group.

Analysis of the funnel plot, on the other hand, showed that there was publication bias. There was no symmetry in the funnel plot, and the publications accumulated on the right. It was seen that when two studies were taken from one side of the graph to the other via Duval and Tweedie's "trim and fill method", the symmetry was ensured. The new effect size obtained by using this method was 0.861.

Additionally, moderator analysis showed that while the experimental game type, instructional level and subject field as the moderator variables did not make a significant difference ( $p > .05$ ), the type of publication and the country in which the studies were conducted made a significant difference in effect size ( $p < .05$ ). In terms of publication type, the effect size calculated based on doctoral thesis was not significant whereas the effect sizes calculated based on master's theses, articles and full-text reports were significant. All significant effect sizes were in favor of the experimental group in which game-based learning environments were used. It was revealed that the highest effect size belonged to master's thesis. The effect sizes calculated for the countries where the studies were carried out were significantly different. In the studies carried out in China, Malaysia, Turkey and Taiwan, significant effect size was determined in favor of the experiment group. However, significant effect size was not found in the studies done in Iranian and the USA. The greatest effect size was found in studies conducted in Malaysia, Taiwan and Turkey. Moreover, although a significant effect size was found in favor of the experimental group, there were no significant differences between the groups regardless of the game type. There was a significant difference in favor of the experimental group at each instructional level; however, no significant difference was found between the effect sizes calculated based on instructional levels. Finally, though the effect sizes calculated in the subject fields were significant, there was no difference between the subject fields. Therefore, it was concluded that H5 and H6 were confirmed.

**Conclusion and Discussion:** In this study, it was revealed that academic achievement of students in the group in which the game-based learning environments were used, namely the experimental group, was higher than that of in the control group. Findings of this study are parallel to the findings of another study that examines the effects of game-based learning environments on mathematical achievement. In this study, Tokaç, Novak and Thompson (2015) suggested that video games increased achievement in mathematics compared to the traditional teaching methods. Therefore, it can be suggested that game-based learning environments should be given priority in learning environments. An increase in the number and quality of researches related to this subject can be beneficial and supportive for the teachers to gain the ability to use game based education effectively, and to know how to use the game-based teaching within the teaching methods and techniques.

It is a notable finding that the instructional level has no significant influence on the effect size obtained. In this respect, the fact that instructional level does not significantly differentiate the effect of game-based learning environments is a finding that also proves that games can be effectively used at different levels and they should not be limited to only a certain age group or students in school type. Moreover, findings indicate that games both digital and non-digital are effective for learners at different ages. So, lack

of technological facilities for digital games should not hinder teachers from creating game-based learning environments.

For further research, it is recommended to repeat the meta-analysis if results of studies such as conference abstracts and unpublished studies are found as it is known that studies whose results are out of reach increase the publication bias. Finally, as the number of studies concerning the same topic increases, it is possible to synthesize all findings again.

## 1. Giriş

Çocuklar için bir eğlence aracı olan oyun, eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların eğitiminde, yaş ve gelişim düzeyi açısından en uygun yöntem ve teknik eğlenerek öğrenmeyi ifade eden oyundur. Oyun, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel anlamda çok yönlü gelişimine katkıda bulunduğundan, aileler ve eğitimciler tarafından sıklıkla bir öğretim yöntemi olarak tercih edilmektedir (Michael & Chen, 2006; Özyürek ve Çavuş, 2016). Oyunun daha çok küçük yaşlardaki çocuklara davranış kazandırmada etkili olduğu bilirse de, amaca uygun biçimde tasarlanıp uygulandığında, oyun her yaş grubuna önemli avantajlar sağlamaktadır (Taşpınar, 2016).

Oyun, bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirici, hayatı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Bilen, 2006). Özellikle öğrenmeye yönelik olan ve sınıfta belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan oyunlara ise eğitsel oyunlar adı verilmektedir. Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve zihinsel yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan oyunlar, öğrenilenlerin neşeli ve rahat ortamlarda tekrar edilmesini sağlamakta ve sınıf içi çalışmalara da değişiklik getirmektedir (Demirel, 1999; Doğanay, 2007).

Eğitsel oyunların hakim olduğu öğrenme ortamları oyun-tabanlı öğrenme ortamları olarak isimlendirilmektedir. Oyun-tabanlı öğrenme ortamları belirli problem senaryolarının içine yerleştirilen oyun-çatılı probleme dayalı öğrenme ortamlarına benzemektedir. Oyunlar öğrenme ortamına, problem çözmenin önemli unsurları olan bilinmeyen sonuç, bir amaca giden farklı çözüm yolları, işbirliği, yarış ve şans gibi özellikler kazandırır (Ebner & Holzinger, 2007).

Oyun-tabanlı öğrenme ortamları hem öğrencilere hem de öğrenenlere önemli avantajlar sunmaktadır. Öğreticiler, her yaş grubundaki bireyde olan, özellikle çocuklarda baskın olan oyun oynama güdüsünü eğitsel amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanabilir (Taşdemir, 2007). Bu tür bir öğrenme ortamı öğrencilerin becerilerini geliştirirken aynı zamanda onlara iyi vakit geçirme olanağı sunar (Akın ve Atıcı, 2015). Araştırmalar etkili kullanıldığında oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının, öğrenme, motivasyon ve öz-yeterliliği arttırdığını; stres ve kaygı düzeyini ise azalttığını ortaya koymaktadır (Hung, Huang, & Hwang, 2014; Liu & Chen, 2013; Papastergiou, 2009; Wang, Shang & Briody, 2011; Yien, Hung, Hwang & Lin, 2011).

Alan yazında çeşitli disiplin alanlarında oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının etkilerini inceleyen benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, yabancı dil (Rogińska, 2013; Wang, Shang & Briody, 2011), matematik (Altunay, 2004; Köroğlu ve Yeşildere, 2002), bilgisayar (Bayırtepe & Tüzün, 2007), fen ve teknoloji (Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012) ve sosyal bilgiler (Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008) öğretiminde oyun-tabanlı öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmalar yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Disiplin alanları açısından farklılık gösteren çalışmalar, akademik başarı, tutum, öz-yeterlilik, motivasyon ve kaygı gibi öğrenme-öğretme sürecinin önemli değişkenleri üzerinde birleşmektedir. Özellikle eğitim sürecinin geliştirmeyi hedeflediği temel değişken olarak akademik başarının oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının etkisini inceleyen çalışmalarda önemli yeri olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koyarken bazıları ise tersi yönde bulgulara ulaşmıştır. Bu noktada konu ile ilgili kesin bir yargıya erişebilmek için tek bir çalışmanın bulguları yetersiz kalmaktadır. Konu ile ilgili çalışmaların bulgularından hareketle daha geniş bir örneklem üzerinde yapılan meta-analiz çalışmaları, genelleme yapılabilmesi açısından önemli görülmektedir (Dağyar ve Demirel, 2015).

Alan yazında oyun-tabanlı öğretim ile ilgili çalışmaların meta-analizini yapmış olan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Bhuiyan ve Mahmud (2015) tarafından, oyun-tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilgi ve becerilerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla 30 araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde, Tokaç, Novak ve Thompson (2015) geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla oyunun matematik başarısı üzerindeki etkisini ele alan 13 çalışma üzerinde meta-analiz yapmıştır. Konu ile ilgili yapılmış meta-analiz çalışmalarının dijital oyunlar ya da video oyunları gibi belirli oyun türleri ile sınırlandırıldığı ve Türkiye’de yapılan çalışmaların analizde yer almadığı görülmüştür. Bu çalışmada ise meta-analizin oyun türü ile sınırlandırılması yerine, genel bir ifade ile oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya olan etkisi ile ilgili bütüncül ve genel bir bulgu elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisini ele alan çalışmaların bireysel olarak ortaya koyduğu bulgulardan yararlanarak daha geniş bir çalışma alanına ulaşmak ve böylece ilgili kuramsal birikime katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “öğretimde, oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi” üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarında ders işleyen öğrenciler geleneksel olarak isimlendirilen öğrenme ortamlarında ders işleyen öğrencilerden başarılıdır. Hesaplanan etki büyüklüğü anlamlıdır.

H2: Oyun türü (oyun-dijital oyun), hesaplanan etki büyüklüğünde farklılık yaratan bir moderatördür.

H3: Öğretim kademesi, hesaplanan etki büyüklüğünde farklılık yaratan bir moderatördür.



H4: Ders alanı (sayısal-sözel), hesaplanan etki büyüklüğünde farklılık yaratan bir moderatördür.

H5: Yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve tam metin bildiri), hesaplanan etki büyüklüğünde farklılık yaratan bir moderatördür.

H6: Ülke, hesaplanan etki büyüklüğünde farklılık yaratan bir moderatördür.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Belirli bir konu ya da alan hakkında yapılmış çalışmaların belirli ölçütler altında gruplandırılması, bulguların birleştirilerek analiz edilmesine meta-analiz denilmektedir (Dinçer, 2014; Hunter, Jackson & Schmidt, 1991, akt. Erkuş, 2013).

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ilk aşamada, konu ile ilgili araştırmaları belirlemek için basılı ve on-line kaynaklar aracılığı ile belirtilen veri tabanlarına kolaylıkla ulaşılabilen ProQuest Citations, ScienceDirect, Google Akademik, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi veri tabanlarında alanyazın taraması yapılmıştır. Çalışmada bu veri tabanlarının tercih edilmesinin temel nedeni, genel olarak üniversite kütüphanelerinin basılı ve on-line kaynakları aracılığı ile belirtilen veri tabanlarına kolaylıkla ulaşılabilmesidir. Alanyazın taramasında “oyun-tabanlı öğrenme”, “oyun temelli öğrenme” “oyuna dayalı öğrenme” anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalara Kasım 2015- Mart 2016 arasında erişilmiştir. Genel tarama sonucunda toplam 63 araştırma elde edilmiştir. İkinci aşamada, elde edilen 63 çalışmadan meta-analize dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için aşağıdaki kriterler kullanılmıştır:

- Deney-kontrol grubu kullanılan ve son test ölçümü alınan çalışmalar,
- Deney grubunda ‘oyun-tabanlı öğrenme’ ortamları kullanılan çalışmalar,
- Kontrol grubunda geleneksel öğrenme ortamları kullanılan çalışmalar,
- Akademik başarıya ilişkin olarak deneysel işlem sonrası başarı düzeyleri/erişileri belirlenmiş olan çalışmalar,
- Deney ve kontrol grubuna ait son test aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, katılımcı sayıları belli olan çalışmalar,
- 2010-2015 yılları arasında ulusal/uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makale, tam metni basılmış bildiri (proceeding) ya da tez raporu olan çalışmalar.

Çalışmalar belirlenen kriterlere dayalı olarak incelenmiş ve 40 araştırma deneysel desende tasarlanmadığından, son test ölçüm puanları, deneysel işlem sonrası erişim düzeyleri gibi meta-analiz açısından gerekli olan veriyi sağlamadığından analize dahil edilmiştir. Kalan 23 araştırma analize tabi tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Belirlenen ölçütleri karşılayan çalışmalardan elde edilen bilgiler “Comprehensive Meta Analysis (CMA)” ve “Data Analysis and Statistical Software (STATA)” programlarına aktarılmıştır. Meta-analizde etki büyüklüğünün hesaplanması esastır ve burada en önemli nokta, “bu etki büyüklüğü hangi yöntemle hesaplanacaktır?” sorusudur. Alanyazında iki etki büyüklüğü hesaplama modeli kullanılmaktadır. Bunlar; sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modelidir. Sabit etkiler modeli meta-analize dâhil edilen tüm çalışmalar için gerçek etki büyüklüğünün aynı olduğunu ve gerçek etki büyüklüğünü paylaştıklarını varsaymaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Rastgele etkiler modeliyse “katılımcıların yaşı, eğitim seviyesi veya sınıf büyüklüğü gibi değişkenlerle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceği” düşüncesine dayanmaktadır (Üstün & Eryılmaz, 2014). Rastgele etkiler modelinde küçük örneklemlerli çalışmalar örneklem büyüklükleri doğrultusunda ağırlıklandırılır ve bu yolla meta-analizden çıkarılmalarına gerek kalmaz. Bu yolla analizdeki diğer çalışmaların ortak etkiye katkısı konusunda bilgi vermesi sağlanmış olur (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009).

Sabit ya da rastgele etkiler modelinin seçiminde başvurulacak bir diğer önemli istatistik Q istatistiğidir. Q istatistiğinin analizinde “tüm çalışmaların genel etkiyi paylaşım paylaşımları” üzerine kurulan hipotez test edilir. Analiz sonucunda, anlamlılık değeri (p) kritik değerin altındaysa bu sonuç “tüm çalışmalar genel etkiyi paylaşmamaktadır” şeklinde yorumlanır. Bu durumda çalışmalar arasında heterojenite bulunmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009; Hedges & Olkin, 1985). I2 istatistiği ise bu heterojenitenin oranı hakkında bilgi vermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki yayın yanlılığı huni grafiği (funnel plot) aracılığıyla incelenmiştir. Huni grafiğinde yayın yanlılığının olmadığı durumlarda bir simetri olması gerekmektedir. Cooper, Hedges ve Valentine’e göre (2009) araştırmadaki çalışmalarda eğer yayın yanlılığı varsa, bu grafikte bir asimetric görüntüye neden olmaktadır ve grafiğin bir köşesi diğerine göre daha boş kalmaktadır. Bu durumda ortak etkiye az katkısı olan çalışmalar huninin alt köşelerindeki boşluklara düşecektir.

Moderatör analizi, alt gruplar arasındaki farklılıkların yönünü ve değişkenlerin (moderatörler) ortalama etki büyüklükleri arasındaki

farklılıkları test etmeyi sağlayan bir analiz yöntemidir (Littel, Corcoran & Pillai, 2008). Moderatör değişkenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı, Hedges ve Olkin'in (1985) geliştirmiş olduğu Q istatistiği yöntemiyle test edilmektedir. Bu yöntemde Q, Qbetween (Qb) ve Qwithin (Qw) olmak üzere ikiye bölünür ve analizler bu iki farklı Q üzerinden yürütülür. Qw, söz konusu moderatör değişkenin kendi içindeki homojenliğini test ederken, Qb ise gruplar arasındaki homojenliği test etmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein 2009; Hedges & Olkin, 1985). Bu çalışmada moderatör değişkenler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlılığı Qb değerleri aracılığıyla incelenmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada belirlenen ölçütlere uyan 23 çalışma meta-analize alınmıştır. Belirlenen 23 çalışma aracılığıyla deney ve kontrol gruplarının her biri için 941 bireye ulaşılmıştır. Bu 23 çalışmanın moderatör değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışmaların Dağılımı**

Değişken	Düzeyleri	Sayı
Oyun Türü	Oyun	8
	Dijital Oyun	15
	Toplam	23
Kademe	İlkokul	7
	Ortaokul	6
	Lise	5
	Yükseköğretim	4
	Kurs	1
	Toplam	23
	Ders Türü	Sayısal Ders
	Sözel Ders	7
	Toplam	23
Yayın Türü	Doktora Tezi	3
	Yüksek Lisans Tezi	2
	Makale	13
	Tam Metin Bildiri	5
	Toplam	23
Araştırmanın Yapıldığı Ülke	Çin	1
	İran	5
	Malezya	1
	Tayvan	8
	Türkiye	5
	ABD	3
	Toplam	23

Tablo 1 incelendiğinde 8 tanesi oyun, 15 tanesi dijital oyun yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalardan 7 tanesi ilkökul kademesinde, 6 tanesi ortaokul kademesinde, 5 tanesi lise kademesinde, 4 tanesi yükseköğretim kademesinde ve 1 tanesi kursta gerçekleştirilmiştir. 16 tanesi sayısal derslerde, 7 tanesi sözel derslerde gerçekleştirilmiştir. 3 tanesi doktora tezine, 2 tanesi yüksek lisans tezine, 13 tanesi makaleye, 5 tanesi de tam metin bildiriye konu olmuştur. 1 tanesi Çin'de, 5 tanesi İran'da, 1 tanesi Malezya'da, 8 tanesi Tayvan'da, 5 tanesi Türkiye'de ve 3 tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır.

#### Oyun-tabanlı Öğrenme Ortamının Akademik Başarıya Etkisi

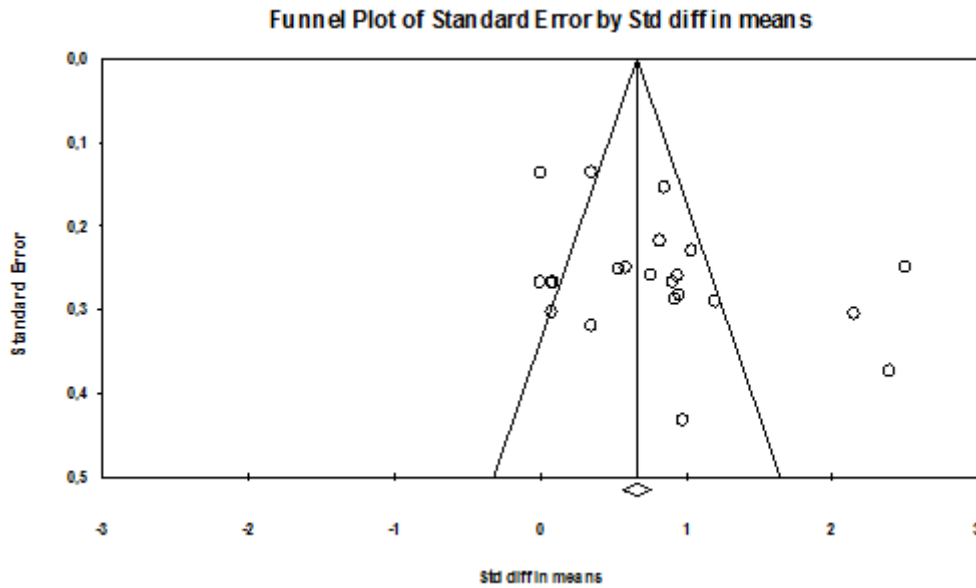
Analiz sonuçlarına göre hesaplanan heterojenite düzeyi %87'dir ( $I^2=86.860$ ; CMA:  $Q_{22}=167.43$ ,  $p<.05$ ; STATA:  $Q_{22}=162.71$ ,  $p<.05$ ). Cooper, Hedges ve Valentine'in (2009) sınıflamasında bu  $I^2$  değeri yüksek düzeyde heterojenlik göstergesidir. Bu durumda etki büyüklüğü "rastgele etkiler modeliyle" hesaplanmıştır. Buna göre, hesaplanan meta-analiz sonuçları Tablo 2'de özetlenmiştir. %95 güven aralığında hesaplanan etki büyüklüğü anlamlıdır (STATA:  $Z=5.650$ ; CMA:  $Z=5.660$   $p<.05$ ). Ortalama etki büyüklüğü değeri 0.70'in üzerinde ve pozitif bulunmuştur. Meta-analiz yapılırken referans grup oyun-tabanlı öğrenme ortamının kullanıldığı (deney) grup olarak belirlenmiştir. Meta-analiz sonucunun pozitif çıkması deneysel işlemin akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir. Bu durumda  $H_1$  hipotezi doğrulanmıştır. Etki büyüklüğü sonucu deney grubu lehinedir.

Tablo 2. Meta-Analiz Sonuçları

Meta-Analiz Programı	EB	Z	S <sub>hata</sub>	%95 Güven Aralığında	
				EB <sub>alt</sub>	EB <sub>üst</sub>
CMA	0.785	5.660***	0.139	0.513	1.057
STATA	0.774	5.650***		0.506	1.043

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

Araştırmada elde edilen huni grafiği (funnel plot) Şekil 1’de gösterilmiştir. Huni grafiğinde simetri bulunmamakta ve yayınlar sağa yığılım göstermektedir. Buna göre, yayın yanlılığı olduğu anlaşılmıştır. Simetriyi sağlamak için Duval ve Tweedie’nin çalışmaları grafiğin bir tarafından diğerine “kırp-yapıştır” kaydırma yöntemiyle yapılan düzeltme sonucunda 2 çalışmanın grafiğin bir tarafından diğer tarafına alındığında simetri oluşturduğu belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanılmasıyla elde edilen yeni etki büyüklüğü değeri ise 0,861’dir. Hem STATA hem de CMA programlarında çalışmalar arası homojenite sağlanabilmesi için araştırmaya kaç çalışmanın daha alınması gerektiği incelenmiştir. Analiz sonucuna göre 23 çalışma daha araştırmaya dâhil edildiği durumda homojenite sağlanma olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca Paris ve Yusof (2012), Yang (2015), Hwang, Wu ve Chen (2012) ile Swearing’in (2011) çalışmalarının heterojenite düzeyini arttırdığı belirlenmiştir.



Şekil 1. CMA Programlarıyla Elde Edilmiş Huni Grafiği

### Oyun-tabanlı Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi-Moderatör Değişkenler

Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ve diğer öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisinde oyun türü (oyun-dijital oyun), kademe (ilkokul, ortaokul vb.), ders alanı (sayısal-sözel), yayın türü (tez-makale vb.) ve çalışmanın yapıldığı ülke anlamlı birer moderatör müdür? Bu sorunun analizine meta-analizdeki moderatör analiz ile cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Moderatör değişkenlere göre oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının başarıya etkisi

Moderatör Değişken	N	EB	Shata	Z	%95 Güven Aralığında Etki Büyüklüğü		Qbetween (Qb)	sd	
					EBalt	EBüst			
Oyun Türü	Oyun	8	0.717	0.326	2.199*	0,078	1.356	0.069	1
	Dijital Oyun	15	0.811	0.148	5.497***	0.522	1.100		
Öğretim Kademesi	İlkokul	7	0.447	0.191	2.338*	0.072	0.821	4.896	4
	Ortaokul	6	1.003	0.233	4.300***	0.546	1.460		
	Lise	5	0.655	0.288	2.279*	0.092	1.219		
	Yüksekokul	4	1.180	0.464	2.540*	0.269	2.090		
	Kurs	1	0.975	0.432	2.258*	0.129	1.821		
Ders Alanı	Sayısal	16	0.772	0.142	5.415***	0.492	1.051	0.003	1
	Sözel	7	0.793	0.364	2.178*	0.079	1.507		
Yayın Türü	DR Tezi	3	0.202	0.132	1.523	-0.058	0.461	17.662***	3
	YL Tezi	2	1.071	0.202	5.294***	0.674	1.467		
	Makale	13	0.722	0.179	4.021***	0.370	1.073		

Moderatör Değişken	N	EB	Shata	Z	%95 Güven Aralığında Etki Büyüklüğü	Qbetween (Qb)	sd
Tam Metin Bildiri	5	1.202	0.360	3.334***	0.495	1.908	
Çin	1	0.585	0.250	2.344*	0.096	1.075	75.888***
İran	5	0.127	0.134	0.947	-0.136	0.389	
Çalışmanın Yapıldığı Ülke							
Malezya	1	2.496	0.249	10.034***	2.008	2.983	
Tayvan	8	1.106	0.225	4.915***	0.665	1.547	
Türkiye	5	0.793	0.149	5.334***	0.501	1.084	
USA	3	0.397	0.238	1.666	-0.070	0.864	

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

Moderatör değişkenlerden deneysel oyun türü, öğretim kademesi ve ders alanı etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ( $p>.05$ ), yayın türü ve çalışmanın yapıldığı ülke etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır ( $p<.05$ ). Hem oyun hem de dijital oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının kullanıldığı gruplarda, deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiş olmasına karşın aralarında anlamlı farklılık yoktur. Her öğretim kademesinde yapılan çalışmada deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Fakat öğretim kademelerinde hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ders alanlarında hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır. Fakat ders alanları arasında fark yoktur. Yayın türü moderatör değişkeninde doktora tezleri üzerinden hesaplanan etki büyüklüğü anlamlı değildir. Yüksek lisans tezleri, makale ve tam metin bildiriler üzerinden hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır. Anlamlı etki büyüklüklerinin tamamı oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının kullanıldığı deney grubu lehinedir. En yüksek etki büyüklüğü yüksek lisans tezlerindedir. Çalışmanın yapıldığı ülke moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklükleri anlamlı biçimde farklıdır. Malezya, Tayvan, Türkiye ve Çin’de yapılan çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiş; İran ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmalarda anlamlı bir etki büyüklüğü belirlenmemiştir. En büyük etki büyüklüğü Malezya, Tayvan ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda belirlenmiştir.

#### 4. Tartışma

Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisini ele alan 23 çalışma ile bu meta-analiz araştırması yapılmıştır. Çalışmalar yayın yanlılığı bakımından incelenmiş ve yayın yanlılığı tespit edilmiştir. Çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenite tespit edilmiştir. Paris ve Yussof (2012), Yang (2015), Hwang, Wu ve Chen (2012) ile Swearing’in (2011) çalışmalarının heterojenite düzeyini arttırdığı görülmektedir. Paris ve Yussof (2012), Yang (2015) ile Hwang, Wu ve Chen’in (2012) çalışmaları deney-kontrol grubu toplamında 50-100 arası katılımcı ile yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda oyun-tabanlı eğitimle öğretim sürecinin yapılandırıldığı deney grubu lehine yüksek sonuçlar bulunmuştur. Swearing’in (2011) çalışması deney-kontrol grubu toplamında 210 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu aritmetik ortalamaları birbirine çok yakın olsa da, CMA programında kontrol grubu lehine olduğu belirlenen etki büyüklüğünün, kontrol grubundaki katılımcı sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Rastgele etkiler modeliyle etki büyüklüğü hesaplanan araştırmada anlamlı etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu etki büyüklüğü deneysel işlem yapılan grup lehinedir. Bu durumda deneysel işlemin, yani oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısı kontrol grubundaki öğrencilerin başarısından fazladır. Elde edilen etki büyüklüğü 0.785’tir. Bu etki büyüklüğü Cohen’in (1988) sınıflamasında yüksek düzeydedir. Çalışmada elde edilen etki büyüklüğü, alan yazında konu ile ilgili yapılmış meta-analiz çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Tokaç, Novak ve Thompson (2015) oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının matematik başarısına etkisini inceledikleri meta-analiz çalışmasında, etki büyüklüğünün deneysel işlem yapılan grup lehine olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar bu çalışmada, video oyunlarının matematik başarısını, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha fazla arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Bhuiyan ve Mahmud (2015), dijital oyun-tabanlı öğretimin öğrencilerin konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerini artırma potansiyelinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Moderatör değişkenlerden çalışmanın yapıldığı ülke ve yayın türü etki büyüklüğünde anlamlı değişiklik yaratmıştır. Buna karşın oyun türü, öğretim kademesi ve ders alanı moderatör değişkenleri etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Yayın moderatör değişkenine göre etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olmaması, yayın sayısının az olması ile ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. En yüksek etki büyüklükleri dijital oyunda, ortaokul kademesinde, sayısal derslerde, yüksek lisans tezlerinde ve Malezya’da yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Ancak meta analiz kapsamında değerlendirilen Yüksek Lisans tez çalışma sayısının ( $n=2$ ) sınırlı olması da dikkate alınması gereken önemli bir noktadır. Diğer taraftan, öğretim kademesi moderatöründe etki büyüklüğü bakımından anlamlı farklılığın çıkmaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Tokaç, Novak ve Thompson (2015) da öğretim kademesini bir moderatör değişken olarak ele almış ve okul ortamının elde edilen etki büyüklüğü üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. İlköğretim, ortaöğretim gibi okul kademelerinin oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının yarattığı etkiyi anlamlı biçimde farklılaştırmaması, oyunların yalnızca belirli bir yaş grubu ya da okul türündeki öğrencilerle sınırlı olmadığını gösteren; etkili olarak farklı düzeylerde kullanılabilmesi görüşünü destekleyen bir bulgu olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde oyun türü ve ders alanının etki büyüklüğünü anlamlı biçimde etkilememesi oyun tabanlı öğrenme ortamlarının herhangi bir oyun türü ya da derste kullanılabilmesinin, başarının bu değişkenlerden bağımsız olarak artabileceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretimde kullanılan oyunların, dijital türleri de dahil olmak üzere, etkili kullanıldığında çeşitli öğretim kademeleri için yararlı bir destek aracı olabileceği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili

araştırmaların artması ve ayrıca konuyla ilgili bildiri özetleri ve yayınlanmamış çalışmaların bulgularına ulaşılması durumunda yayın yanlılığı faktörünün etkisi azaltılabilir ve yeni bir meta-analiz çalışması denemesi önerilebilir.

## 5. Kaynakça

Yıldız imi (\*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dahil edilen çalışmaları göstermektedir.

- Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- \*Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun-tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \*Ashraf, H., Motlagh, F. G., & Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bhuiyan, T., & Mahmud, I. (2015). Digital Game-based Education: A Meta Analysis. *Paper presented at the International Conference of Inclusive Innovation and Innovative Management (ICIIM 2015)*, Thailand.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü (Çev. A. F. Altınöğlü). *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 64-69.
- Chambers, E. A. (2004). An introduction to meta-analysis with articles from the journal of educational research (1992-2002). *The Journal of Educational Research*, 98(1), 35-44.
- \*Cheng, C-H., & Su, C-H. (2012). A game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 31, 669-675.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Sage Publication.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-109.
- Dağyar, M., & Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diñer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- \*Ferguson, T.L.K. (2014). *Mathematics achievement with digital game-based learning in high school algebra 1 classes*. Doctoral Dissertation, Liberty University, USA.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. USA: Academic Press Inc.
- Hung, C. M., Huang, I., & Hwang G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2-3), 151-166.
- \*Hwang, G-J., Chiu, L-Y., & Chen, C-H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.006>
- \*Hwang, G-J., Wu, P-H., & Chen, C-C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59, 1246-1256.
- \*Kablan, Z. (2010). Öğretim sürecinde bilgisayara dayalı alıştırma amaçlı oyun kullanılmasının eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 335-364.
- \*Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55, 427-443.
- Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. kademedeki matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. ODTÜ, Ankara.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. USA: Oxford University Press.
- Liu, E. Z. F., & Chen, P. K. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning – A case of “conveyance go”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103(26), 1044-1051.
- \*Mahmoudi, H., Kousharaf, M., Saribagloo, J.A., & Pashavi, G. (2015). The effect of computer games on speed, attention and consistency of learning mathematics among students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 176, 419-424.



- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- \*Öz-Aydin, S., Şahin, S., & Sıcaker, A. (2014). The effect of protein synthesis game in the class on the students' understanding of protein synthesis subject. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, 3075-3078.
- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation. *Computers & Education* 52, 1-12.
- \*Paris, T. N. S. T., & Yussof, R. L. (2012). Enhancing grammar using board game. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 68, 213-221.
- Rogińska, M. (2013). Game-Based Language Teaching. *World Scientific News*, 1, 14-19.
- \*Su, C-H., & Cheng, C-H. (2013). A mobile game-based insect learning system for improving the learning achievement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 103, 42-50.
- \*Sung, H-Y., & Hwang, G-J. (2012). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & Education*, 63, 43-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.019>.
- \*Swearingen, D. K. (2011). *Effect of digital game based learning on ninth grade students' mathematics achievement*. Doctoral Dissertation, University of Oklahoma, USA.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşpınar, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.
- Tokaç, U., Novak, E., & Thompson, C. (2015). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Poster presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. Chicago, IL.
- \*Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- \*Varzani, M.R. (2013). A study of the role of games in the learning improvement of elementary schoolboys in Karaj, Iran. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 84, 400-404.
- Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games in teaching children English. *International Journal of Learning & Development*, 1(1), 127-141.
- \*Yang, C.Y-T. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59, 365-377. doi:10.1016/j.compedu.2012.01.012.
- \*Yang, C.Y-T. (2015). Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers & Education*, 81, 281-295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.004>.
- \*Yang, C.Y-T., & Chang, C-H. (2013). Empowering students through digital game authorship: Enhancing concentration, critical thinking, and academic achievement. *Computers & Education*, 68, 334-344. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.023>.
- \*Yien, J-M., Hung, C-M., Hwang, G-J., & Lin, Y-C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(2), 1-10.
- Yolageldili, G., & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *İlköğretim Online*, 10(1), 219-229.
- \*Yücel-Yumuşak, E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Ebeveynlerin Psikolojik Hizmetlere Yönelik Tutumları Envanteri: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### The Parental Attitudes Toward Psychological Services Inventory: Validity and Reliability Study of The Turkish Form

Erdal BAŞDAŞ<sup>a</sup>, Ayşe Sibel TÜRKÜM<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, Türkiye.

<sup>b</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Turner (2012) tarafından geliştirilen, Ebeveynlerin Psikolojik Hizmetlere Yönelik Tutumları Envanterini (EPHYTE) Türkçeye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırma 5-9 yaş aralığında, en az bir çocuğu olan iki farklı çalışma gurubundan anne ve babalar ( $N_1=433$ ;  $N_2=56$ ) ile yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda envanterin Türkçe formunun toplam varyansın %53'ünü açıkladığı ve özgün formda olduğu gibi üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 21 madde ve üç alt boyuttan (psikolojik yardım aramaya ilişkin niyet, yardım almaya ilişkin tutum, etiketlenme) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2_{(186, N=433)} = 476,82$ ,  $\chi^2/df= 2.564$ ,  $p < .001$ ; GFI = 0.91; CFI = 0.92; TLI = 0.91; SRMR = 0.055; RMSEA = 0.060). Envanterin faktör yükleri .28 ile .81, madde toplam korelasyon katsayıları .25 ile .67, test-tekrar test korelasyon katsayıları .69 ile .78, iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları ise .80 ile .88 arasında değişmektedir. Sonuçlar, envanterin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir envanter olduğunu göstermektedir.

#### Anahtar Kelimeler

Psikolojik yardıma ilişkin tutum, Çocuk ruh sağlığı, Ebeveyn tutumları

#### Keywords

Attitudes towards psychological help, Child mental health, Parental attitudes

#### Abstract

The objective of this study is to adapt Parental Attitudes Toward Psychological Services In-ventory (PATPSI) which was developed Turner (2012) to Turkish and examine its psychometric properties. The study was conducted with parents ( $N_1=433$ ,  $N_2=56$ ) from two different study groups who had at least one child between the ages of 5 and 9 years. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the Turkish version of the inventory explained 53% of the total variance and that it had a three-dimensional structure as in the original form. As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the model consisting of 21 items and three sub-dimensions (help-seeking intention, help-seeking attitudes, stigmatization) seemed to fit well ( $\chi^2_{(186, N=433)} = 476,82$ ,  $\chi^2/df= 2.564$ ,  $p < .001$ ; GFI = 0.91; CFI = 0.92; TLI = 0.91; SRMR = 0.055; RMSEA=0.060). The factor loadings of the inventory ranged from .28 to .81, item total correlation coefficients ranged from .25 to .67, test-retest correlation coefficients ranged from .69 to .78, and internal consistency reliability coefficients ranged from .80 to .88. The results show that inventory has also valid and reliable structure in Turkish culture.



## Extended Summary

It is emphasized that one in five children globally has affected by mental health problems (Costello ve diğerleri, 2005). This proportion can reach twenty-two percent in pre-school and school-age children (Briggs-Gowan ve diğerleri, 2001), and less than a quarter of these children have access to professional help services (Oh ve diğerleri, 2015; Sawyer ve diğerleri, 2001). The Turkey Mental Health Profiling Survey 1998 Report, which is the most comprehensive and up-to-date research on mental health in our country, shows that the problem behaviors in children and adolescents are about 11% and that the rate of application for treatment in the last one year is 0,3% (Erol ve Şimsek, 1998). There is findings that when these children who need help are not early intervened, the individuals may be more resistant during the treatment of the problem behaviors, and treatment may be difficult (Webster-Stratton ve Reid, 2010) current problems may be added to behavioral deficits (Nock ve diğerleri, 2007) and, it may lead to rejection by peers, teachers and even the family (Rolf Loeber ve Farrington, 2000). However, early diagnosis and treatment of psychological problems in children may help prevent many negative psychosocial problems that an individual may experience in future (Reid ve diğerleri, 2003).

Considering the early intervention and prevention efforts in children and adolescents, parents have a central role in seeking professional help for their emotional and behavioral problems (Sayal, 2006). It may be stated that determining the attitudes of parents towards professional help provider (psychological counselors, psychiatrists, psychologists, etc.) an important step in preventing individuals from developing more serious problems in childhood and elder ages. Hence, there is a great need for measurement tools that can assess parents' attitudes towards the psychology service in a valid way. When studies conducted in the literature are examined (eg. Elhai, Schweinle ve Anderson, 2008; Fang, Pieterse, Friedlander ve Cao, 2011; Hamid, Simmonds ve Bowles, 2009; Mackenzie, Knox, Gekoski ve Macaulay, 2004; Sahin Baltaci, 2012; Türküm, 2004) it can be seen that these studies are usually focused on the high school and university student sample and the personal attitude towards psychological services. Since the research carried out in our country has been reviewed, a valid and reliable instrument for measuring directly the attitudes of parents to professional services concerning mental health has not been found. Therefore, in this study, it was aimed to adapt 'Parental Attitudes Toward Psychological Services Inventory (PATPSI)' developed by Turner (2006, 2012) to Turkish culture.

Analyzes of psychometric properties of the Turkish version of PATPSI were performed on data from two study groups. The first group consisted of parents (N = 433) who had at least one child between the ages of 5 and 9 years. Data from this group were used in confirmatory factor analysis and criterion-related validity studies. For the test-retest reliability of the inventory, the form was re-applied to the 56 parents (study group-II) in three weeks later.

At the first stage, the English form of the inventory was translated into Turkish by a commission consisting of four field Experts with good English proficiency, and then the consistency between the Turkish and English forms was examined back translation period. A pilot study was conducted to observe the understandability of the form, with the participation of thirty parents. The form was rearranged with the help of the feedback obtained in the pilot study. The construct validity of PATPSI was examined by exploratory and confirmatory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the Turkish version of the inventory explained 53% of the total variance and that it had a three-dimensional structure as in the original form. As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the model consisting of 21 items and three sub-dimensions (help-seeking intention, help-seeking attitudes, stigmatization) seemed to fit well. ( $\chi^2_{(186, N=433)} = 476,82, \chi^2/df = 2,564, p < .001; GFI = 0,91; CFI = 0,92; TLI = 0,91; SRMR = 0,055; RMSEA = 0,060$ ). The standardized regression coefficients of the inventory ranged from .28 to .81 ( $p < .001$ ).

Internal consistency reliability coefficients of the sub-dimensions were found as the help-seeking intention (.84), help-seeking attitudes (.80), stigmatization (.88), and total (.87). The factor loadings of the inventory ranged from .28 to .81, item total correlation coefficients ranged from .25 to .67, and test-retest correlation coefficients ranged from .69 to .78.

In order to determine the concurrent validity of the inventory, the relationship between "Attitudes toward seeking psychological help" (ATSPH) and PATPSI and its sub-dimensions was examined. There was a significant positive correlation between PATPSI and ATSPH scale ( $r = .47, p < .01$ ). Correlation of the subscales of PATPSI with the whole scale is significant, ranging from  $r = .56$  to  $r = .85$ .

As a result, a valid and reliable inventory consisting of 21 items and three sub-dimensions has been obtained in this study. Therefore, it can be said that this study may contribute to the development of psychological counseling services in Turkey and to the activities of consultations conducted with parents in this process.

### 1. Giriş

Dünyadaki çocuk ve ergenlerde ruhsal sağlık sorunlarının görülme yaygınlığının yaklaşık %20 olduğu belirtilmektedir (Costello, Egger ve Angold, 2005). Okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarda bu yaygınlık oranı %22'ye kadar ulaşmakla birlikte (Briggs-Gowan, Carter, Skuban ve Horwitz, 2001), bu çocukların dörtte birinden daha azı profesyonel yardım hizmetlerine ulaşabilmektedirler (Oh, Mathers, Hiscock, Wake ve Bayer, 2015; Sawyer ve diğerleri, 2001). Ruh sağlığı ile ilgili ülkemizde bugüne kadar yapılan ve en kapsamlı araştırma olan Türkiye Ruh Sağlığı Profili Araştırması 1998 Raporu'nda, çocuk ve gençlerde sorun davranışların yaklaşık %11 oranında olduğu ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde son bir yıl içinde tedaviye başvuru oranının ise %0,3 olduğu belirtilmiştir (Erol ve Şimsek, 1998). Çocuklar ve gençlerde, psikolojik sorun davranışların görülme oranı ile psikolojik yardım için başvuru oranı kıyaslandığında, çocuk ve gençlerin psikolojik yardım alma oranının oldukça düşük olduğu dikkat

çekmektedir. Yardıma ihtiyacı olan bu çocuklara erken müdahale edilmediğinde, sorun davranışların sağaltımı sürecinde bireylerin daha dirençli olabileceği, sağaltımın zorlaşacağı (Webster-Stratton ve Reid, 2010), mevcut sorun davranışa yenilerinin de eklenebileceği (Nock, Kazdin, Hiripi ve Kessler, 2007), akranları, öğretmenleri hatta ailesi tarafından reddedilmesine yol açacağına (Loeber ve diğerleri, 2000) ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, çocuklarda görülen psikolojik problemlerin erken tanınması ve tedavi sürecine girilmesinin bireyin gelecekte yaşayabileceği birçok olumsuz psikososyal problemleri önlemeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2003).

Çocuklarda ve ergenlerde erken müdahale ve önleme çalışmaları göz önüne alındığında, çocukların duygusal ve davranışsal sorunları için profesyonel yardım arama noktasında anne-babalar merkezi bir role sahiptir (Sayal, 2006) ve dolayısıyla yardım arama süreci öncelikle bakmakla yükümlü anne babalar tarafından yürütülmektedir (Zima, Bussing, Yang ve Belin, 2000). Bu nedenle ebeveynler, çocukların psikolojik sağlık hizmetlerine ulaşmasında, önemli bir aracı olarak kabul edilmektedirler (Costello, Pescosolido, Angold ve Burns, 1998; Sayal, 2006; Stiffman, Pescosolido ve Cabassa, 2004). Çocuklar ve gençler arasında psikolojik sorunların yaygın olması ve giderek de yaygınlaşmasına rağmen, bu tür sorunları olan çocukların büyük bölümü yeterli profesyonel yardım alamamaktadırlar (Little, Cunningham, Shahar ve Widaman, 2002; New, Razzino, Lewin, Schlumpf ve Joseph, 2002; Srebnik, Cauce ve Baydar, 1996). Psikolojik yardıma ihtiyacı olan çocuklarla, yardım alabilen çocuklar arasındaki bu açığı kapanmasında ebeveynlerin rolü oldukça önemlidir. Ebeveynler, çocukları için ne zaman ve nasıl yardım arayacaklarına karar vermede en önemli kişilerdir (Ho ve Chung, 1996; Raviv, Raviv, Propper ve Fink, 2003). Ebeveynlerin çocukları için yardım arama davranışlarını, ruh sağlığı hizmetlerine ilişkin tutumlarını belirlemek, çocukların ruh sağlığı açısından hayati önem taşımaktadır.

Anne babaların, kendileri ve çocukları için yardım aramalarını engelleyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bazıları, toplumsal etiketlenme (Komiya, Good ve Sherrod, 2000; Vogel ve Wade, 2009), profesyonel olmayan informal yardım kaynaklarına yönelme (arkadaş, akraba, vb. sosyal ağlar) (Ho ve Chung, 1996; Raviv, Maddy-Weitzman ve Raviv, 1992; Rogler ve Procidano, 1986), beklenen yarar ve riskler (Vogel, Wester, Wei ve Boysen, 2005), kendini açma kaygısı (Vogel ve Wester, 2003) sayılabilir. Bu faktörler aynı zamanda, anne babaların psikolojik hizmetlere yönelik tutumlarını da etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, çocuk ve ergenler için erken müdahale uygulamalarını en üst düzeye çıkarmak, ruhsal sağlık hizmetlerine erişimi iyileştirmek amacıyla ebeveynlerin çocukları için profesyonel yardım arama tutum ve düşüncelerinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Anne babaların, ruh sağlığı ile ilgilenen profesyonel yardım hizmetlerine (psikolojik danışman, psikiyatr, psikolog vb.) yönelik tutumlarını belirlemek, bireylerin çocukluk ve ileri yaşlarda daha ciddi sorunların oluşmasını önlemek açısından önemli bir adım olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, anne babaların profesyonel psikolojik yardım hizmetlerine yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebilecek araçlara oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde (ör: Elhai, Schweinle ve Anderson, 2008; Fang, Pieterse, Friedlander ve Cao, 2011; Hamid, Simmonds ve Bowles, 2009; Mackenzie, Knox, Gekoski ve Macaulay, 2004; Şahin Baltacı, 2012; Türküm, 2004) psikolojik yardım arama tutumlarına ilişkin geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçlarının, kişinin kendisinin psikolojik yardım aramasına yönelik tutumu üzerine geliştirilmiş ve büyük ölçüde lise, üniversite öğrencileri örneklem olarak ele alınmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda anne babaların ruh sağlığı ile ilgilenen profesyonel yardım hizmetlerine ilişkin tutumlarını doğrudan belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, Turner (2006, 2012) tarafından geliştirilen, Ebeveynlerin Psikolojik Hizmetlere Yönelik Tutumları Envanterini (EPHYTE) Türkçeye uyarlamak ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### Çalışma grubu

EPHYTE'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup 5 ve 9 yaş aralığında, en az bir çocuğu olan anne babalar (N=433) oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt-bağıntılı geçerlilik çalışmalarında kullanılmıştır. Çalışma grubu büyüklüğünün belirtilen istatistiksel analizleri gerçekleştirmek için yeterli (Comrey ve Lee, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2001) olduğu görülmüştür. Veri grubunun betimsel istatistik verileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Veri Grubu-1'in betimsel istatistik özellikleri**

Değişkenler	Ebeveyn (N)	Ebeveyn(%)
<b>Cinsiyet</b>		
<b>Kadın</b>	337	77.8
<b>Erkek</b>	96	22.2
<b>Yaş ortalaması</b>	36.14	
<b>Eğitim Durumu</b>		
<b>İlkokul</b>	113	26.1
<b>Ortaokul</b>	79	18.2
<b>Lise</b>	172	39.7
<b>Üniversite</b>	68	15.7
<b>Lisansüstü</b>	1	0.2
<b>Daha önce kendisi bir ruh sağlığı uzmanından yardım;</b>		
<b>alanlar</b>	67	15.5
<b>almayanlar</b>	366	84.5

Değişkenler	Ebeveyn (N)	Ebeveyn(%)
Çocuğu ya da çocukları daha önce bir ruh sağlığı uzmanından yardım;	alanlar	49
	almayanlar	384
		11.3
		88.7

Envanterin test-tekrar test çalışması, farklı bir gruptan 8 ile 9 yaş aralığında en az bir çocuğu olan, 42'si kadın 14'ü erkek olmak üzere toplam 56 ebeveyne (Veri Grubu-II), envanterin üç hafta (21 gün) arayla tekrar uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

### Veri toplama araçları

#### Ebeveynlerin Psikolojik Hizmetlere Yönelik Tutumları Envanteri (EPHYTE).

Orijinali Turner (2012), tarafından geliştirilmiş, 6'lı derecelendirmeye (0-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) sahip bir envanter olan EPHYTE 21 maddeden oluşmakta ve katılımcılardan her bir maddede yer alan açıklamaya katılma oranlarını belirlemeleri istenmektedir. Geliştirme aşamasında 17 erkek, 243 kadın toplam 260 ebeveynden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının yaş ortalaması 5.11 (SS:1.45) olarak verilmiştir. Envanter, psikolojik yardım aramaya ilişkin niyet (NYT, 5 madde, örneğin; "Çocuğumun üzgün ya da endişeli olma durumu uzun sürerse, profesyonel bir yardım almak isterim."), psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum (TTM, 8 madde, örneğin; "Psikolojik sorunlar zamanla kendiliğinden düzelebilirler."), Etiketlenme kaygısı (ETK., 8 madde, örneğin; "Hayatımdaki önemli kişiler, çocuğumun psikolojik ya da davranışsal problemi olduğunu öğrenirse, çocuğumla ilgili kötü düşünebilirler.") şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. EPHYTE'nin, ETK ve TTM alt boyutunda yer alan maddeler ters kodlandıktan sonra tüm maddelerin puanları toplanarak, ebeveynlerin psikolojik hizmetlere ilişkin tutumunu belirleyen toplam bir puan elde edilebilmektedir. Envanterden elde edilebilecek puanlar, NYT alt boyutu için 0 ile 25; ETK ve TTM alt boyutu için 0 ile 40; toplam puan 0 ile 105 arasında değişmektedir. Envanterin, NYT ve TTM alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, anne babaların psikolojik yardım aramaya yönelik niyet ve tutumunun yüksek olduğuna işaret ederken, ETK boyutundan alınan yüksek puanlar, anne babaların psikolojik sorunlar nedeniyle toplum tarafından etiketlenme kaygısı duymadığına işaret etmektedir. Envanterin tamamından alınan yüksek puanların, anne babaların psikolojik hizmetlere ilişkin tutumunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Envanter, anne babaların psikolojik hizmetlere ilişkin tutumunu üç boyut içinde açıklamaktadır. Bu boyutların envanterin geliştirilmesi aşamasında yapılan daha önceki çalışmalarda, iç tutarlılık katsayısının .70 ile .90 arasında değiştiği, üç hafta arayla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .71 ile .92 arasında olduğu belirtilmiştir. Envanter geliştirilirken, önce açılımlayıcı faktör analizi yapılmış, sonuçlarına göre 4 madde çıkarılarak, 21 maddelik yeni form, farklı bir gruptan toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör istatistik analizi yapılmıştır. üç faktörlü yapının doğrulayıcı faktör istatistiklerinin kabul edilebilir değerler sınırları içerisinde olduğu ifade edilmiştir (Turner, 2006, 2012)

#### Profesyonel Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-K (PYAİT-K).

Bireylerin profesyonel yardıma ilişkin tutumlarının belirlendiği ölçme aracı, Türküm (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonuçları 18 maddenin iki faktörde toplandığını göstermiştir. Psikolojik yardıma ilişkin olumlu görüşlerini içeren birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Psikolojik yardıma ilişkin olumsuz görüşleri içeren ikinci faktörün ise iç tutarlılık katsayısı .77'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .90'dır. Ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek amacıyla psikolojik yardım almış olan ve psikolojik yardım almamış olan bireylerin ölçekten aldıkları puanlar arasında, yardım alma deneyimi olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile elde edilen kararlılık katsayısı ise .77'dir. PYTÖ-K, 18 maddeden oluşmakta, maddeler 1 ile 5 arasında işaretlenmekte ve ölçekten 18-90 arasında bir puan alınmaktadır. Alınan puanın yüksekliği, psikolojik yardıma ilişkin olumlu tutumun yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu araştırma örneğinde toplam puan için iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur (Türküm, 2004).

### İşlem

EPHYTE'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle envanteri geliştiren Erlanger A. Turner ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve envanterin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada envanterin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen dört alan uzmanından oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe ve orijinal İngilizce form birlikte, psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman araştırmacı ve öğretim üyelerinden oluşan 6 kişilik gruba inceletilerek, görüşleri doğrultusunda, Türkçe formda bazı değişiklikler yapılmıştır. EPHYTE'nin Türkçe formu, 5 ile 9 yaş aralığında en az bir çocuğu bulunan 30 kişilik bir ebeveyn grubuna uygulanmış, Türkçe form üzerindeki anlaşılmayan ifadeler ve görsel hatalar giderilmiştir.

Envanterin Türkçe formu ve yönergesi isimsiz zarflara konularak, Eskişehir ilinde bir ilkokulda, sınıf öğretmenleri aracılığı ile öğrenci velilerine iletilmiş, çalışmaya gönüllü olan veliler tarafından doldurulan formlar sınıf öğretmenleri tarafından geri toplanmıştır. Eksik ve yönergeye uygun doldurulmamış 24 adet form analiz dışı tutularak yapı geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin nihai

analizler 433 ebeveynden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, test tekrar test analizleri için farklı iki sınıf belirlenmiş, bu sınıflarda eğitim gören öğrencilerin ebeveynlerini oluşturan 56 kişilik veri grubuna 21 gün arayla iki uygulama yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 ve SPSS/AMOS 21.0 paket programları kullanılmıştır. EPHYTE'nin yapı geçerliğini test etmeye yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. EPHYTE'nin ölçüt-bağıntılı geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. EPHYTE'nin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### Yapı Geçerliliği

EPHYTE'nin yapı geçerliği, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir.

#### Açımlayıcı faktör analizi (AFA).

Çalışma grubu verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett testleri ele alınmıştır. Çalışmada, KMO örneklem uygunluk katsayısı .90 ve Barlett küresellik testi sonucu da  $\chi^2$  (df=210, N = 433) = 3577,40 ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Envanterin özgün formu üç alt boyuttan oluştuğu için, AFA'da temel bileşen analizinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda üç faktörlü yapının, Etiketlenme kaygısı %21,42, Yardım Almaya İlişkin Tutum %16,58 ve Niyet %14,88 olmak üzere toplam varyansın %52,88'ini açıkladığı bulunmuştur. Envanterde yer alan maddelerin faktör yükleri .34 ile .84 arasında değişmektedir. Maddelerin AFA sonucuna ilişkin faktör yükleri Tablo 2'te verilmiştir.

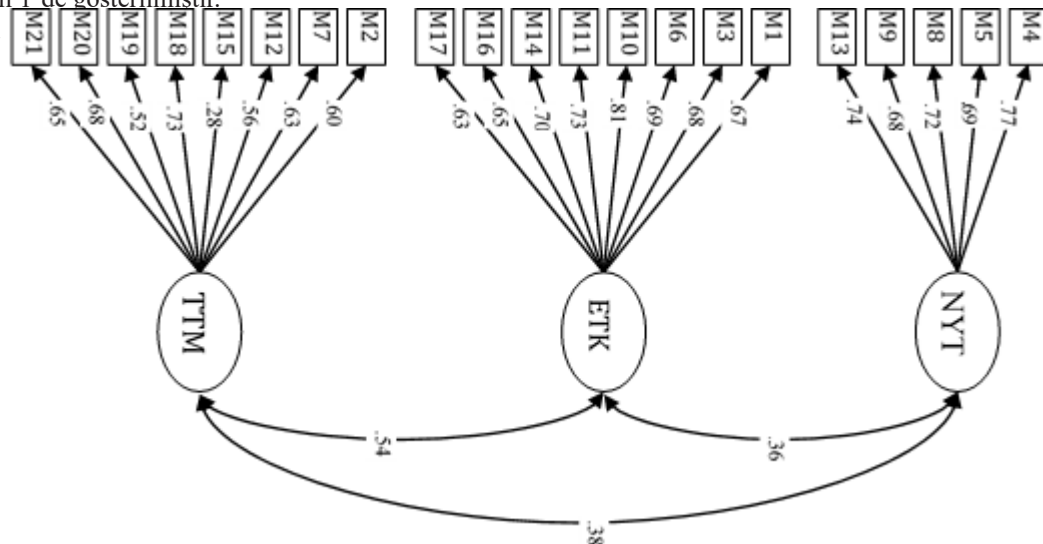
**Tablo 2. EPHYTE maddelerinin AFA faktör yükleri**

Madde	AFA	Madde	AFA	Madde	AFA	Madde	AFA
1	.72	6	.76	11	.70	16	.72
2	.59	7	.67	12	.67	17	.67
3	.69	8	.73	13	.79	18	.70
4	.80	9	.74	14	.69	19	.56
5	.76	10	.78	15	.34	20	.67
						21	.76

#### Doğrulayıcı faktör analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden belirlenmiş bir faktöriyel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Diğer bir deyişle DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılırken öncelikle modelin uygunluğu için gerekli ölçütler incelenmiştir. DFA'da birden fazla uyum iyiliği indeksi elde edilmektedir ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek uyum indeksinden çok, tüm indeksler bir arada değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA çalışmalarında genellikle rapor edilen ve kullanılması önerilen uyum iyiliği indeksleri;  $\chi^2/df$ , GFI, CFI, TLI, SRMR, RMSEA indeksleridir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) ve bu çalışmada da bu indeks değerleri kullanılmıştır. DFA indeksleri göz önüne alınırken  $\chi^2/df$  değerinin 3'ün altında çıkması mükemmel uyumu işaret ederken (Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001), CFI ve NNFI (TLI) değerlerinin 0.90'ın üzerinde çıkması (Hu ve Bentler, 1999) ve yine RMSEA, SRMR değerinin 0.08'in altında çıkması iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006) doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1. EPHYTE'ye ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri**



Modelin öncelikle standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığına bakılmıştır. Şekil 1’de görüleceği üzere standardize edilmiş regresyon katsayıları .28 ile .81 arasında değişmektedir ( $p < .001$ ). Ayrıca envanterin alt boyutları arası ilişkilerin de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek için uyum iyiliği indeksleri ele alındığında verinin kabul edilebilir uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre uyum indeksleri:  $\chi^2_{(186, N=433)} = 476,82$ ,  $\chi^2/df = 2.56$ ,  $p < .001$ ; GFI = 0.91; CFI = 0.92; TLI = 0.91; SRMR = 0.055; RMSEA = 0.060 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak modelin tüm standardize edilmiş yol katsayılarının anlamlı olması, uyum iyiliği indekslerinin daha önce belirtilen kabul edilebilir değerler içerisinde olması, tekillik açısından alt boyutlar arasında Kline’nın (2015) .85’den küçük ilişkilerin var olması gerekliliği vurgusunun yerine getirilmesinden dolayı, envanterin yapı geçerliliği bakımından yeterli koşulları sağladığı görülmüştür.

### Uyum (Ölçüt-Bağımlı) Geçerliliği

Uyum geçerliliği için EPHYTE ve alt boyutları ile PYAİT-K arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve bu ilişkiye ait korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikleri gösteren bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Ölçüt bağımlı geçerliliğe ilişkin korelasyon katsayıları**

Değişkenler	NYT	ETK	TTM	PYAİT-K	EPHYTE
NYT	1	.31**	.32**	.46**	.56**
ETK	.31**	1	.43**	.40**	.85**
TTM	.32**	.43**	1	.28**	.80**
PYAİT-K	.46**	.40**	.28**	1	.47**
EPHYTE	.56**	.85**	.80**	.47**	1
Ortalama	22.34	31.40	30.23	75.81	83.97
Std. Sapma	3.50	8.70	7.25	10.65	15.14

\*\* $p < .001$

Tablo 3 ‘te görüldüğü üzere, PYAİT-K’nın, EPHYTE’nin alt boyutları olan psikolojik yardım aramaya ilişkin niyet (NYT) ile pozitif ( $r = .46$ ,  $p < .001$ ), psikolojik yardım almaya ilişkin tutum (TTM) ile pozitif ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ), etiketlenme (ETK) ile ters kodlamadan dolayı pozitif ( $r = .40$ ,  $p < .001$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne babaların psikolojik yardım hizmetlerine yönelik tutumunu ölçen EPHYTE ile profesyonel yardım almaya ilişkin tutumu ölçen PYAİT-K ölçeği arasında pozitif ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur.

### Güvenirlilik Çalışmaları

Bu araştırmada EPHYTE’nin güvenirliliği iç tutarlılık (Cronbach Alpha) ve test- tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. EPHYTE ve alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları; psikolojik yardım aramaya ilişkin niyet (NYT) .84, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum (TTM) .80, etiketlenme kaygısı (ETK) .88 ve EPHYTE’nin tümü için .87’dir.

EPHYTE’nin maddelerinin, toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde test korelasyonlarının .25-.67 arasında sıralandığı görülmüştür. EPHYTE’nin düzeltilmiş madde test korelasyonları, madde ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. EPHYTE’nin düzeltilmiş madde-test korelasyonları, ortalamalar ve standart sapmalar**

Madde	r	Ort	SS	Madde	r	Ort	SS
1	.53	3.45	1.74	11	.63	4.44	1.16
2	.51	4.59	1.02	12	.43	2.99	1.54
3	.58	3.93	1.51	13	.36	4.50	.95
4	.38	4.56	.82	14	.59	4.29	1.31
5	.33	4.67	.72	15	.25	3.73	1.21
6	.52	3.61	1.66	16	.53	3.28	1.69
7	.47	3.50	1.55	17	.52	4.16	1.35
8	.48	4.16	1.06	18	.58	3.97	1.38
9	.39	4.45	.91	19	.42	3.75	1.58
10	.67	4.24	1.32	20	.53	4.49	1.16
				21	.43	3.21	1.65

Test-tekrar test güvenirliliği 56 ebeveynden oluşan farklı bir çalışma grubunda yürütülmüştür. 21 gün aralıkla yapılan iki uygulama arasındaki EPHYTE'ye ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Test-tekrar test Pearson korelasyon katsayıları**

Envanter Alt Boyutlar	r (Pearson)
Psikolojik yardım aramaya ilişkin niyet (NYT)	.78**
Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum (TTM)	.69**
Etiketlenme kaygısı (ETK)	.72**
EPHYTE	.70**

\*\*p<.001

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada, Turner (2012) tarafından geliştirilen EPHYTE Türkçeye uyarlanmış ve Türkçe formun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Çalışma,  $N_1=433$ ;  $N_2=56$  olmak üzere en az bir çocuğu bulunan ebeveynler ile yürütülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma gruplarının büyüklüğü istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Şimşek, 2007; Wolf, Harrington, Clark ve Miller, 2013). EPHYTE'nin Türkçe formunun güvenirliliğine ilişkin bulgular, madde analizi, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlilik katsayılarının hesaplanmasıyla elde edilmiştir. EPHYTE'nin ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik katsayılarının  $r=.80$  ile  $r=.88$  arasında değişmesi, güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilir ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin  $.70$  olduğu (Cook ve Beckman, 2006) dikkate alınır, EPHYTE'nin güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir. Diğer taraftan, 21 gün aralıkla yapılan test tekrar test korelasyon katsayılarının EPHYTE ve alt boyutları için  $.69-.78$  ( $p<.001$ ) aralığında bulunmuştur. Dolayısıyla, elde edilen verilere ışığında envanterin süreklilik güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Envanterde 15. maddenin (Güçlü iradeli anne babalar, profesyonel yardım olmadan sorunları ile başa çıkabilirler.) diğer maddelere göre düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayısının düşük kaldığı gözlenmiştir. Madde ile ilgili analizler tekrar gözden geçirildiğinde, maddeye ilişkin yanıtlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir ( $t_{(433)}=2,32$ ;  $p<.05$ ). Madde ters kodlanmaktadır ve babaların maddeye verdiği yanıtların puanlarının ( $X=3.48$ ), annelerin puanlarından ( $X=3.80$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, maddenin erkek bireyler için toplumsal beğeni güdüsü ile yanıtladığını düşündürmektedir. Dolayısıyla sosyal istenirlik eğilimi ile ilişkili olan bu maddenin çıkarılmasının genel güvenirliliğe etkisine bakılmıştır. Maddenin çıkarılmasının envanterin genel güvenirliliğine etkisinin oldukça az olması nedeniyle envanterin orijinal halinin aynen kalmasına karar verilmiştir.

Envanterin yapı geçerliliğine ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, üç boyutlu yapının etiketlenme kaygısı %21.42, yardım almaya ilişkin tutum %16.58 ve niyet %14.88 olmak üzere toplam varyansın %52.88'ini açıkladığı görülmüştür. Yapısal eşitlik modellerinin en önemli özelliği, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının verilerle ne derece doğrulandığına ilişkin değerlendirme ölçütleri sunabilmesidir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, envanterin üç boyutlu yapısının, uyum indeksleri  $\chi^2/df=2.564$  ( $p<0.001$ ), CFI=.915, NNFI=.904, RMSEA=.06, GFI=.903 olarak bulunmuştur. Orijinal envanterin faktör yapısı incelenirken  $\chi^2_{(186, N=260)}=539.34$  ( $p<0.001$ ), NNFI=.94, RMSEA=.08, ve CFI=.95 uyum indekslerinin rapor edildiği görülmektedir (Turner, 2012). Bu uyum indeksleri ile EPHYTE'nin Türkçe formunun uyum indeksleri karşılaştırıldığında, RMSEA değerinin daha iyi olduğu, diğer değerlerin düşük kalmakla birlikte kabul edilebilir bir uyum iyiliğine (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; MacCallum ve diğerleri, 1996) işaret ettiği görülmektedir.

Envanterin benzer ölçek geçerliliğini belirlemek amacıyla, PYAİT-K ile EPHYTE ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ebeveynlerin psikolojik hizmetlere yönelik tutumlarını belirleyen EPHYTE ile profesyonel yardım almaya ilişkin tutumu belirleyen PYAİT-K ölçeği arasında pozitif yönde ( $r=.47$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla psikolojik yardım almaya ilişkin pozitif tutum sergileyen ebeveynlerin, benzer tutumları çocuklarının yardım almasına yönelik göstermeleri beklenen bir sonuçtur. Diğer taraftan EPHYTE'nin alt boyutlarının, ölçeğin tamamı ile ilişkili korelasyonu anlamlı olup,  $r=.56$  ile  $r=.85$  arasında değişmektedir. Profesyonel yardım almaya ilişkin tutum, niyet ve etiketlenme kaygısı arasındaki ilişkileri ele alan bazı çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak bu çalışmanın ölçüt bağlantılı geçerlilik analizi sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin bir gözden geçirme çalışmasında etiketlenme kaygısının profesyonel yardım alma ile negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmiş (Schoemer ve Angermeyer, 2008), farklı bir çalışmada da etiketlenme kaygısının azaltılmasının ve ruh sağlığı ile ilgili bilgi birikiminin artırılmasının psikolojik yardım almaya ilişkin niyet ve olumlu tutumları artırdığını (Wrigley, Jackson, Judd ve Komiti, 2005) ortaya koymaktadır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları EPHYTE'nin geçerli ve oldukça güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmakta ve bu sınırlılıklarının daha sonraki araştırmalarla aşılabileceğine inanılmaktadır. Özellikle araştırmanın veri grubuna dikkat edildiğinde kadın katılımcıların (%77,8) erkek katılımcılardan (%22,7) fazla olduğu görülmektedir. Orijinal çalışmada da, %7 erkek, %93 kadın olmak üzere benzer çalışma grubu yapısının bulunduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla araştırmada cinsiyete dayalı karşılaştırma yapabilmek için daha eşit bir veri grubu üzerinde çalışmanın gerekli olduğu söylenebilir. Cinsiyete dayalı ölçme değişmezliğinin test edilmesinin ölçme aracının geçerliliği ve güvenirliliği için

oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Nitekim araştırmalar kadınların psikolojik sağlık hizmetlerine yönelik olarak erkeklerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Fischer ve Turner, 1970). Diğer bir sınırlılık ise, araştırma verileri yalnızca bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı Likert tipi ölçme araçları ile toplanmıştır. Dolayısıyla envanterin ölçüt bağıntılı geçerliliği kapsamında görüşme, gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerin kullanılması ölçme aracının geçerliliğine katkı sağlayabilir.

Türk kültürüne uyarlanan EPHYTE, ebeveynlerin psikolojik hizmetlere yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek nitelikli bir ölçüm aracıdır. Bu araç, görevi bireylere ruh sağlığı ile ilgili hizmet vermek olan psikolojik danışmanlar, psikologlar ve psikiyatristlerin yanı sıra araştırmacılar tarafından da kullanılabilir. Psikolojik danışma alanında çalışanların odak noktaları çoğunlukla önleyicidir. Özellikle, okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin ebeveynlerinin profesyonel psikolojik danışma hizmetlerine olan tutumlarının belirlenmesinde ve elde edilen sonuçlarla ebeveynleri kapsayan önleyici müdahale çalışmalarının yapılmasında katkı sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak Turner (2012), tarafından geliştirilen EPHYTE'yi Türk kültürüne kazandırmayı amaçlayan bu çalışma ile 21 madde ve üç alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir envantere ulaşılmıştır.

## 5. Kaynaklar

- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M. ve Horwitz, S. M. (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1-and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(7), 811–819.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Cook, D. A. ve Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 166-e7.
- Costello, E. J., Egger, H. ve Angold, A. (2005). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(10), 972–986.
- Costello, E. J., Pescosolido, B. A., Angold, A. ve Burns, B. J. (1998). A family network-based model of access to child mental health services. *Research in Community and Mental Health*, 9, 165–190.
- Elhai, J. D., Schweinle, W. ve Anderson, S. M. (2008). Reliability and validity of the attitudes toward seeking professional psychological help scale-short form. *Psychiatry Research*, 159(3), 320–329.
- Erol, N. ve Şimsek, Z. (1998). Çocuk ve Gençlerde Ruh Sağlığı: Yeterlik Alanları, davranış ve duygusal sorunların dağılımı. *Türkiye Ruh Sağlığı Profili Raporu*. Ankara: Eksen Tanıtım.
- Fang, K., Pieterse, A. L., Friedlander, M. ve Cao, J. (2011). Assessing the psychometric properties of the attitudes toward seeking professional psychological help scale-short form in mainland China. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(4), 309–321.
- Fischer, E. H. ve Turner, J. I. (1970). Orientations to seeking professional help: development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(1p1), 79.
- Hamid, P. D., Simmonds, J. G. ve Bowles, T. V. (2009). Asian Australian acculturation and attitudes toward seeking professional psychological help. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 69–76.
- Ho, T. P. ve Chung, S. Y. (1996). Help-seeking behaviours among child psychiatric clinic attenders in Hong Kong. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 31(5), 292–298.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Komiya, N., Good, G. E. ve Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 138.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. ve Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C. ve Crawford, a. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 353–369.
- Loeber, R. ve Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12(4), 737–762.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130.
- Mackenzie, C. S., Knox, V. J., Gekoski, W. L. ve Macaulay, H. L. (2004). An adaptation and extension of the attitudes toward seeking professional psychological help scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(11), 2410–2433.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- New, M., Razzino, B., Lewin, A., Schlumpf, K. ve Joseph, J. (2002). Mental health service use in a community head start population. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(7), 721–727.
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E. ve Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 703–713.

- Oh, E., Mathers, M., Hiscock, H., Wake, M. ve Bayer, J. (2015). Professional help seeking for young children with mental health problems. *Australian Journal of Psychology*, 67(3), 187–195.
- Raviv, A., Maddy-Weitzman, E. ve Raviv, A. (1992). Parents of adolescents: Help-seeking intentions as a function of help sources and parenting issues. *Journal of Adolescence*, 15(2), 115–135.
- Raviv, A., Raviv, A., Propper, A. ve Fink, A. S. (2003). Mothers' attitudes toward seeking help for their children from school and private psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 95.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (2003). Follow-up of children who received the Incredible Years intervention for oppositional-defiant disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcome. *Behavior Therapy*, 34(4), 471–491.
- Rogler, L. H. ve Procidano, M. E. (1986). The effect of social networks on marital roles: A test of the Bott hypothesis in an intergenerational context. *Journal of Marriage and the Family*, 693–701.
- Sahin Baltaci, H. (2012). Developing an Attitude Scale toward Seeking Psychological Help for Secondary Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 59–76.
- Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J., ... Raphael, B. (2001). The mental health of young people in Australia: key findings from the child and adolescent component of the national survey of mental health and well-being. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 806–814.
- Sayal, K. (2006). Annotation: Pathways to care for children with mental health problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 649–659.
- Schomerus, G. ve Angermeyer, M. C. (2008). Special articles stigma and its impact on help-seeking for mental disorders: what do we know. *Epidemiol Psichiatr Soc*, 17(1), 31.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337. <http://www.jstor.org/stable/27548147> adresinden erişildi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Srebnik, D., Cauce, A. M. ve Baydar, N. (1996). Help-seeking pathways for children and adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 210–220.
- Stiffman, A. R., Pescosolido, B. ve Cabassa, L. J. (2004). Building a model to understand youth service access: The gateway provider model. *Mental Health Services Research*, 6(4), 189–198.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Boston: Allyn&Bacon.
- Türküm, A. S. (2004). Developing a scale of attitudes toward seeking psychological help: Validity and reliability analyses. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(3), 321–329.
- Turner, E. A. (2006). Attitudes toward child mental health services: Adaptation and development of an attitude scale. Texas A&M University.
- Turner, E. A. (2012). The parental attitudes toward psychological services inventory: Adaptation and development of an attitude scale. *Community Mental Health Journal*, 48(4), 436–449.
- Vogel, D. L. ve Wade, N. G. (2009). Stigma and help-seeking. *The Psychologist*, 22(1), 20–23.
- Vogel, D. L. ve Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: The risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 351.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M. ve Boysen, G. A. (2005). The Role of Outcome Expectations and Attitudes on Decisions to Seek Professional Help. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 459.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2010). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct disorders. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31–45.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. ve Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934.
- Wrigley, S., Jackson, H., Judd, F. ve Komiti, A. (2005). Role of stigma and attitudes toward help-seeking from a general practitioner for mental health problems in a rural town. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(6), 514–521.
- Zima, B. T., Bussing, R., Yang, X. ve Belin, T. R. (2000). Help-seeking steps and service use for children in foster care. *The Journal of Behavioral Health Services and Research*, 27(3), 271–285.



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Geometri ve Uzaysal Algı Testinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

### Developing a Test for Geometry and Spatial Perceptions of 5-6 Year Old<sup>1</sup>

Asiye İVRENDİ<sup>a</sup>, Ahmet EROL<sup>a</sup>, Abdullah ATAN<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının geometri ve uzaysal algı becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir test geliştirmektir. Araştırma, amaca uygun örneklem türü kullanılarak belirlenen 500 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veriler, kapsam, ölçüt, görünüş ve yapı geçerliliği, duyarlılık, tutarlılık ve kararlılık açısından incelenmiştir. Bulgulara göre, testte yer alan maddelerin güçlük değerleri .16 ile .81, ayırıcılık değerleri .29 ile .64 ve toplam madde korelasyonları .26 ile .56 arasında değişmektedir. Ölçüt geçerliği .94, KR-20 .84 ve test tekrar test güvenilirliği .80'dir. "Geometri ve Uzaysal Algı Testinin" geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu ve çocukların geometri becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılabileceği düşünülmektedir.

#### Anahtar Kelimeler

Geometri becerileri, uzaysal algı, geometri testi, matematik becerileri.

#### Keywords

Geometric skills, spatial perception, geometry test, mathematics skills.

#### Abstract

This study aims to develop a valid and reliable test for assessing 5-6 year olds' geometry and spatial perception skills. The sample consisted of 500 children who were chosen by using a purposive sampling technique. The content, criterion, face and construct validity were examined according to sensitivity, consistency and stability. Item difficulty value was from .16 to .81, separability changed from .29 to .64 and total item correlations changed from .26 to .56. The criterion validity was .94, KR-20 .84 and test retest reliability value was .80 "Geometry and Spatial Perception Test" has a valid and reliable structure and can be used to assess children's geometric skills.

<sup>1</sup>Bu çalışma EJER 2017 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti bildiri kitabında yayınlanmıştır.

## Extended Summary

Geometry as a major aspect of mathematics, is defined as knowledge about shapes and spatial relations, objects relation with them-selves and with each other. Geometry has many aspects, such as shape recognition, mental appearances of shapes, finding out features of shapes, topology, proximity, movement, and symmetry. When research studies on geometry was examined, there are several studies that focused on measuring young children's geometric skills (Aslan, 2004; Sezer ve Güven, 2016). However, these measurement tools usually focused on one or a few aspect of geometry. Therefore, it appears that there is a limited number of measurement tools that in-cludes different aspects of geometric skills.

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool for assessing 5-6 years old children's geometry and spatial perceptions. The study was carried out in three steps; pre-pilot, pilot, and actual study. The actual study's participants were com-posed of randomly chosen 500 children who were not involved in pre-pilot and pilot study.

Three data collection instruments were used; demographic information form, "Geometry and Spatial Perception Test (GSPT)" and "Recognizing Geometric Shapes Test." In this survey study, related literature were reviewed and deductive method were used to devel-oped item pool. After literature review, a pre-pilot study was conducted. Followed by this, the test was reviewed by 5 field experts. Then, a pilot study was conducted to assess the items with respect to different criteria, such as the items' difficulty and clarity of visuals used in the test. As a result of this process, the GSPT consisted of 54 items in the pilot study.

The item and test analysis, reliability and validity analysis were conducted with the data. The results related to the test's content, cri-terion, face and construct validity were examined according to sensitivity, consistency (KR-20) and stability. SPSS 23 and Microsoft Office Excel programs were used to analyze the data.

According to the results related to the item and test analysis, GSPT's difficulty values of the items changed from .16 to .81, separa-bility values changed from .29 to .64 and item total correlations changed from .26 to .56. The item separability was also checked with the independent samples t-test and the test items was found to be distinguishable at the level of  $p < .01$ .

GSPT's reliability was examined with KR-20 (.84), split half (.76) and Guttman Lambda (changed from .83 to .97). Based on these values it can be concluded that the test's reliability coefficients were at a good level. Further analysis of the GSPT's reliability with test-retest showed that there was  $a = .80$  correlation between the measures over two-time points. This result showed that the test had a stable structure.

To determine the criterion validity, the correlation between GSPT and Recognizing Geometric Shapes Test was examined. There was a positive and statistically significant correlation ( $r = .94$ ) between the two tests. In addition, regression analysis demonstrated that Recognizing Geometric Shapes Test was a predictor of GSPT scores. When the additivity results were examined, it was determined that the test has an additivity feature. Based on this result, it can be said that the items of the test are correlated with each other and also ho-mogenous structure.

After reliability and validity analysis, the test consisted of 24 items and the following subscales: recognition of shapes, symmetry, mental appearances of shapes and finding out features of shapes. Since only one item left out in the movement subscale of the test, this item was considered within the closest aspect of mental appearances of shapes.

Consequently, it can be said that "Geometry and Spatial Perception Test" has a valid and reliable structure with its subscales and can be used to assess 5-6 years olds' geometry skills. There are limitations of this study. First, the movement aspect was originally thought to be as part of the test. However, as a result of reliability and validity analysis, this aspect was removed from the test. Also, the test was developed for 5-6 year olds and it is not for younger children, which can also be considered as a limitation of this study. Future research can focus on developing a test for measuring geometry skills of younger children. Experimental and longitudinal research studies exam-ining geometry and spatial skills of preschool children can be conducted.

## 1. Giriş

Erken çocuklukta matematik öğrenmelerinin içeriği problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantılar, temsil etme, sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme-değerlendirme, grafik-veri analizi ve olasılık şeklinde sınıflandırılmıştır (NCTM, 2000). Erken matematik becerileri bireyin öğrenmesinde, dünyayı anlama ve keşfetmesinde güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Geist, 2009; Seefeldt ve Galper, 2008; Haylock ve Cockburn, 2014).

Geometri soyut nesnelere, şekillere, uzaysal ilişkilere odaklanmasından dolayı matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Dünyayı keşfederek öğrenen çocukların ilgileri doğrultusunda şekillenen günlük aktiviteleri geometrik düşünmenin gelişmesin-de birer araç işlevi görmektedir. Çocuklar fiziksel dünyayı geometrik düşünceleri ile algılar ve öğrenmelerini yapılandırır. Bu bağlamda geometrinin erken çocukluk döneminden başlayarak, bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlayıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Clements ve Sarama, 2004; Seefeldt ve Galper, 2008; Sophian, 2004; Sperry Smith, 2016).

Alan yazında, okul öncesi dönem çocuklarına matematik eğitimi kapsamında geometri çalışmalarına sınırlı düzeyde yer verildiği (Sperry-Smith, 2016), daha çok sayı kavramı ile ilgili deneyimlerin sunulduğu belirtilmektedir (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008). Oy-saki çocukların, sadece sayı değil, aynı zamanda temel geometri de dâhil olmak üzere farklı matematik becerileri öğrenebileceği ve kullanabileceği ilgili araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır (Geary, 1996; Geist, 2001; Lee, 2007; Seo ve Ginsburg, 2004).

Geometri, şekiller ve uzaysal ilişkiler hakkındaki bilgi, nesnelerin uzayda birbiriyle-kendisiyle olan ilişkisi olarak tanımlanmakta ve birçok boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar, şekil tanıma/ayırt etme, şekillerin zihinsel görünümü, şekillerin özelliklerini keşfetme, topoloji, yakınlık, hareket ve simetri şeklindedir (Clements ve Sarama, 2004; Clements ve Sarama, 2014; Ginsburg ve Pappas, 2016; Haylock ve Cockburn, 2014; NAEYC ve NCTM, 2010; Piaget, Inhelder ve Szeminska, 1960; Seefeldt ve Galper, 2008; Sperry-Smith, 2016).

Okul öncesi dönemde çocukların bu temel geometrik becerileri kazanmaları beklenmektedir (Seefeldt ve Galper, 2008). Alan yazın incelendiğinde değişik yaş aralıklarında belirli geometrik becerilerin çocuklarda gelişmesinin beklendiği ve geometri ile öğrenmeleri destekleyici öğrenme deneyimlerine yer verilmesi açısından aşağıdaki gibi, yaşa göre beklenen becerileri gösteren bir sıralama yapılabilir:

2-3 Yaş: Aynı yön ve büyüklükteki şekilleri eşleştirebilir. Şekillerle desen oluşturabilir, birleştirme yapamaz, ayırma yapabilir. Üstünde, altında, yanında, arasında kavramlarını anlar ve kullanabilir. 3-4 Yaş: Farklı yön ve büyüklükteki şekilleri eşleştirebilir. İpuucu ve yardımla tangram üzerinde basit şekilleri ayırabilir. Sınıf içindeki oyuncakları doğru ve ilgili yerlere yerleştirebilir. İki boyutlu şekilleri çevrildiğinde tanıyabilir. 4-5 Yaş: Daire, kare, üçgen ve dikdörtgeni ayırt edebilir, tanıyabilir. Şekilleri birleştirerek anlamlı resimler yapabilir. İşaretler içeren benzer bölgelerin ve çevrenin haritasını çizebilir. Çizgisel ve döndürülmüş simetrik şekilleri ayırt edebilir (Aktaş-Arnas, 2006; Clements ve Sarama, 2000; Geist, 2009).

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının şekillerin ayırt edici özelliklerini kavramada sorun yaşadıkları ve geometrik şekilleri bir bütün olarak algıladıkları belirtilmektedir. Doğumdan beş yaşına kadar çocukların ayırma, şekil, boyut, yer, desen ve konum gibi becerileri gelişmektedir. Çocuklar ilk önce daire, kare ve üçgeni öğrenirken, dikdörtgen ve elipsi ise daha geç tanıma ve ayırt etme eğilimindedirler (Aktaş-Arnas, 2006; Aslan, 2004; Clements ve Sarama, 2000; Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008).

Yapılan araştırmaların geometrinin farklı boyutlarına yönelik olduğu görülmektedir. Yurtiçinde ulaşılabilen kaynaklara dayalı olarak yapılan çalışmalarda çocukların çoğunlukla daire, üçgen, dikdörtgen ve karenin tanınmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş-Arnas ve Aslan, 2010; Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Mart, 2013; Aslan ve Aktaş-Arnas, 2007; Aslan, 2004; Sezer ve Güven, 2016).

Yurtdışında ise şekil tanıma ve ayırt etmenin yanı sıra simetri, uzaysal algı, şekil bilgisi topoloji gibi geometrik becerilere de odaklanıldığı görülmektedir (Bonny ve Lourenco, 2015; Casa, Firmender, Gavin ve Carroll, 2016; Dindyal, 2015; Elia, Gagatsis ve Kyriakides, 2003; Koleza ve Giannisi, 2013; Simone-Maier ve Benz, 2012; Spelke, Gilmore ve McCarthy, 2011; Zaranis, 2013). Bu kapsamda ilgili alan yazında çocukların geometri becerilerini bu boyutlar çerçevesinde değerlendirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocukların ilgili geometrik becerileri kazanıp kazanmadıklarını değerlendiren ve bu bağlamda araştırmacılara ve eğitimcilere ipuçları sunan kapsamlı değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir.

### Geometrik Becerilerin Değerlendirilmesi

Geometri becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların çocukların geometri becerilerini anlama ve kullanma düzeyleri hakkında, olası eksikliklerin tespit edilmesine ve bu becerilerin kazandırılması için hazırlanacak eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik ve geometri becerilerini geliştirmede önemli bir adım da küçük çocukların temel becerilere nasıl ulaştıklarının anlaşılmasıdır (Platas, Ketterlin-Geller ve Sitabkhan, 2016).

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, geometri becerilerinin çoğunlukla sayı kavramı ve diğer matematik becerileri ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Ginsburg ve Pappas (2016) sayı, işlem, şekil, uzaysal algı ve örüntü alt boyutlarından oluşan bilgisayar destekli matematik değerlendirme sistemini geliştirmişlerdir. Clements, Swanithan, Hannibal ve Sarama (1999) tarafından geliştirilen geometrik şekillerle ilgili kontrol listesi ile Seefeldt ve Galper (2008) tarafından geliştirilen temel geometri becerileri gözlem formu bulunmaktadır.

Yurtiçinde geometri becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Aslan, 2004; Sezer ve Güven, 2016; Oktay, 1983). Örneğin, Aslan (2004) tarafından hazırlan Geometrik Şekilleri Tanıma Testi incelendiğinde geometrik becerilerin şekilleri tanıma alt boyutuna odaklanıldığı, diğer boyutlarının tanıma testi kapsamına alınmadığı görülmektedir. Sezer ve Güven (2016) tarafından geliştirilen Erken Geometri Beceri Testi' nin ise geometri ile ilgili olan birçok beceriyi içermesine karşın topolojik geometri ve hareket geometrisi gibi bazı alt boyutları içermediği saptanmıştır. Bu tür ölçme araçlarının yeterli sayıda olmadığı da görülmektedir.

Sonuç olarak; çocukların geometri becerilerine yönelik yapılan değerlendirmelerin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin okul öncesi geometri amaçlarını derinlemesine anlamaya ve çocukların geometri hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik değerlendirme araçlarına sahip olmaları gerekmektedir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Simetri, görsel hafıza, mekânda konum, hareket geometrisi ve topoloji gibi geometri ve uzaysal algı ile ilişkilendirilen becerilerin değerlendirilmesini de içeren testlerin çocukların geometrik düşüncelerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazındaki geometri becerileri ile ilgili çalışmalar, geliştirilen ölçme araçları, yurt dışındaki konu alanı ile ilgili araştırmalardan hareketle bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının geometri becerilerini belirlemeye yönelik bir Geometri ve Uzaysal Algı Testinin (GUZAL-T) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir güneybatı ilinde ön-pilot için 2, pilot için 1 ve asıl uygulama için 12 olmak üzere toplam 15 farklı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Ön pilot okul öncesi eğitimi programından yüksek lisans mezunu olan iki öğretmen tarafından 5-6 yaş grubu 20 çocukla yapılmıştır. Pilot çalışma 100 çocukla gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test pilot çalışmaya katılan çocukların %50'si (N=50) üzerinden analizler üçer hafta arayla yapılan uygulamalardan elde edilen veri setleri üzerinden yapılmıştır.

Asıl uygulama 12 okul ve pilot uygulamalara katılmayan amaca uygun örneklem türü kullanılarak seçilen 500 çocuktan oluşmuştur. Ölçüt geçerliği asıl uygulamaya katılan 498 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada madde sayısının 10 katı mükemmel örneklem sayısı referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2013). Asıl uygulamaya katılan çocukların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Asıl uygulamaya katılan çocukların betimsel istatistikleri**

Sosyo-demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	273	54.6
	Erkek	227	45.4
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Bir Yıldır	184	36.8
	İki Yıldır	218	43.6
	Üç Yıldır	98	19.6
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	167	33.4
	Bir Kardeşi Var	251	50.2
	İki Kardeşi Var	72	14.4
	Üç Üzeri Kardeşi Var	10	2.0
Anne Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	1	0.2
	İlkokul	52	10.4
	Ortaokul	112	22.4
	Lise	225	45.0
Baba Öğrenim Durumu	Üniversite	108	21.6
	İlkokul	44	8.8
	Ortaokul	56	11.Şub
	Lise	198	39.6
	Üniversite	202	40.4

Tablo 1 incelendiğinde asıl uygulamaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımının birbirine yakın olduğu ve yarıya yakının iki yıldır okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Çocuklardan en küçüğü 59 aylık en büyüğü ise 76 aylıktır ve yaş ortalaması 66 aydır. Ailelerin aylık geliri ortalama 3945 liradır.

### Veri Toplama Araçları

#### Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çocukların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam yılı, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, aile geliri, anne-baba öğrenim durumu ve ebeveyn mesleği ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

#### Geometrik Şekilleri Tanıma Testi

Çocukların geometrik şekilleri ayırt edebilme becerilerini değerlendiren bu test GUZAL-T'nin ölçüt ve yordama geçerliği için her biri 12 maddeden oluşan dört boyutu ve 48 maddesi olan "Geometrik Şekilleri Tanıma Testi" (Aslan, 2004) kullanılmıştır. Testin madde güçlüklerinin .32 ile .99 arasında değiştiği, KR 20 iç tutarlılık katsayısı Üçgen Tanıma Testi için .80 (7 üçgen şekli ve 5 çeldirici olmak üzere 12 şekil), Dikdörtgen Tanıma Testi için .88 (5 dikdörtgen ve 7 çeldirici olmak üzere 12 şekil), Kare Tanıma Testi için .81 (4 kare ve 8 çeldirici olmak üzere 12 şekil) ve Daire Tanıma Testi için .77 (5 daire ve 7 çeldirici olmak üzere 12 şekil) olduğu belirtilmiştir. Test her biri ayrı ayrı kodlanan şekillerden oluşmakta ve doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 şeklinde puanlanmaktadır. En düşük ve en yüksek puan 0-48 arasında değişmektedir.



## Geometri ve Uzaysal Algı Testinin Geliştirme Aşamaları

GUZAL-T 5-6 yaş çocuklarının geometri ve uzaysal algı becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Test madde havuzu oluşturma, ön pilot, pilot ve asıl uygulama aşamaları dikkate alınarak geliştirilmiştir.

**Madde Havuzu Oluşturma Çalışması:** Tümdengelim yöntemiyle madde havuzunu oluşturma sürecinde, alan yazın incelenerek araştırmalar ve benzer çalışmalarda yer alan sorular ve bilgiler yeniden düzenlenerek değerlendirme testine dâhil edilmiştir (Hinkin, 1998). Erken çocukluk döneminde geometri becerileri ile ilgili alan yazın incelenmiştir (Ginsburg ve Pappas, 2016; Sperry-Smith, 2016; Clements, Sarama ve Liu, 2008; Seefeldt ve Galper, 2008, Aslan, 2004; Klein ve Starkey, 2004; Sophian 2004). GUZAL-T beş alt boyuttan oluşmaktadır: topoloji (altında, üstünde, yanında, içinde, dışında, önünde arkasında, en yakın, en uzak, aşağıda, yukarıda, en yukarıda en aşağıda gibi mekânsal ilişkiler), simetri (birleştirme, yansıma, perspektif), şekil tanıma ve ayırt etme (iki ve üç boyutlu şekiller, tipik, atipik, geçersiz örnek, eşleştirme), hareket (döndürme, kaydırma, itme, çevirme), şekillerin zihinsel görünümü (çizme, birleştirme, canlandırma, zihinsel imge, görselleştirme) ve şekillerin özelliklerini (şekilleri tanıma, tahmin etme, örüntü) keşfetmedir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra hareket geometrisi alt boyutu testten çıkarılmıştır.

**Ön Pilot Çalışması:** 42 maddelik ön-deneme formu iki okul öncesi öğretmeni tarafından 10'ar çocuğa uygulanmıştır. Uygulayıcılar yönergenin anlaşılabilirliği, görsellerin uygunluğu, maddelerin çocuğa uygunluğu ve puanlanması hakkında görüş bildirmişlerdir. Ön-pilot uygulamasından sonra deneme formu 5 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Lawshe kapsam geçerlilik yöntemi (kapsam geçerlilik indeksi .99 olarak hesaplanmıştır) dikkate alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, uzmanlar tarafından önerilen 12 madde eklenerek testin 54 maddelik son hali belirlenmiştir.

**Pilot Çalışması:** Pilot uygulama 100 çocukla yapılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi gibi unsurlar değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrası madde ekleme-çıkarma işlemi yapılmamış ancak bazı maddelerin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla sorular üzerinde kısmi düzeyde düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmış ve asıl uygulamadan önce gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**GUZAL-T'ın Uygulanması ve Puanlanması:** Bireysel olarak sessiz bir ortamda uygulanan GUZAL-T'ın uygulama süresi yaklaşık 18 dakikadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 şeklinde kodlanmaktadır. Bazı maddeler 2 ve üstü puan alabilmektedir (Madde 16, 17, 18, 19, 20, 44, 48, 49, 50, 51). Eksik veya yanlış gösterme durumunda puan verilmemektedir. Test toplam puan ve alt boyutlar üzerinden ayrı ayrı puanlanabilir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın ön pilot aşamasında verileri iki öğretmen, pilot uygulamada ise iki araştırmacı toplamıştır. Asıl uygulamanın verileri Okul Öncesi Eğitimi Bölümü son sınıfta öğrenim gören dört gönüllü öğrenci tarafından toplanmıştır. Anketörlere günde bir buçuk saat olmak üzere toplam üç gün testin maddeleri ve uygulama süreci gibi konularda eğitim verilmiştir.

### Verilerin Analizi

#### Madde ve Test Analizi Çalışmaları

Madde analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, madde ayırt edicilik değerleri, madde güçlüğü, maddelerin standart sapması, madde varyansı ve madde güvenilirlikleri ile ilgili analizler yapılmıştır. Testin bütünü için test standart sapması, varyansı, ortalama güçlük düzeyi ve standart hatası hesaplanmıştır. Geçerlilik Çalışmaları: Testin geçerliliğini belirlemek için kapsam-görünüş ve ölçüt geçerliliği yapılmıştır. Yapı geçerliliği için madde analizi kullanılmıştır. Güvenirlik Çalışmaları: Testin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları, testi yarılama katsayısı, Guttman Lambda katsayısı, test tekrar test ve toplanabilirlik hesaplanmıştır.

## 3. Bulgular

GUZAL-T'ın maddeleri için madde ve test, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda madde güçlüğü, ayırtıcılığı, güvenilirliği, varyansı ve standart sapması gibi değerler hesaplanmış ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. GUZAL-T madde istatistikleri Madde Analizi Çalışmaları**

M	pj	rjx	s	s2	rj	M	pj	rjx	s	s2	rj
1	0.98	0.01	0.07	0.01	0.001	28	0.47	0.23	0.49	0.24	0.11
2	0.99	0.02	0.08	0.01	0.001	29	0.60	0.28	0.49	0.24	0.14
3	0.96	0.09	0.18	0.03	0.02	30	0.75	0.38	0.41	0.17	0.16
4	0.99	0.02	0.06	0.01	0.001	31	0.86	0.20	0.33	0.11	0.07
5	0.98	0.02	0.07	0.01	0.001	32	0.81	0.22	0.34	0.12	0.07
6	0.91	0.18	0.25	0.06	0.05	33	0.77	0.30	0.40	0.16	0.12
7	0.90	0.19	0.27	0.07	0.05	34	0.77	0.36	0.41	0.17	0.15
8	0.95	0.09	0.17	0.03	0.02	35	0.83	0.19	0.39	0.16	0.08
9	0.97	0.07	0.14	0.02	0.01	36	0.85	0.22	0.33	0.11	0.07

M	pj	rjx	s	s2	rj	M	pj	rjx	s	s2	rj
10	0.99	0.02	0.06	0.01	0.001	37	0.71	0.25	0.42	0.18	0.11
11	0.99	0.02	0.09	0.01	0.001	38	0.72	0.39	0.42	0.18	0.16
12	0.96	0.09	0.18	0.01	0.02	39	0.69	0.57	0.43	0.19	0.25
13	0.97	0.03	0.17	0.03	0.01	40	0.52	0.24	0.49	0.25	0.12
14	0.89	0.21	0.26	0.07	0.06	41	0.97	0.06	0.14	0.02	0.01
15	0.27	0.37	0.41	0.16	0.15	42	0.80	0.29	0.37	0.14	0.10
16	0.82	0.30	0.38	0.14	0.12	43	0.82	0.33	0.35	0.12	0.12
17	0.58	0.56	0.47	0.22	0.27	44	0.43	0.64	0.50	0.25	0.32
18	0.62	0.59	0.46	0.21	0.27	45	0.77	0.44	0.39	0.15	0.16
19	0.67	0.59	0.43	0.18	0.26	46	0.68	0.53	0.45	0.20	0.24
20	0.79	0.36	0.34	0.11	0.11	47	0.56	0.44	0.49	0.24	0.22
21	0.09	0.14	0.24	0.06	0.03	48	0.77	0.39	0.36	0.13	0.14
22	0.40	0.63	0.47	0.22	0.29	49	0.72	0.49	0.39	0.15	0.19
23	0.14	0.26	0.28	0.07	0.07	50	0.74	0.50	0.38	0.14	0.19
24	0.05	0.12	0.20	0.03	0.02	51	0.84	0.29	0.30	0.09	0.09
25	0.29	0.42	0.44	0.18	0.18	52	0.47	0.57	0.50	0.25	0.28
26	0.09	0.13	0.24	0.05	0.03	53	0.39	0.53	0.48	0.23	0.25
27	0.16	0.22	0.33	0.10	0.07	54	0.81	0.33	0.35	0.12	0.11

Not: M = madde numarası, pj = madde güçlüğü, rjx = madde ayıricılığı, s = madde standart sapması, s2 = madde varyansı, rj = madde güvenilirliği

Tablo 2 dikkate alınarak madde ayıricılığı düşük olan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 40, 41 (28 madde) numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Testte kalan maddelerin ayıricılık değerleri .29 ile .64 arasında değişmektedir. Madde ayıricılığı 0.40 ve üstü ise madde çok iyi, 0.30 - 0.39 arasında ise oldukça iyi, 0.20 - 0.29 arasında ise düzeltilerek kullanılması ve 0.19 ve daha düşük değeri olan maddelerin testten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2000).

Testin bütününe yönelik olarak, testin ortalaması 23.18, varyansı 27.59, standart sapma değeri 5.25 ve standart hatası 1.96 olarak belirlenmiştir. Çıkarılan maddelerden sonra kalan maddelerin çocukları ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik (N=135) dilimi ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik (N= 135) dilimi arasındaki ilişki ilişkisiz örneklem t testiyle incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. GUZAL-T madde ayıricılık düzeylerinin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları**

M	Grup	N	Ortalama	t	p	M	Grup	N	Ortalama	t	p
15	Üst grup	135	.0815	-7.266	.000	42	Üst grup	135	.9481	6.255	.000
	Alt grup	135	.4370				Alt grup	135	.6667		
16	Üst grup	135	.9778	7.155	.000	43	Üst grup	135	.9852	7.714	.000
	Alt grup	135	.6741				Alt grup	135	.6593		
17	Üst grup	135	.8667	11.396	.000	44	Üst grup	135	.7556	13.713	.000
	Alt grup	135	.3037				Alt grup	135	.1185		
18	Üst grup	135	.9185	12.640	.000	45	Üst grup	135	.8556	11.814	.000
	Alt grup	135	.3259				Alt grup	135	.1285		
19	Üst grup	135	.9704	13.356	.000	46	Üst grup	135	.9481	11.427	.000
	Alt grup	135	.3778				Alt grup	135	.4148		
20	Üst grup	135	.9556	7.186	.000	47	Üst grup	135	.7852	8.043	.000
	Alt grup	135	.6296				Alt grup	135	.3481		
22	Üst grup	135	.1185	-15.205	.000	48	Üst grup	135	.9630	8.432	.000
	Alt grup	135	14.000				Alt grup	135	.5778		
25	Üst grup	135	.0889	-7.950	.000	49	Üst grup	135	.9704	10.726	.000
	Alt grup	135	.5333				Alt grup	135	.4815		
30	Üst grup	135	.9481	8.062	.000	50	Üst grup	135	.9926	11.497	.000
	Alt grup	135	.5704				Alt grup	135	.4889		

M	Grup	N	Ortalama	t	p	M	Grup	N	Ortalama	t	p
33	Üst grup	135	.9259	6.380	.000	51	Üst grup	135	.9926	7.198	.000
	Alt grup	135	.6222				Alt grup	135	.7037		
34	Üst grup	135	.9481	7.635	.000	52	Üst grup	135	.7556	11.397	.000
	Alt grup	135	.5926				Alt grup	135	.1852		
38	Üst grup	135	.9185	7.982	.000	53	Üst grup	135	.6593	10.438	.000
	Alt grup	135	.5259				Alt grup	135	.1333		
39	Üst grup	135	.9778	12.871	.000	54	Üst grup	135	.9778	7.566	.000
	Alt grup	135	.4074				Alt grup	135	.6519		

Tablo 3, tüm maddeler için gruplar arasında üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu, testte yer alan maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir. GUZAL-T'ta yer alan her bir maddenin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. GUZAL-T madde analizi (Testi oluşturan maddelerin bütününe yönelik)**

Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri	Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri
m1	37.84	44.56	.091	.839	m28	38.37	43.93	.072	.842
m2	37.84	44.50	.154	.839	m29	38.26	43.55	.133	.840
m3	37.87	44.06	.238	.837	m30	38.05	42.82	.312	.835
m4	37.84	44.59	.084	.839	m31	37.95	43.37	.276	.836
m5	37.84	44.46	.189	.839	m32	37.97	43.27	.283	.836
m6	37.90	43.65	.286	.836	m33	38.03	42.95	.300	.836
m7	37.91	43.61	.279	.837	m34	38.04	42.80	.320	.835
m8	37.86	43.92	.315	.837	m35	38.02	43.55	.184	.838
m9	37.85	44.09	.296	.837	m36	37.95	43.41	.266	.837
m10	37.84	44.56	.113	.839	m37	38.06	43.09	.252	.837
m11	37.84	44.59	.052	.839	m38	38.06	42.43	.378	.834
m12	37.87	44.37	.109	.839	m39	38.08	41.75	.486	.831
m13	37.86	44.44	.083	.839	m40	38.38	43.54	.134	.840
m14	37.91	43.35	.360	.835	m41	37.85	44.18	.249	.838
m15	38.63	42.92	.300	.836	m42	37.99	43.11	.293	.836
m16	37.99	43.16	.231	.837	m43	37.97	42.79	.366	.834
m17	38.17	41.77	.437	.832	m44	38.39	41.53	.450	.832
m18	38.13	41.57	.489	.831	m45	37.99	43.54	.065	.846
m19	38.08	41.52	.536	.830	m46	38.11	42.02	.419	.833
m20	37.96	42.72	.415	.834	m47	38.25	42.51	.294	.836
m21	38.71	43.53	.135	.840	m48	37.99	42.57	.414	.834
m22	38.23	39.35	.407	.835	m49	38.02	41.97	.506	.831
m23	38.75	43.40	.323	.836	m50	38.01	41.96	.525	.831
m24	38.79	44.12	.192	.838	m51	37.93	42.95	.420	.834
m25	38.57	42.62	.300	.836	m52	38.39	42.14	.352	.834
m26	38.76	43.96	.140	.839	m53	38.49	42.39	.332	.835
m27	38.71	43.65	.210	.838	m54	37.98	43.15	.305	.836

Tablo 4'e göre, madde ayırt edicilik değeri kapsamında çıkarılan maddelere ek olarak 16 ve 45 numaralı maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .25'in altında olduğu için testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Özdamar (1997) madde toplam korelasyon değeri .25'in altında olan maddelerin testten çıkarılmasını önermektedir. Testte kalan maddelerin ise madde toplam korelasyon değerlerinin .29 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri düşük olan maddeler çıkarıldıktan sonra analizler tekrarlanmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. GUZAL-T madde analizi (Çıkarılan maddelerden sonra)

Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri
m15	16.25	23.05	.264	.835
m17	15.78	21.88	.481	.826
m18	15.75	21.82	.513	.825
m19	15.69	21.81	.559	.824
m20	15.58	22.71	.440	.829
m22	15.84	20.30	.392	.838
m25	16.19	22.74	.287	.834
m30	15.66	22.89	.298	.834
m33	15.64	23.01	.278	.834
m34	15.65	22.93	.293	.834
m38	15.67	22.71	.335	.832
m39	15.69	22.07	.484	.827
m42	15.61	23.04	.297	.833
m43	15.58	22.89	.350	.832
m44	16.01	21.78	.475	.827
m46	15.72	22.27	.415	.829
m47	15.86	22.59	.295	.834
m48	15.60	22.45	.476	.828
m49	15.63	22.14	.528	.826
m50	15.61	22.10	.561	.825
m51	15.54	22.86	.455	.830
m52	16.00	22.29	.360	.832
m53	16.10	22.44	.347	.832
m54	15.58	23.02	.328	.833

Tablo 5, madde-toplam korelasyon değerlerinin .26 ile .56 arasında değiştiğini ve 0.25'in altında değere sahip olan madde olmadığını göstermektedir.

#### Geçerlilik Çalışmaları

GUZAL-T'nin ölçüt geçerliliği eş zaman ve yordama olmak üzere iki aşamada hesaplanmıştır. Eş zaman geçerliliğini saptamak için toplam puan ve alt boyut puanları ile Geometrik Şekil Tanıma Testi puanları arasındaki ilişki hesaplanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Geometri Şekil Tanıma testi ile GUZAL-T puanları arasındaki korelasyon analizi (N=498\*)

Boyutlar	1	2	3	4	5	6
Geometrik Şekil Tanıma Testi (1)	1					
GUZAL-T Toplam Puan (2)	.937**	1				
Şekil Tanıma (3)	.676**	.86**	1			
Simetri (4)	.484**	.40**	.24**	1		
Şekillerin Zihinsel Görünümü (5)	.832**	.816**	.495**	.326**	1	
Şekil Özelliklerini Keşfetme (6)	.779**	.810**	.459**	.215**	.580**	1

\* Geometrik Şekil Tanıma" testi iki çocuğa uygulanamadığı için örneklem sayısı 498'e düşmüştür.

\*\*p<.01

Tablo 6'ya göre GUZAL-T alt boyutları ile Geometri Şekil Tanıma Testi arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki şekillerin zihinsel görünümü ile şekil tanıma alt boyutunda iken ( $r=.50$ ,  $p<.01$ ) en düşük ilişki ise şekillerin özelliklerini keşfetme ve simetri ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasındadır. GUZAL-T toplam puanı ile alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki ise şekillerin zihinsel görünümü ve şekil tanıma ( $r=.82$ ,  $p<.01$ ), en düşük ilişki ise simetri ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ) arasındadır.

Yordama geçerliliğini belirlemek için Geometri Şekil Tanıma Testi ile GUZAL-T arasındaki basit doğrusal regresyon analizi Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Geometri Şekil Tanıma Testi ile GUZAL-T puanları arasındaki basit doğrusal regresyon analizi**

Değişken	B	Std. E	$\beta$	t	p
Sabit	5.838	.381		15.335	.000
Geometrik Şekil Tanıma Testi	.853	.014	.937	59.777	.000
R=.937	R <sup>2</sup> =.878				
F=3573.296	p=.00**				

\*\*p<.01

Tablo 7’ye göre, Geometrik Şekil Tanıma Testi puanları ile GUZAL-T toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (R=.94, R<sup>2</sup>=.88, F=3573.296, p<0.01). Buna göre Geometrik Şekil Tanıma Testi GUZAL-T testini %88 düzeyinde açıklamaktadır.

#### Güvenilirlik Çalışmaları

GUZAL-T toplam puan ve alt boyut puanlarına yönelik test istatistikleri ve güvenilirlik analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. GUZAL-T Test istatistikleri ve iç tutarlılık katsayısı sonuçları**

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	KR-20
GUZAL-T Toplam	16.45	24.2	4.92	24	.84
Şekil Tanıma/ Ayırt Etme	4.06	Nis.57	2.14	7	.68
Simetri	1.59	.41	.64	2	.45
Şekilleri Zihinsel Görünümü	5.17	Şub.69	1.64	7	.63
Şekillerin Özelliklerini Keşfetme	5.62	3.67	1.92	8	.73

Tablo 8 incelendiğinde testin bütününe yönelik KR-20 değerinin .84 olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara yönelik olarak KR-20 güvenilirlik katsayısı .45 ile .73 arasında değişmektedir.

Testin iç tutarlılığı ek olarak yarımlar arası güvenilirlik analiziyle sınanmıştır. Test yarımlama katsayısı 0.76’dır. Guttman Lambda (Li) yöntemine göre güvenilirlik katsayıları 0.83 ve 0.97 değerleri arasındadır. Test tekrar test güvenilirliği için üç hafta ara ile uygulanan ölçümler arasında (r= .80) yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Testin toplanabilir özellikte olup olmadığı ANOVA ile sınanmıştır. Maddelerin homojen ve birbirleri ile ilişkili olduğu (F=19.354, p< .05) ve testin toplanabilir özellikte olduğu saptanmıştır (F=2.332, p> .05).

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, 5-6 yaş çocuklarına yönelik geçerli ve güvenilir bir geometri ve uzaysal algı testi geliştirme amacıyla yapılmıştır. İlgili alan yazın doğrultusunda erken çocukluk geometri becerileri ile ilişkilendirilen topoloji (1-16 arası maddeler), şekil tanıma/ayırt etme (17-27 arası maddeler), hareket (28-30 arası maddeler), simetri (31-35 arası maddeler), ve şekillerin zihinsel görünümü (36-46 arası maddeler) ve özelliklerini keşfetme (47-54 arası maddeler) boyutlarına yönelik 54 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 40, 41, 45 (toplam 30 madde) numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Hareket geometrisi boyutunda (Madde 30) ve topoloji boyutunda (Madde 15) tek madde kaldığı için bu maddeler kendisine en yakın boyut olan şekillerin zihinsel görünümü ve şekil tanıma/ayırt etme boyutuna dâhil edilmiştir. Bu işlemler sonucunda test dört boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin alt boyutlara dağılımı şu şekildedir: şekil tanıma/ayırt etme: 15-17-18-19-20-22-25 simetri: 33-34; şekillerin zihinsel görünümü: 30-38-39-42-43-44-46 ve şekillerin özelliklerini keşfetme: 47-48-49-50-51-52-53-54. Testin uygulama süresi ve çocukların dikkat süresi göz önüne alındığında testin son halinin kullanışlı bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

GUZAL-T’ın madde ve test analizi çalışmaları ile ilgili bulgulara göre test maddelerinin madde güçlük değerleri (.16 ile .81 arasında) kolay, orta ve zor şeklinde bir dağılım göstermektedir. Maddelerin çocukların geometri ile ilgili becerilerini ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27’lik dilimi ile en düşük puanın %27’lik dilimi hesaplanmış ve testte kalan maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir (.29 ile .64 arasında). Madde ayırıcılık değeri aynı zamanda t testi ile kontrol edilmiş ve testin son halinde ilgili maddelerin p<.01 düzeyinde ayırt edici olduğu görülmüştür. Eğer bir davranışa yönelik, tüm maddelerin madde ayırt edicilikleri yeterince yüksekse, madde güçlük indeksleri orta güçlükte veya yakınsa maddelerin testte kalması önerilmektedir (Kan, 2014). Bu doğrultuda 42 ve 51 numaralı maddelerin madde ayırıcılık değerlerinin yeterince yüksek olduğu (.29) görülmektedir. Dolayısıyla madde güçlük değerleri incelenmiş (madde 42= .80 ve madde 51= .81) ve testte kalmalarına karar verilmiştir. Testin standart hatası ise 1.96’dır. Ölçme sonuçlarına +1.96 puanlık bir hata karışmıştır yorumu yapılabilir.



Testin ölçüt geçerliliği için korelasyon ve regresyon değerleri incelenmiştir. GUZAL-T alt boyutları ile Geometrik Şekil Tanıma Testi arasında pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki göstermektedir. Standardize edilmiş  $\beta$  katsayısı ve t değeri incelendiğinde Geometrik Şekil Tanıma Testinin GUZAL-T puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Çalışmada testin güvenilirliği KR-20 (.84), Test Yarılama (.76) ve Guttman Lambda (.83 ile .97 arasında) güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Testin alt boyutlarına yönelik olarak KR-20 güvenilirlik katsayısı .45 ile .73 arasında değişmektedir. Testin bütününe oldukça güvenilir aralığında olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2016). Güvenilirlik analizleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise testin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Testin madde toplam korelasyon değerleri .26 ile .56 arasında değişmektedir. Bu değerler regresyon tekniği ile tekrar incelenmiş ve maddelerin geçerli bir yapıya sahip oldukları saptanmıştır. Test tekrar test arasında (.80) yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Test zamana karşı kararlı bir yapı göstermektedir. Toplanabilirlik testi sonuçlarına dayalı olarak maddelerin birbiri ile ilişkili ve homojen yapıda olduğu belirlenmiştir.

GUZAL-T'nin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları alan yazında yer alan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geometri becerileri testlerin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Sezer ve Güven (2016) tarafından geliştirilen Erken Geometri Becerileri Testi iç tutarlılık katsayısının, .853, iki yarısı arasında korelasyon katsayısının, .697 ve test-tekrar test katsayısının .898 olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak; 5-6 yaş çocuklarına yönelik GUZAL-T'nin güvenilirlik ve geçerlilik analiz bulguları birbirine yakın ve anlamlı bulunmuştur. Güvenilirlik katsayılarına göre test alt boyutları ile birlikte güvenilir bir yapıya sahiptir ve çocukların geometri ve uzaysal algı becerilerinin ölçümünde güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında başlangıç aşamasında çalışmada hareket ve topoloji boyutunun yer almasının planlanması ancak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda bu boyutların testten çıkarılması yer almaktadır. Bu test 5-6 yaş çocukları için geliştirilmiştir. Daha küçük yaş gruplarının geometri becerilerini ölçmeye yönelik olmaması da bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Diğer çalışmalar, geometrinin farklı boyutlarına yönelik daha kapsamlı ve küçük yaş gruplarına da yönelik değerlendirme testleri geliştirilebilir. Bu testle birlikte çocukların geometri düzeylerini belirleyici ve diğer matematik becerileri ile ilişkisine yönelik deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Aktaş-Arnas, Y. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Aslan, D. (2010). Children's Classification of Geometric Shapes. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 254-270.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S. ve Mart, M. (2013). Evaluation of Pre-School Children's Development of Geometric Thought in the UK and Turkey According to Van Hiele Model. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-10.
- Aslan, D. (2004). *Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımlarının ve şekil ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2007). Okul Öncesi Eğitim Materyallerinde Geometrik Şekillerin Sunuluşuna İlişkin İçerik Analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 69-80.
- Bonny, J. W. ve Lourenco, S. F. (2015). Individual Differences in Children's Approximations of Area Correlate with Competence in Basic Geometry. *Learning and Individual Differences* 44, 16-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem.
- Casa, T. M., Firmender, J. M., Gavin, M. K. ve Carroll, S. R. (2016). Kindergarteners' achievement on geometry and measurement units that incorporate a gifted education approach. *Gifted Child Quarterly*, 57, 71-84. DOI: 10.1177/0016986216671806.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2000). Young Children's Ideas About Geometric Shapes. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 482-488.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2004). Mathematics in Early Childhood Engaging Young Children in Mathematics. ISBN:0-8058-4534-8. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum. URL:[https://pendidikanmatematikausn.files.wordpress.com/2015/11/ebookscluborg\\_engaging\\_young\\_children\\_in\\_mathematics\\_standards\\_for\\_early\\_childhood\\_mathematics.pdf](https://pendidikanmatematikausn.files.wordpress.com/2015/11/ebookscluborg_engaging_young_children_in_mathematics_standards_for_early_childhood_mathematics.pdf). Adresinden 15.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2014). *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. Routledge Taylor & Francis Group: New York.
- Clements, D. H., Sarama, J. ve Liu, X. H. (2008). Development of a Measurement of Early Mathematics Achievement Using the Rasch Model: The research-based early math assessment. *Educational Psychology*, 28(4), 457-482.
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z. ve Sarama, J. (1999). Young children's concept of shape. *Journal for Research Mathematics Education*, 30(2), 192-212.
- Dindyal, J. (2015). Geometry in the early years: A commentary. *ZDM Mathematics Education* 47, 519-529. Doi. 10.1007/s11858-015-0700-9.
- Elia, I., Gagatsis, A. ve Kyriakides, L. (2003). Young Children's Understanding of Geometric Shapes: The Role of Geometric Models. *Journal European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 349-356.
- Geary, D. C. (1996). Biology, culture, and cross-national differences in mathematical ability. R. J. Sternberg ve T. Ben-Zeev (Ed.), *The Nature of Mathematical Thinking* içinde (s. 145-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. URL: <https://books.google.com.tr/books?id=q7F777rD11AC&pg=PT142&pg=PT142&dq=Biology,+culture,+and+crossnational+differences+in+mathematicalability>. Adresinden 18.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Geist, E. (2001). Children are born mathematicians, *Young Children*, 3(1), 12-19.

- Geist, E. (2009). *Children Are Born Mathematicians: Supporting Mathematical Development, Birth to Age 8*. New Jersey: Pearson Education: Merrill Prentice Hall.
- Ginsburg, H. P. ve Pappas, S. (2016). Invitation to the Birthday Party: Rationale and Description. *ZDM Mathematics Education*, 48, 947–960. DOI 10.1007/s11858-016-0818-4.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. ve Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It is and How to Promote It. *Social Policy Report Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 22(1), 1-24.
- Haylock, D. ve Cockburn, A. (2014). *Küçük Çocuklar İçin Matematiği Anlama* (Çev. Ed. Zuhal Yılmaz) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hinkin, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kan, A. (2014). Ölçme aracı geliştirme (4. Baskı). S. Tekindal, (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 259-296). Ankara: Pegem.
- Klein, A. ve Starkey, P. (2004). Fostering preschool children's mathematical knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project. D. H. Clements & J. Sarama (Ed.) *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (s. 343-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koleza E. ve Giannisi, P. (2013). Kindergarten children's reasoning about basic geometric shapes. URL: <https://www.researchgate.net/publication/256909859>. Adresinden 14.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Lee, S. (2007). Trimangles and Kittens: Mathematics Within Socio-Dramatic Play in a New Zealand Early Childhood Setting, *Mathematics. Essential Research, Essential Practice*, 2, 876-878.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2010). Position statement on Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings. URL: <https://www.naeyc.org/positionstatements/mathematics>. Adresinden 16.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). Geometry standard for grades pre-k–2. URL: <http://standards.nctm.org>. Adresinden 12.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oktaç A. (1983). *Okul uygunluğu, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul uygunluğunun ölçülmesi*. Doçentlik tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Piaget, J., Inhelder, B. ve Szeminska, A. (1960). The child's conception of geometry. Oxon: Routledge. URL: <https://books.google.com.tr/>. Adresinden 16.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Platas, L. M., Ketterlin-Geller, L. R. ve Sitabkhan, Y. (2016). Using an assessment of early mathematical knowledge and skills to inform policy and practice: examples from the early grade mathematics. *Assessment. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(3), 163-173. DOI:10.18404/ijemst.20881.
- Seefeldt, C. ve Galper, A. (2008). *Active Experiences for Active Children Mathematics*. (2. Edition). New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Seo, K. H. ve Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? D. H. Clements, J. Sarama & A. M. Di Biase (Ed.). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* içinde (s. 91-104). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sezer, T. ve Güven, Y. (2016). *Erken Geometri Beceri Testinin Geliştirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 1-22.
- Simone-Maier, A. ve Benz, C. (2012). Development of geometric competencies – children's conception of geometric shapes in England and Germany. Retrieved from: URL: [http://cermat.org/poem2012/main/proceedings\\_files/Maier-POEM2012.pdf](http://cermat.org/poem2012/main/proceedings_files/Maier-POEM2012.pdf). Adresinden 15.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sophian, C. (2004). Mathematics for the Future: Developing A Head Start Curriculum to Support Mathematics Learning. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 59–81.
- Spelke, E. S., Gilmore, C. K. ve McCarthy, S. (2011). Kindergarten Children's Sensitivity to Geometry in Maps. *Developmental Science*, 14(4), 809–821.
- Sperry-Smith, (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi*. (Çev. Ed. Serap Erdoğan, ve Hande Arslan Çiftçi) Ankara: Eğiten Kitap.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Van De Walle, J. A., Karp, S. R. ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği: Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. (Çev. Soner Durmuş) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zaranis, N. (2013). The Use of Ict in Preschool Education for the Teaching of Triangles. URL: [https://www.esera.org/media/esera2013/Nicholas\\_Zaranis\\_3.Feb20143.pdf](https://www.esera.org/media/esera2013/Nicholas_Zaranis_3.Feb20143.pdf). Adresinden 16.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Bir Sorun Olarak Anlamın Anatomisi

### The Anatomy of Meaning as a Problem

Melik BÜLBÜL<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye.

#### Öz

Metinsel anlamın çözümlenmesi, okur ve onun yaşadığı dönem için sorunsal yanını her zaman korumuş bir olgudur. Söz sanatları ile donatılmış yazınsal metinlerin anlam aralıklarının yorumlanması söz konusu olunca, bu sorunsal olgu daha karmaşık bir hal almaktadır. Yazınsal metinlerin felsefe metinleri ile de düşünce yakınlıkları oldukları bilinmektedir. Bu nedenle, sanatlı öğelerle kurgulanmış metinler ile düşünce duvarlarının sınırları zorlayan felsefe metinlerini yorumlamak ortak yaklaşımlar ve tutumlar gerektirebilir. Yazınsal metinlerin anlam örüntüsünü çözümlmek bir anlamda, okur, dönem algısı, metnin anlam halkalarının yorumuna açık olduğu gerçeğine bağlıdır. Bu kök anlamın yerinden oynayacağı kaygısını düşündürse de, aslında metnin her dönem yeniden yorumlanarak, yeniden değerlendirilmesi anlamını taşır. Biz bu çalışmada, Yazınsal metinlerin gen haritasını ortaya koyarak, onun hangi okur tarafından hangi gerekçelerle ve hangi koşullarda yorumlanabileceğinin ölçütlerini ortaya koymaya çalıştık.

#### Abstract

The analysis of intertextual meaning is a phenomenon that has always preserved its problematic side for reader and for the period. When the interpretation of the meaning of literary texts equipped with rhetorics is concerned, this problematic phenomenon becomes more complicated. Literary texts are known to have thinking proximity with philosophical texts. Therefore, the interpretation of fictionalized texts with artistic units and philosophical texts pushing the boundaries of thinking walls may require common approaches and attitudes. To analyze the meaning patterns of literary texts, in a sense, depends on the fact that reader, term perception and meaning links of the text are open to interpretation. Although, this forces to think that root meaning will change, it, in actually, means the revaluation of the text by being reinterpreted in each period. In this study, we tried to reveal the gene map of literary texts and the criteria that it will be able to interpreted by which reader, in what reasons and under what conditions.

#### Anahtar Kelimeler

yazınsal metin,  
nitelikli okur,  
dönem algısı,  
yorum, anlam

#### Keywords

literary text,  
qualified reader,  
perception,  
interpretation,  
meaning

## Extended Summary

From the very first day the human being met the unbearable loneliness of existence, he always looked to his inside and outside world with a skeptical curiosity. This attitude is a reflex that comes out of the urge to understand the nature of human being and to understand the mystery of the outside world. The problematic side of existence and to understand and interpret it have always gone parallel ways from the very first day. At this point understanding the human and the universe depends on the decryption of the problematic anatomy of meaning. From Thales to Heracles, from Aristo to Descartes until today we witness that it is an unescapable occupation to work on the problematic, mystical and philosophical dimension of the meaning. (Weischedel, 2008, 11). Our interest is more the problematic side of the meaning on text level. The reason is that the meaning in the textual communication is sort of a code. The text carries the codes of life. While the writer creates his text, he encodes the keynote (Grundgedanke) either in every sentence, in every paragraph or throughout the text. (S. Özdemir, 2002, 90; Göktürk, 2002, 55).

When the subject is the problematic adventure of the meaning we have to mention briefly what the text and the text types are. In order that our subject will be understood better we have to differentiate between educational – informative texts and literary texts. We encounter different descriptions for text. They all reveal that texts are written products that have a meaning and expression wholeness in its structure. Of course there is also a form of text that contains artistic elements. Texts that have an artistic value are literary texts and the texture is different compared to other texts. (Wahrig, 1987, 1274). That means that this kind of texts are the code in and of itself. They require a different reading, understanding and interpreting strategies. At this very point the problematic side of meaning appears in front of us. Because of the fact that word groups of literary texts are interweaved with stylistic devices they require different reading processes. These reading processes are critical, productive, intellectual, association oriented reading and in short competent reading based on decoding. (S. Bülbül, 2014, 1203)

What has to be the topic the reader has to pay attention in the process of text analysis. Is it about what the meaning is or what the meaning should be. Because most of the time instead of scrutinizing the meaning of the text, the technique how to determine the meaning is taught. This situation can lead in the future to an uninspired technical study. Therefore, the codes must be properly determined so the source text brings the meaning and the reader together. A wrong approach can lead to wrong data and eventually to a wrong interpretation. As it is understood this is a journey of discovery. A trip where the reader has to track the meaning. This searching is continuous. The text will never change but its interpretation exists to change. It is important to note that traditional hermeneutics, in other words experiences, are not ignored here. Because idealizing the past and accepting that the future will not exceed the past, will first of all offer the possibility to interpret the tradition and to benefit from it. It is essential not to get lost in the tradition, but with its accumulation you can make new interpretations. The interpretation is neither same nor different from the text. It is same as well as different. In our property there can be interpretations that can be wrong or right or tolerated yesterday but not tolerated today. While reproducing the textual meaning/ knowledge, we have to explain the interpretations and practices that are done in the ongoing historical process until now, without affecting the meaning wholeness of the text. This will increase the protection from falling into contradictions. Breaking off the text from this context will cause that you cannot understand the hierarchy of values or turn it upside down. By this means you can catch what different interpretations mean and a right assessment environment. You have to read and evaluate the text and the meaning universe of the text within a wholeness. While reproducing the textual knowledge we have to take this wholeness into consideration and make use of scientific knowledge. We should not try to evaluate subjects with a philosophical, sociological, pedagogical and aesthetic character with a reductive approach by focusing on traditional texts. The fact that the information of interpreting life and existence is constantly increasing and life is continually changing, creates the need to integrate the text with the life. This attitude will lead to a new understanding of exploration and construction. We should not confirm ourselves to the text. Offering the text to our comprehension will lead to a healthy interpretation. It is a necessity of the text meaning, to present the text to the cognition and interpretation of the age.



## 1. Giriş

İnsanoğlu varolmanın dayanılmaz yalnızlığıyla bulunduğu günden itibaren, kendi iç dünyasına ve içinde bulunduğu dış dünyaya hep sorgulayıcı bir merakla ve itiyale bakmıştır. Bu tutum, insan olarak onun hem kendi mahiyetini ve hem de dış dünyanın esrarını anlama dürtüsünden doğan tabii bir reflekstir. Varoluşun sorunsal yanı ile onu anlamının ve anlamlandırmanın sorunsal yanı ilk günden beri birbirine paralel bir yol izlemiştir. İşte bu noktada insan ve evrenin sırlarını anlamak, anlamın sorunsal anatomisinin şifrelerinin çözülmesine bağlı kalmıştır. Thales'den Heraklit'e, Aristo'dan Dekart'a ve günümüze dek, nesnede, kazıda, buluntular-da, evrende ve metin düzeyinde anlamın sorunlu, gizemli, felsefi boyutuna eğilmenin kaçınılmaz bir uğraşı olduğuna tanık oluyoruz (Weischedel, 2008, 11). Bizi burada daha çok metin düzeyinde yer almış anlamın sorunsal yanı ilgilendirmektedir. Bunun nedeni, metinsel iletişimde anlamın bir nevi şifre olduğudur. Metin yaşamın kodlarını taşır. Yazar, metnini oluştururken vermek istediği iletişimini, yani ana düşüncesini (Grundgedanke) metin türüne göre ya her cümle içinde, ya da her paragraf içinde, ya da metnin genelinde (d) e sindirilmiş bir şekilde şifreler (Bkz. Özdemir, 2002, 90; Göktürk, 2002, 55).

Konu, anlamın sorunsal serüveni olunca, metnin ne olduğuna ve metin türlerine de kısaca değinmek yerinde olacaktır. Basit anlamda, metinleri eğitici-bilgilendirici ve edebi niteliği olan yazınsal metinler diye iki gruba ayırmamız konumuzun daha iyi anlaşılması için yararlı olacaktır. Metin için değişik tanımlamalara rastlıyoruz. Öz itibarıyla aynı kavramı veren bu tanımlamalar, metnin okumaya konu olan, içinde anlam ve anlatım bütünlüğü barındıran yazılı ürünler olduğunu ortaya koyarlar. Tabii bir de metnin sanatsal öğelerle donanmış biçimi vardır. Sanatsal değer taşıyan bu tür metinler yazınsal metinler grubuna girerler ve örüntü ağı diğer metinlere göre çok farklılık gösterir. (Wahrig, 1987, 1274). Bu demek oluyor ki, bu tür metinlerin kendisi bizatihi şifredir. Diğer metinlerden farklı okuma, anlama ve yorumlama stratejileri gerektirirler. İşte tam da bu noktada anlamın sorunsal yanı karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yazınsal metinlerin söz sanatlarıyla örülmüş sözcük kümeleri, farklı okuma süreçleri gerektirirler. Bu eylemleri, eleştirel okuma, sorgulayıcı okuma, üretirek okuma, çağrışım halkalarını anlamın kendi ilişkisi/örüntüsü açısından koparmadan okuma, düşünsel okuma kısacası şifre çözümlemeye dayalı nitelikli okuma olarak sıralayabiliriz. (Bkz. Bülbül, 2014, 1203)

Yazarın elinden çıkan metin okur için yazıldığına göre, yani anlaşılacak için düzenlenmiş düşünce bloklarından oluştuğuna göre, onu anlaşılacak kılan nedir diye sorulabilir. Bir bakıma okunup anlaşılması için düzenlenen metin örgüsü, neden anlaşılacak bir düşünce yumağına dönüştürülür. Bunda amaçlanan nedir. Yazar hem anlaşılacak için yazıyor, hem de düşüncelerini yazısında şifreliyor. Okurdan bir anlamda bu şifrelenmiş metnin kodlarının açılmasını istiyor. Konumuzun mihenk taşı niteliğinde olan önemli noktası burasıdır. Çünkü anlam, bu noktada sorunsallaştırılmış olarak okuruna sunulmaktadır. Okurundan çözümleyici, sorgulayıcı, donanımlı okuma süreçleri sayesinde esere/metne sindirilmiş, iç içe giydirilmiş anlamın anatomisinin çözümlenmesini ister. Özdemir'in Mina Ungan'dan aktararak ifade ettiği gibi, *zaten bazı büyük eserler, adeta iki katlı gibidir. Üst kat yani yüzeydeki kat, çoğunun anlayacağı cinstendir. Eserin asıl büyüklüğünü, alt katın anlamını ise, herkes kolay kolay kavrayamaz.* (Özdemir, a. e. 74). Bu tür eserler öğretmeden öte, anlattıkları ve tattırmaya çalıştıklarıyla yaşatmayı amaçlarlar. O bakımdan bu tür eser/metinlerin dokusunda sindirilmiş olarak yer eden anlam tadımlık bir zevktir. Başka yerde ve başka nesnede alınamayan bir tat.

Sözlü ve yazılı kültürün tarihsel tüm verilerinde anlamın anatomisi, giz'i ile birlikte günümüze dek süregelmiştir. Aristo'nun, Platon'un, Zenon'un çevresindeki insanları ikna etmek için kullandıkları esrarlı –kanatlı sözcükleri, Yunusta, Mevlana'da ve daha pek çok gönül insanı düşünürde de görmek mümkündür. Tüm bunların ortak noktası ise, kullanılan dil-söz olgusunun ötesinde olanı, yani sözün mana yüklü yanını insanlara taşımaları olmuştur. Bu sayede kendilerini kalıcı ve zaman üstü birer değer olarak insanlığın ortak kültür mirasına armağan etmişlerdir. Bu değerler, söze kanat takmış, onu uçan ruh konumuna yükseltmiş söz ustalarının emeğinin ürünüdür denebilir. Bize Homeros'un ünlü destanını anımsatan kanatlı söz, söze giydirilmiş kutsal bir ruh olarak kültürümüzde şekillenmiştir. Batı da olsa, doğu da olsa, söz konusu olan edebiyat sanatı olunca ve de bunun içinde edebi/yazınsal metinler söz konusu olunca, bunları aynı iklimin farklı esintileri olarak görmek hiç de yanlış düşmemektedir. Anlamın sorunsal yanından söz edilince, bu sorunun çözümlenmesi için her dönem değişik yaklaşımlarla, kuramsal verilerle işe konulmaya gidilmiştir. Bunları dilbilim çalışmaları içinde göstergebilimsel, metindilbilimsel, psikanaliz çözümleme yaklaşımları, hermenötik çalışmalar ve daha başka kuramsal yaklaşımlar olarak sıralamamız mümkündür.

Yazarın kim için, niçin yazdığı veya yazması gerektiği sorularının Sartre'ca açıklamalarını bir tarafa bırakacak olursak, asıl okurdan beklenenin ne olması gerektiği konusu bizce daha büyük önem taşımaktadır. Neticede yazar, okurunu arayan bir arayış içindedir ve okurundan okuma eylemi ile bir keşif yolculuğuna çıkmasını bekler. Bu arada Roland Barthes okurundan beklediği ile Robert Jauss'un beklentisinin farklı olmadığını da altını çizmekte yarar olacaktır (Jauss, 1988, 126). Yani, aktif okur. Buna nitelikli okur tabiri ile de bir karşılık bulmak yanlış olmasa gerek. Özdemir'in okuryazarlıktan *Okur'a*, yani okur olmaya doğru evirilen katılımcı okur modeli, ayrıca ele alacağımız bir konu olacaktır. Yazar ölmek için yazıyorsa daha doğrusu yazması gerekiyorsa, okurun doğması doğal bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eco'ya göre de yazar, anlamın sınırsız devinimi uğruna ortadan çekilmelidir. (Bkz. Eco, 1992).

Sözlü iletişim süreçlerinde yaşanan anlaşma sorunları bir tarafa bırakılırsa, yazılı iletişim sorunlarının daha ciddi boyutlarda kendini gösterdiğine tanık olunur. Bir anlamda bir varoluş ve varılma çabası olan anlamın bu gizil boyutu, okurun üst düzeyden donanımlı olmasını zorunlu kılar. Yazılı metinlerle yürütülen anlama ve çözümleme süreçleri, zamana bağlı olarak yeniden boyutlanarak insan yaşamına akmaktadır bilindiği gibi. Bu evrede metinsel anlam, ister istemez her yeni dönemin algı biçimiyle yeniden gözden geçirilmekte ve yine o dönemin okurunda belli normlarda çağrışım halkaları oluşturmaktadır. Burada unutulmaması gereken nokta ise, sözü edilen dönemsel yorumlamaların öteden beri süregelen anlam kaynağından kopuk olamayacağıdır. Bu çokça yanlış

anlamalara neden olan bir husustur. İlk kaynağından çıkan anlam ile metnin dönemseller evrelerde katmanlaşarak yenilenmiş anlamı veya anlamsal uzantıları, aynı/kök kaynağın farklı perspektiflerden değerlendirilmesinden başkası değildir. (Bkz. Bülbül, 2015). Bir başka ifadeyle, metnin çağrışım halka sayısı kadar metnin okuru, yani metnin yorumlayıcısı vardır. Ancak metnin okuru olmak, metnin anlamsal derinliklerinde her zaman sağlıklı bir gezinti yapabilmek demek değildir. Yazınsal metin, içinde yaşanan çağın algısına da karşılık verebilecek düşünce çizgisini barındırabilmektedir. Bülbül konuyla ilgili olarak şu çarpıcı eklemeyi yapar:

*Metinsel iletiyi/bilgiyi üretirken, merkezde yer alan dayanak noktası metnin kendisidir. Metinsel kuşaktan, metindışı (paratextual) evrene yöneliş ise, okurdan beklenen işlemdir. Bu arada metin geleneğini ve metinlerarası etkileşim zincirinin metinsel anlama katkısını göz ardı etmemek yerinde olur. Unutmamak gerekir ki, hiçbir metin tek başına anlamlı değildir. Onu anlamlı kılan, metinsel iletişim sürecinde okurun onunla girdiği iletişim ve bunun süresi olan metne dönük anlamsal üretilimdir. Dönemin anlayışı, dönemseller algı biçimi ve okurun beklenti dünyası hepten bu anlamlandırma süreçlerinde etkilidirler. Metin geleneği, metinlerarası süreçler, anlamın süresine temel teşkil eden gövdedir. Bu gövdenin dalları, her mevsim (her okuma sürecinde canlanan) yeniden filizlenen, yeniden anlam bulan evrelerin uzantısıdır. (Bülbül, 2015, 130).*

Burada açıkça görülmektedir ki, okurun konumu, dolayısıyla yaşadığı dönemden beslendiği algı ve anlayış ölçütleri, karşılaşılan metnin anlamının çözümlenmesinde önemli rol üstlenmektedir.

## 2. Yazınsal Metinler ve Gerçeklik Duvarı

Edebiyat dünyasını felsefenin içinde yer aldığı dünyayla yakınlaştıran ve en keskin çizgilerle çizilmiş konu, gerçeklik konusu olsa gerek. Bu çizgide düş ve gerçek birbirine karışmış; hatta birbirinin içinde erimiş olgulardır denebilir. Bu yanılla hem edebiyatta ve hem de felsefede ortak bir anaför olarak karşımıza çıkar gerçek olgusu. Yazınsal metinlerde anlamın keşfi, bir bakıma metinle felsefe kuşağında anlam avına çıkmak demektir. Yani metinle, felsefi bir ilişki düzeyi kurmaktır. Serbest düşünce üretimi, okurdan beklenen bir beceridir bu aşamada. Okurun, bu arada metnin kurgusal gerçeğinin de kodlarını çözümlemesi şartıyla doğal olarak. Metnin kodları bilindiği üzere yaşamın kodlarıdır. Okurun metin üzerinden yürüttüğü anlam keşfi, yaşamın şifrelerinin çözümlenmesi anlamını taşır. Bu sanıldığı kadar kolay bir faaliyet değildir. Anlamın bir yandan yazınsal söz sanatlarıyla derinleştirilmiş, boyutlandırılmış olması, diğer yandan kurgusal bir gerçeklik duvarıyla giz haline sokulması metnin dokusunda çok katmanlı bir anlam örgüsü oluşturmuştur. Bu anlamın çözümlenmesi/yorumlanması çok kolay olmayan bir çaba ve donanım gerektirir. Bülbül, gerçeklik olgusunun edebiyat dünyasında yol açtığı sorunlu anafora şu ifadelerle dikkat çeker:

*Bilincin ötesinde, doğayı kendi gerçeğinde süresiz dönüştürme olanağı elde edeceğinden, antroposentrik-ontolojik insan bilinciyle bu dönüştürüm devamlı olacaktır. Zaten felsefede de edebiyatta olduğu gibi, nesneyi (maddi gerçekliği) dönüştürmenin amacı, varlık sancısından ileri gelen doğal bir süreci, insansal merakı giderme adına devam ettirmektir. İnsanda var olan yaratıcı gücün metafizik uzantısı. Bir anlamda gerçek içine yeni gerçekler giydirecek, bu eylemde devamlılığı sağlamak insan doğası gereği, içinde bulunduğu gerçeği çevire çevire bir üst gerçeğe veya madde ötesi bir gerçeğe vardırma da amaçlar arasında gizli bir yere sahip olabilir. (Bülbül, 2011, 29).*

Bu noktada karşımıza çıkan soru şu olmalıdır: peki yazar/şair neden iletisini okuruna aktarmak isterken dolaylı yolları seçer; yani okurunu yorarak metinsel anlamla buluşturmayı tercih eder. Okurun nitelikli olmasından, okuryazarlık ötesi bir donanıma sahip olmasından söz etmiştik. Burada ise, daha ileri bir adım atılarak, varlığın anlamını ve gizemini, okurun/insanın anlamı ve gizemiyle buluşturmak hedeflenmektedir. Buna ulaşmak, okur nezdinde metin yoluyla derin ve kalıcı bir etki bırakabilmekle mümkündür. Yazar/şair için de, filozof için de tanrısal bir boyut olan kalıcılık, sürekli varkalma refleksi en yüce duygudur. Şairlerin, tanrının sözcüleri oldukları sanısının dayanağı da buradan ileri gelse gerek. Onlar, sözü iç derinliklerine sararak dışarı çıkarırlar. Ruhtan/manadan, sözcüğe evrilme süreci denebilen bir akış. Sadırdan satıra dökülen, satırdan da sadırda yeniden anamlanan, boyutlanan bir süreçtir bu akış. Alt kattakilerin söz meclisinde yankı bulan, duvarlarla örülü anlamın çözümlendiği uzamın üst boyutudur.

Bu bağlamda hem anlamın gen haritasına eğilmek ve hem de kurgusal gerçekliğin kendine özgü ikliminde bir gezinti yapmak üzere Atay'ın, *Korkuyu Beklerken* adlı öykü kitabında yer alan *Kırmızı Mantolu Adam* 'ında keşif yolculuğuna çıkalım. Atayla karşılaşan okur, adeta sözcüklere tutsak, şuurunu yitirmek tehlikesiyle karşı karşıya kalmış gibi hisseder. Bunda yazarın dili, üst boyutuyla kullanma becerisinin payı büyüktür. Ama daha önemlisi yazarın yaşadığı dönemin ruh karmaşasıdır. Kahramanlarının yaşama tutunamama kuruntusu ile negatif kişilikler olarak ortaya çıkması okurda daha farklı bakış açıları yaratmaya yol açar. Bu düşünceler, somut göstergelerle öykü üzerinden ortaya koyulacak olursa, kurmaca gerçeklik bağlamında metin- anlam ilişkisine yönelik çarpıcı satırlarla karşılaşılır:

*Caminin duvarına yaslanmaktan başka ilgi çekici bir eylemde bulunmuyordu. Hatta henüz avcunu açma teşebbüsüne bile geçmemişti. Bunula birlikte, güvercinlerin ve mısır kaplarının ve caminin eğimli bir duvar çıkıntısına dizilen cinsel ve dinsel kitapların ve halkı bazı toplumsal kötülöklere karşı uyaran ve ağaç gövdelerine sarılan gazetelerin ve makbuz mukabili iyilik işleriyle uğraşanların yoğunlaştığı sırada, onu sakat sanan başörtülü ve çarşafli kuru bir kadın, bu gönülsüz dilencinin avucunu çevirerek içine biraz para koydu. Belki de o sırada oldukça yüksekte duran güneş yüzünden gözlerini kırıştırdığı için paraya bakmadı; belki de gözü, caminin iç avlusunda oynayan çocuklara takıldığı için avucunu kapamayı unuttu. Bütün bunlar, günün ilk hayırseveri biraz uzaklaştıktan sonra olmuştu. Kadın onun yüzüne bakarken, bilerek ya da bilmeyerek hiç oynatmamıştı gözbebeklerini. Bu yüzden ilk müşterisi onu kör sanmıştı. Avucuna düşen başka bir paranın sesiyle kendine gelir gibi oldu. Kendisi gibi elbisesi yırtık, sakalı uzamış bir adam gördü başını kaldırıncaya. Sonra eski bir halıdan yapılmış torbasını sinirli hareketlerle karıştırarak bozuk para çantasını arayan genç kız çıktı karşısına; büyük bir para elini ağırlaştırdı, öteki bütün paraları kapadı. (Atay, 1998, 12).*

Anlamın anatomisine ve kurgusal gerçeklik açısından yazınsal bir metnin örgüsüne yukardaki alıntı üzerinden bakıldığında, metin kurgusu, kişiler ve kişiler arası ilişkilerin gerçek dünyanın ötesinde, kurgusal bir ağ içinde biçimlendiği hissedilmektedir. Bu, yazınsal metinlerin belirgin özelliklerindedir. Yazar, kendi üslubu ile bu derinliğe ayrı bir boyut da karmaktadır. Demiralp, Atay'ın kendine özgü bu yazı tarzının gerekçesini şöyle açıklar:

*Oğuz Atay toplumla uyuşamayan birey tipinin istenmediği bir dönemde geldi yazın dünyamıza. Tepkilere karşın yerleşti. Gelirken önemli bir özgünlüğü de getirdi yukarıda kabaca andığım geleneğin hiç değilse Türkiye'deki uzantısına: İroni. Oğuz Atay'ın kişileri ne isyancı ne de kurban olarak yüceltilirler. Tersine ruhları delici ve aynı derecede alaycı bir bakışla açılır, yanlışlıkları, hataları, suçları sergilenir. Ama bu olumsuzluklar yalnızca bireylerin değil toplumun da olumsuzluklarıdır. İroni bireyi ve bireye için toplumu hedef almaktadır. (Atay, 1998, 8).*

Yazınsal öğelerle örölmüş öykü, baştan sona yazınsal değerlerin bütününi içinde barındırır durumdadır. Okura estetik zevk tattırmanın yanında, düşünme parametreleri de sunmaktadır bu tür metinler. Bu sayede okur, kendini dış dünyanın verilerinden nasıl, ne ölçüde yararlanacağını ve insanlar arası ilişkilerde dış gerçekliğin boyutunu kendi üzerinden tanımlamış olur. Yazınsallık, kendi kurgusu içinde dil unsurlarını kullanır. Bu bir anlamda sanatsal değerlerin yazıya aktarılması anlamına gelir. Bu haliyle yazınsal metin müdahalelerle örölmüş bir duvar gibidir. Bunun aşılıp, metinsel anlamla yüzleşmek, nitelikli bir çaba gerektirir. Okuryazarlıktan okuru ayıran en önemli özellik de, bu ayırmda yatmaktadır.

### 3. Anlamın Örüntüsünü Açma

Mallerme, *dünyanın anlamı sanatsal yorumdan geçer* diyor. (Aktaran: İnce, 1993, 165). Yaşadığımız dünyada her şey kitapta toplanıyorsa ve insanlar arası iletişimden zamanlar arası iletişime her ileti, kitaplar üzerinden yapılıyorsa, kitap yazılı ürün olarak yaşamın her alanıyla ilgili kodları içinde barındıran bir burgaç gibidir. Okur açısından yorum sıradan değerlendirme kalıbından çıkmak zorunda kalmış ve sanatsal bir uğraşıya dönüşmüştür. Anlam-sifre içiçeliği, yazılı ürünün anlam çözümlemesinde ne denli güçlüklerin barındığına işaret eder. Okurun misyonu burada ön plana çıkmaktadır. Dil malzemesi ile sanatsal öğeleri iç içe giydiren, metnin derinliklerine kadar sindirme becerisi gösteren yazarın niyetini ve dahası niyetinin de önüne çıkması gereken düşünce boyutlarını çözümlemek, okurun sanatsal yorumundan, yani yeterli donanımından geçmektedir. Yorum sorunsal bir yumak gibidir. Okura yeni dönemde yüklenen yorumlama süreçlerindeki ayrıcalıklar, onun sınırsız bir yorumlama özgürlüğüne sahip olacağı anlamına gelmez bu yüzden. Nitelikli okur (der talentierte Leser) olma özelliği ile okuryazarlığın ötesinde, yaşamın kodlarını çözümleyebilme becerisini ve yetkinliğini barındıran, çok bakışlı değişkeleri okuyabilen ve daha önemlisi metnin güdüm-kurgusu (Textstrategie) ile anlam katmanlarının izini sürebilen bir okur tipinden söz edilmektedir.

Anlamın gizemli serüveninden çıkarılması gerekenler, metni okuma evreninde yeniden kurma, yeniden yaratma süreçleridir. Okurun, aktif katılımcı olarak metnin anlam sürecinde yeni üretimlerde bulunabilmesi, çağdaş okurun yetkinlikleri arasında aranan özelliklerindedir. Bu anlamda yazar okurun sözü edilen üretme eylemlerinde serbest kalabilmesi için, kendini feda etmeyi bir görev bilir. Okurun doğması uğruna yazarın ölmesi gereklidir, sloganı bu noktada anlam kazanmaktadır. Yukarıda alıntılanan Atay'ın öykü serüveninde dilin normlarının kırıldığına tanıklık edilmektedir. Bu, yazınsal metinlerin dil ile olan sanatsal ilişkisinin bir gereği olarak ortaya çıkan kullanımdır. Felsefede düşüncenin sınırları zorlanır ve düşünce kırılmaları ile yeni düşünceler üretilirken; edebiyatta, metinsel ortamda dilin normal kullanımlarının ötesine gidilerek yeni üretimlerin doğabilmesine zemin hazırlanır. Dilin sanatsal açıdan kullanımı, yazınsal

metinlerin yazınsal söylem oluşturmada aranan özelliklerdendir.

Dondurulmuş anlam yoktur, olamaz ve olmamalıdır da. Anlam değil, kastettiği mana tevil edilir. Yeniden açıklanır. Yorumlanır. Yeniden anlamlandırma asıl manayı bozma değil, anlamı dönemsel çerçevede yeniden boyutlandırarak yorumlama demektir. Çağın ruhu denen olgu batı mantalitesiyle/zihin algısıyla ele alındığında bizdeki algı yanlışlaşabilir. Anlam sabitliğine şüpheli bakan, değişkenliği önceleyen batı yaklaşımı asıl anlamın yerinden oynamasında bir anlamda beis görmez. Cesaretlidir bu konuda tam anlamıyla. Kutsalın tahrifatını bu yolla gerçekleştirebilmiştir batı algısı denebilir. Kutsal algımızın birbirinden farklı oluşunun da bunda rolü büyüktür. Doğu ve Batı farkı bu noktada birbirinden ayırır. Doğu algısı ve Batı algısı. Kaynağa sadık kalarak yorumlama; kaynağı eleştirel gözle ele alıp daha rahat yorumlama. Yorumlama sürecinde, kaynaktan uzaklaşmada bir sorun görmeksizdir. Kelimenin kullanıldığı yer kadar, manasına giydirildiği olay/durum da önemlidir. O olayla paralellik kurulan diğer olayların ortamı ve oluş şekilleri farklı olabileceği gibi, kastedilen anlam aynı kalmak suretiyle, farklı şekilde gerçekleşen olay/durumların yorumu kendi parametrelerine uygun olarak yeniden ölçeklendirilerek değerlendirilir.

Anlatılanlar, bir kesit alıntı üzerinden açıklık getirilerek incelenecek olursa, metne giydirilmiş anlamın okur, dönem algısı ve metin bağlamı ekseninde nasıl katlanarak evirildiği gözlemlenecektir. Zaten böyle olması bir gerekliliktir. Çünkü herhangi bir dönemde herhangi bir yazarın düşüncesinden kalemine ve oradan da yazıya dökülerek dönüşen metin, sözü edilen dönem ve yazar ile sınırlı bir anlam barındıracaksa, o metnin o dönemde zaman mezarlığına gömülmesi gerekirdi. Oysa öyle olmuyor bilindiği gibi. Yüzyıllar öncesinde yazılmış bir metnin, günümüzde hala canlılığını koruyor olması, onun içkin anlamının zaman akışına ve o zaman aralığında yaşayan insan algısına göre yenilenerek devamlılık gösterdiği ve göstereceği bir gerçektir. Klasik eserlerden bu anlamda ne kastedildiği daha iyi anlaşılmalı gerek. Kaldı ki, yazılı metinlerin barındırdığı ileti, yalın anlamda da çözümlenmesi gereken kodlardan oluşur. Yazınsal metinlerden söz edilirken bu kodların niteliği daha da derinleşir ve anlam kendi evreninde yeniden boyutlanır. 19. Yüzyılın sosyokültürel panoraması gereği dönemin sosyal sorunlarını içeren bir roman olarak Theodor Fontane'nin *Effi Briest* (Fontane, 1984,) adlı eseri, kadın, evlilik, statü, önyargılar, sosyal gerçeklik, iş yaşamı, sosyal düzen bakımından dönemsel olarak kimi bilgiler vermektedir. Kadın figür olarak Effi'nin yaşadıkları üzerinden ilgili döneme bakacak olunursa, roman baş figürünün yaşadıkları o dönem içinde normal toplumsal koşullarda gerçekleşmesi gereken yaptırımlar olarak değerlendirilebilir. Ancak günümüz değer yargıları üzerinden aynı olay örgüsüne bakıldığında, kadın figürün yaşadıklarının karşılığı, aşırı şiddet olmuş ve kendisine abartılı ölçüde yaptırımlar uygulanmış gibi algılanır. Çünkü zaman içinde yaşamın pratikleri ve gerekleri insanın algısına ve anlayışına etki etmiştir. Bu nedenle aynı olay, farklı dönemlerde ve farklı okur/alımlayan tarafından farklı yargılarla karşılanmış ve değerlendirilmiştir. Metinsel anlamın serüveni insan, çevre, dönem ve beklentiler kuşağı arasında devamlı devinerek yol almaktadır.

Toplumsal değer yargılarının dönemin algı ölçütleri içinde bir kadın algısı üzerinden nasıl işlediğine içlenerek tanık olunmaktadır, Effi'nin yalnızlık duvarı içinde sessiz kalmış çığlıklarına. Aile baskısı, parasal nedenler, sosyal statü, gönül ilişkileri, kadının sosyal düzendeki yeri, yasak ilişkiler, derin hislenme, saygınlık, şeref... vs. gibi değerler ve sosyal parametreler ölümcül duygu refleksleriyle anlam bulmaktadır. Zaten intikam ve özkıyım duygusu da tüm bunları tamamlayan bir paradoks olarak ortaya çıkar. Aynı parametreler, günümüz değer yargıları ölçütlerinden değerlendirilecek olursa, 19. Yüzyılın nispetle daha ılımlı bir karşılık bulacağı açıktır. Aynı romanın günümüz değer yargıları üzerinden yazılacağını düşündüğümüzde, çok farklı bir roman kurgusunun ortaya çıkacağı tahmin edilebilmektedir.

Aynı şekilde, Goethe'nin dünyaca ünlü mektup romanı *Genç Werther'in Acıları* (Çev. Nihat Üner, 2007)) yazıldığı dönemde sosyal yankısı çok duygusal düzeyde olmuş; romanın ve dönemin algısı etkisiyle okuyarlarda onulmaz ve derin izler bırakmıştır. Bu yüzden okuyarlarda büyük bir çoğunluğu, roman kişisi gibi özkıyım dürtüsüne kapılmış ve kendine kıymıştır. Dönemin algı düzeyindeki sosyal paradigmasının bir sonucu olarak romanın etkisi böyle bir tepkiye neden olmuştur. Aynı romanın günümüzdeki algı formu ise çok daha farklıdır. Bu farklı anlama ve anlamlandırma dönemsel devininin doğal bir sürecidir. Oysa roman içeriği ve metinsel normu aynı kalmaktadır bilindiği gibi. Peki değişen nedir. Dönemsel algının zamana bağlı olarak değişen yeni alımlama süreçleridir. Anlam ve metne içkin iletiler aynı olmasına rağmen, dönemsel algı ve yorumlama biçimleri değişiklik ve hareketlilik göstermektedir. Metne anlam vermede ortaya çıkan sorunsal durum, anlamlandırma süreçlerinde yaşanan temel sorundur.

Anday, *eski hiç eskimeyendir* derken, bir bakıma anlamın her dönem kaynağı aynı kalmasına karşın, dönemsel algıya bağlı olarak okurun anlamlandırma süreçlerinde yeniden boyut kazanabileceğine not düşer gibidir. Her yeni okuma, beraberinde yeni değerlendirmeyi de getirecektir doğal olarak. Bu ise, korkulanın aksine kaynak anlamın dejenere olması, yozlaşması anlamına gelmemekte; aksine var olan anlamın dönemsel alımlama süreçleri ile yeniden anlam kazanması ve yeniden boyutlanması anlamına gelmektedir. Bu ise metnin, değer olarak potansiyel zenginliğine işaret eder.



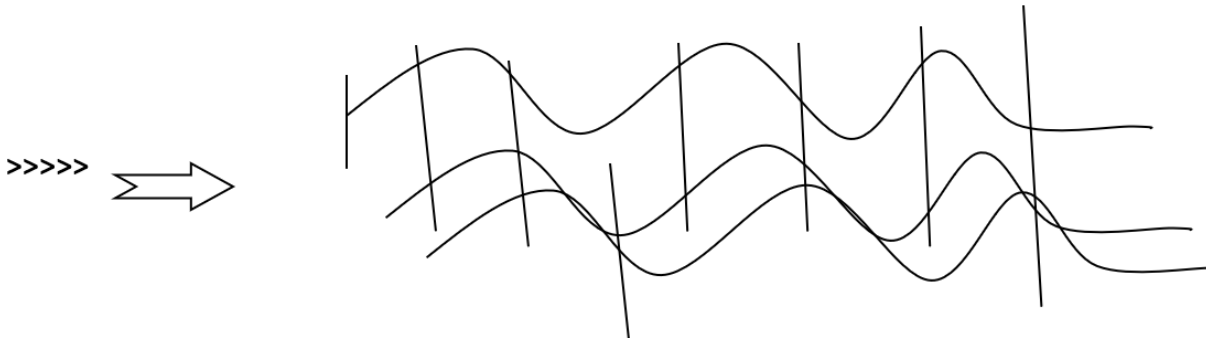
#### 4. Geleneksel Tutum ve Yorumlama Kaygısı

Wittgenstein, *dilimin sınırı dünyanın sınırını* gösterir diyor. Dil ile dünya(görüşü) arasında kurulan bu bağ, değişen dil evreninin ve değişen dünyanın paralelinde değişen algıların olabileceğine işaret etmektedir. Bakış açısı, bu noktada değişebilen standartlarda oluşabilen algı tutumlarını gösterir. Tüm bunlara rağmen, geleneksel bir tutum olarak değerlendirilebilen kimi yerleşik ve değişime/dönüşüme kapalı kalıplaşmış tutumlar varlığını korumaktadır. Anlamı, sorunsal bir metafora dönüştüren de bu olmaktadır. Burada unutulansa, yukarıda genişçe değinildiği üzere sabit metnin, anlamı üzerinde yürütülen yorumlama çalışmaları, kaynak anlamı yerinden oynatarak, onu yozlaştırmaya yönelik değildir. Aksine temel anlamı kaynak alarak, onun dönemselsel uzantılarına açıklık getirilerek; daha da iyi fark edilmesine yardımcı olmaktadır.

Okurun yüzleştiği metnin asıl anlamından söz etmek, dil kuramcılarının göre pek doğru olmasa da, gerçek olarak metnin oluştuğu, daha doğrusu metni oluşturan dönemin belli bir anlamından söz edilebilir. Bu ilk anlam kaynak anlamdır ve devinmeye/yoruma açık bir özelliği de beraberinde taşır. Yazı, genetik yapısı gereği, okurun malıdır ve okur onu kendi döneminin verileri doğrultusunda yeniden yorumlayabilir. Okurun nitelikli olması koşulunu unutmamak kaydıyla. Metnin gerçekten, yani asıl anlamdan yoruma/mecaza akan bir doğası vardır. Bu metnin doğal sürecidir. Yoksa metin ilgili döneminin sabitlenmiş bir ögesi olarak kalırdı, çakılı bir anlamı ile varılmaya esir bir nesne gibi. Oysaki metni nesne durumundan kurtaran eylemin, okuma eylemi ve onu canlı tutan gücün de okur olduğu bilinmektedir (Bkz. Jauss, a. e. 121). Dolayısıyla metnin çıktığı an, ilk anlamıyla örtüştüğü andır. Sonraki anlamlar ilk anlamın, kaynak anlamın etrafında kümelenmiş anlamlardır. Dönemlerarasılık olgusu, yorumun kaygı verici yanına bir rahatlama getirir önemdedir. Metinlerarasılık olgusu da, okurun kendi yorumundaki özgün değerini, geleneksel deneyimler üzerinden inşa etmesiyle önem kazanır. Her metin, bu anlamda bir diğerinin öncüsü ve mirasçısıdır denebilir.

Yorum, metnin önündedir. Ondan fazla yol alır. Yorum, metnin temel anlamını gereklerine göre peşinden sürükler. Dönem algısından kastedilen bir bakıma budur. Her yeni dönem, bir önceki dönemin üstünde kanatlanmış bir değerdir. O da kendi öncesindeki. Bu katlanma mütessesil/kademeli olarak devam eder. Bu sürece anlamın sürekliliği, yorumlamada devamlılık denir. Dönem, insan ve düşünce devingenliğini korudukça, hayatta yer tutan her unsur bu süreçten kopamaz. Özellikle de yazılı ürünler bunlara dâhildir. Dil malzemesiyle varlık bulan her metin; insan, dil ve düşünce evreninde yeniden anlamlanarak katmanlaşır. Bu salınımlı evreleri bir grafik üzerinden somut olarak gösterecek olursak aşağıdaki süreç akışını elde etmiş oluruz:

##### Sinnzusammenhänge nach Jahren (Yılların/Dönemlerin Salınımı)



#### Periyodik Çağ Algısı ve Metinsel Anlamın Devingenliği

Her bir dönemin algı ve yorum süreci, aynı anlamın süreği olarak yeni bir devingenliktir.

Metin üzerinden yürütülen yorum çalışmalarının yıllara/dönemlere göre salınım şemasından da anlaşılacağı gibi, yorumlama süreçlerinde kök anlam belli dönemselsel algılara paralel olarak iniş ve çıkışlar gösterebilmektedir. Yorum faaliyetinin doğal bir gereği olan bu akış, kimi ortam-zaman bileşkesinde kapalılık gösterir; kimi ortam-zaman bileşkesinde ise şeffaflık gösterir. Anlamın sorunsuz, tartışmasız kabul gördüğü dönemlerde bu salınım katsayısı/aralığı daha dar; sorunlu olduğu dönemlerde ise, daha geniş bir aralıktadır. Gerçek olan şu ki, bu salınımlı devinin sürekli var kalacaktır. Tüm tartışmalara ve ön kabul veya retlere rağmen bu çizgisel/kırık tutum devam edecektir.

#### 5. Sonuç

Okurun, metnin arkaplan çözümlemesi sürecinde önem vermesi gereken konu ne olmalıdır. İçeriğe giydirilmiş anlamın ne olduğu mu, yoksa ne olması gerektiği mi olmalıdır. Çünkü çoğu kez anlamın irdelenmesi yerine, onun nasıl



tespit edileceğine dair tekniği yani pedagojisi anlatılır. Bu durum ise, ileride anlam çözümlemesi faaliyetinden kopup, yavan bir teknik çalışmaya dönüşme tehlikesi doğurabilir. O nedenle kaynak anlam ile okuru bir araya getirmek için aracının/metnin (kodlarının) sağlıklı biçimde aydınlatılması esastır. Yanlış yönelim, yanlış veriye ve o da yanlış yoruma götürür. Anlaşılacağı üzere bu bir keşif yolculuğudur. Okurun, anlamın izlerini sürmesi gereken bir yolculuktur. Bu arayış süreklilik arz etmektedir. Kök anlam (metin) asla değişmeyecektir, ama onun yorumu değişmek için vardır. Burada geleneksel yorum bilgisinin yani deneyimlerin göz ardı edilmemesine dikkat etmelidir. Çünkü geçmişi idealize edip, geleceğin geçmişi aşamayacağı ön kabulünün ipoteği altına girmek, her şeyden önce geleneği anlamlandırıp ondan yararlanma imkânını dinamitler. Geleneğe kaybolmamak esastır, ama onun birikimleriyle yeni açılımlara gidilebileceği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Yorum metnin ne aynıdır, ne de gayrıdır. Hem aynıdır ve hem gayrıdır. Geleneksel müktesebatımız içinde, dün de bugün de yanlış sayılabilecek yorumlar olduğu gibi, dün için tolere edilmesine karşın bugün kabul edilemez yorumlar da bulunabilmektedir.

*Metinsel anlamı/bilgiyi yeniden üretirken, şimdiye dek süregelen tarihsel süreçte yapılmış yorumları ve uygulamaları metnin anlam bütünlüğü içinde açıklama yoluna gidilmesi, çelişiklere düşmekten korunma imkânını artırmış olacaktır. Metni bu bağlamından koparmak ve bu bağlamının dışına anlamını taşırmak, değerler hiyerarşisini anla(ya)mamaya onu tepetaklak etmeye neden olabilir. Dolayısıyla farklı yorumların ne anlama geldiğini, doğru değerlendirme ortamı da bu sayede yakalanmış olur. Metin ile metnin anlam evrenini bir bütünlük içinde okuyup değerlendirmek gerekir. Bu bütünlüğü göz önünde tutarak metinsel bilgiyi yeniden üretirken bilimsel bilgilerden olabildiğince yararlanılmalı; felsefi, sosyolojik, pedagojik ve estetik mahiyetteki konuları bile geleneksel metinleri merkeze alıp indirgemeci yaklaşımla değerlendirmeye kalkışmamalıyız. Hayatı ve varlığı anlamlandırmaya yönelik bilgilerin sürekli yenilenerek artıyor olması ve hayatın da durmadan değişmesi olgusu, metnin hayatla bütünleştirilmesi çalışmalarına süreklilik kazandırma ihtiyacını doğurmaktadır. Bu tutum beraberinde yeniden keşif ve yeniden inşa anlayışını getirecektir. Kendimizi metne onaylatmak değil, metni kendimizin idrakine sunmak, sağlıklı yorumun doğmasına neden olacaktır. Metni çağın idrakine, yorumuna sunmak metni anlamının gereğidir.*

## 6. Kaynaklar

- Atay, O. (1998) *Korkuyu Beklerken*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Bülbül, M. (2011) Edebiyatta Felsefe Felsefede Edebiyat İzleri (Ortak Bir Sorun Olarak Varolmanın Yalnızlığı), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 20, Van.
- Bülbül, M. (2013) *Bir Kısaöykü Evreninde Metinsel İletişim*, 13. Uluslararası Dil Yazın Deyişbilim Sempozyumu, Basit Üslup, Batı Dilleri Edebiyatları Bölümü, Kafkas Üniversitesi, 26-28 Eylül. Kars.
- Bülbül, M. (2015) *Yazınsal Metin ve İletişim*, Çizgi Kitabevi: Konya.
- Eco, U. (1992) *Açık Yapıt*, Kocabalçı Yayınevi: İstanbul.
- Fontane, Th. (1984) *Effi Briest*, Wilhelm Goldman Verlag: München.
- Goethe, J. W. (1774) *Die Leiden des Jungen Werthers*, (Çev. Nihat Üner), Can Yayınları: İstanbul.
- Göktürk, A. (2002) *Okuma Uğraşı*, YKY Yayınları: İstanbul.
- İnce, Ö. (1993) *Yazınsal Söylem Üzerine*, Can Yayınları: İstanbul.
- Jauss, H. R. (1988) Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, in: *Rezeptionsästhetik*, Hrsg. von Warning, R. UTB, W. Fink Verlag: München.
- Özdemir, E. (2002) *Eleştirel Okuma*, Bilgi Yayınevi: Ankara.
- Weischedel, W. (2008) *Die philosophische Hintertreppe*, DTV: Münche



## Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uyarlama Çalışması

### A Study on The Adaptation of the Scale on Determining the Impact of Inclusion on Children with Disabilities

Ümit ŞAHBAZ<sup>a</sup>, Hakan ATILGAN<sup>b</sup>, Dilek AYDEMİR<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.

<sup>b</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.

<sup>c</sup>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Impact of Inclusion on Children with Disabilities isimli ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ilkokullarda çalışan 170 öğretmen oluşturmaktadır. Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin, BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının, Türkçe'ye uyarlanan ölçekte de aynı şekilde sağlandığı DFA sonucunda doğrulanmıştır. Çalışmada ölçeğin BF (7) alt boyutu için  $\alpha=.885$  ve  $\omega=.886$ ; BR (6) alt boyutu için  $\alpha=.679$  ve  $\omega=.692$  olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ışığında, Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

#### Anahtar Kelimeler

bütünleştirme, özel gereksinimli çocuklar, ölçek

#### Keywords

inclusion, children with disabilities, scale

#### Abstract

The aim of the present study is to adapt the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale developed by Rafferty and Griffin (2005) into Turkish. The study group consists of 170 teachers working at kindergartens and primary schools under the Ministry of National Education in Gebze, Kocaeli. It was confirmed as a result of the CFA that the two-factor latent structure of the original form of the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale as BI and RB was maintained in the same way in its Turkish adaptation. The study found  $\alpha=.885$  and  $\omega=.886$  for the BI (7) subscale and  $\alpha=.679$  and  $\omega=.692$  for the RB (6) subscale. In the light of these findings, it can be stated that the Turkish adaptation of the scale is valid and reliable.

## Extended Summary

The aim of the present study was to adapt the scale developed by Rafferty and Griffin (2005) to determine the im-pact of inclu-sion on children with disabilities into Turkish. In this scale, teachers' opinions were asked in order to meas-ure the benefits offered and the risks posed by inclusion for children with disabilities. The data of the study were col-lected using the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale developed by Rafferty and Griffin (2005) and adapted into Turkish by the researchers and the Personal Information Form.

The study group of the study consists of 264 preschool and elementary teachers working at kindergartens and pri-mary schools under the Ministry of National Education in Gebze, Kocaeli in the 2015-2016 academic year. While the data collected from 264 teachers in the study group were transferred onto electronic environment, the data obtained from 94 of the teachers were excluded from the evaluation as they were filled out incompletely or incorrectly.

In the adaptation study, construct validity was examined in order to decide whether the items on the scale were grouped under the subscales as they are in the original form. In construct validity studies, when the variables (items) in question are modeled related to the concerning latent variable (sub test), Confirmatory Factor Analysis (CFA) is used in order to test the model statistically (Thompson, 2005; Jöreskog, 2007; Kline, 2011). Therefore, CFA was employed in the factorial construct validity study in order for the adapted Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale to confirm the structure of the original scale. CFA was carried out with the data collected from 170 individuals for the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale using the Mplus 7.4 program (Muthén and Muthén, 1998-2015). As a result of the CFA, an  $\chi^2$  value was obtained together with the SRMR (Standardized Square Root Mean Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation), TLI (Tucker Lewis Index) and CFI (Compa-rative Fit Index), the indices recommended to be reported dichotomously by Hu and Bentler'in (1999). As for the reliability study of the scale, Cronbah alfa and McDonalds omega coefficients were calculated for each subscale.

For the fit indices CFI and TLI, values over .90 show acceptable fit, while those of .95 and over show good fit (Hu and Bentler, 1999). As for RMSEA and SRMR, values under .05 are good for the model fit and those up to .08 indicate acceptable fit (Browne and Cudeck, 1993). Also, an  $\chi^2$  degree of freedom rate of lower than three is an indicator of good model fitting. The Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale consists of a total of 13 items 7 of which fall under the Benefits of Inclusion (BI) and 6 under the Risks of Inclusion subscales. The measurement model designed for the scale was tested with the data collected from 170 individuals. The smallest of the standardized factor loadings between the visible variables and latent variables of the model was found as .278 and the greatest as .855. When the standard errors of the cutoffs between visible variables and latent variables were evaluated, it was found that the smallest standard error was .028, the largest standard error was .089 and the error variances ranged between .269 and .923. In the measurement model designed, the factor loading of item number 11 in the RI dimension was relatively low while all cutoffs between the visible and latent variables were found to be significant at .001 level. In conclusion, the measurement model was found to be valid with the items that are the variables observed for the latent structure designed for the subscales of the BI and RI of the scale. In other words, it could be asserted that the two factor meas-urement model built v-for the scale has factorial construct validity.

The reliability calculated for the BI subscale ( $\alpha=.885$  ve  $\omega=.886$ ) was found to be close to the reliability obtained for its original form ( $\alpha=.87$ ). For the RI subscale, on the other hand, a lower level of reliability was calculated ( $\alpha=.679$ ,  $\omega=.692$ ) in the Turkish adap-tation study in comparison to the reliability of the original form ( $\alpha=.84$ ). However, it could be said that reliability is at an acceptable degree. Since the items composing the RI and BI subscales of the adapted scale do not measure these subscales at the same size and sensitivity, in other words, as it has a congeneric structure, their Cronbach Alfa reliabilities may be lower than the real reliability (Yurdugül, 2005). For this reason, McDonald omega coefficients were calculated for subscales. McDonald omega coefficients were found to be .886 for BI subscale and .692 for the RI. As a result of the study, it has been concluded that the scare adapted to Turkish is valid and relia-ble.

The lowest possible score on the BI dimension is 7, and the highest score is 35. High scores (approaching 35) show that the be-nefits of inclusion are high; whereas low scores (approaching 7) are the indicators of low benefits of inclu-sion. The lowest possible score on the RI dimension is 6 and the highest score is 30. High scores (approaching 30) refer to low risks of inclusion while low scores (approaching 6) can be interpreted as high risks of inclusion.

It has been concluded that the adapted scale is a valid and reliable measurement tool to be used on preschool and elementary teachers working at kindergartens and primary schools in Turkey. With its current form, the scale is an ap-plicable one that could be given to preschool and elementary teachers working at kindergartens and primary schools. The scale has two subscales and each subscale gives separate total scores. Increases in the total score on the BI sub-scale consisting of 7 items show an increased benefit of inclusion for children with disabilities. On the other hand, in-creases in the total score obtained with the sum of the scores of RI subscale consisting of 6 items indicate that the risk of inclusion decreases for children with disabilities.

### 1. Giriş

Okul öncesi dönem, doğum öncesi dönemden sonra çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal gelişiminin en hızlı olduğu yılları kapsa-maktadır. İki yaşındaki çocuğun beyin ağırlığı, yetişkin beyin ağırlığının yaklaşık %75'i iken; beş yaşında bu oran %90'a ulaşmak-

tadır (Senemoğlu, 2009). Locke, çocuğu “boş bir levha” olarak görmektedir ve yaşanan deneyimler sonucunda çocuğun hayatının biçimlendiği fikrini ortaya koymuştur. Bu deneyimlerin artması ve çocuğun en üst sınıra kadar gelişebilmesi, erkenden sağlanacak imkânlarla mümkün olacaktır (Senemoğlu, 2009; Berk, 2013). Dolayısıyla çocuğun okul öncesi dönemde iyi bir eğitim gereksinimi vardır.

Okul öncesi eğitim, doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önüne alan bir süreçtir. Bu eğitim, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve dilsel yönden gelişmelerini sağlayan bir sistemdir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar ilköğretime hazırlanırken; paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenmektedirler. Ne yazık ki, her yıl eğitim-öğretim hayatına giren yüz binlerce öğrencinin bir kısmı özel eğitime gereksinim duyarak başlamaktadır (Atıcı, 2014). Dünya Sağlık Örgütü'nün “Dünya Engellilik Raporu”na göre, dünyadaki nüfusun (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) % 15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. 15 yaş ve üstündeki kişiler arasında engellilik ile yaşamak zorunda olan kişi sayısı Dünya Sağlık Araştırması'nda (World Health Survey) 785 milyon (% 15.6) olarak belirtilirken, Küresel Hastalık Yüğü (Global Burden of Disease) çalışması bu sayıyı yaklaşık 975 milyon (% 19.2) olarak belirtmektedir. 190 milyon (% 3.8) kişi “şiddetli engellilik” yaşamaktadır. 1-18 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların oranı ortalama %12 civarındadır. Bu oranın büyük bir çoğunluğunu 1-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2011).

Özel gereksinimli çocuklar için en temel sorun, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortama uyum sağlamak ve üretken duruma geçmektir. Bütünleştirme kavramı “normalleştirme” ilkesine dayanmaktadır. Normalleştirme, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ve yetişkinlerin toplumda olduğu şekilde iletişim kurmalarını ve yaşantılarını paylaşmalarını amaçlamaktadır (Akçamete, 2009). Bu amacın gerçekleşebilmesi için özel gereksinimli çocukların, toplumsal hayata uyumlarını destekleyici sosyal beceriler kazanabilmesi açısından, küçük yaşlardan itibaren desteklenmeleri önemlidir (Özkubat ve Özdemir, 2012).

Bütünleştirme, özel gereksinimli çocuk, öğretmen ve okul ile sınırlandırılmış bir kavram değildir (Akçamete, 2009; Colagan,2013). Bütünleştirme, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren ve birlikte çalışmalarını sağlayan, çok boyutlu ele alınması gereken aktif ve kesintisiz olarak ilerleyen dinamik bir kavramdır. Hem insancıl, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli çocukların yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların toplumla daha kolay bütünleşmeleri, bütün eğitim imkânlarından yararlanmalarına bağlıdır (Ayrıl, Özcan, Ünlü, Şengül, Demirhan, Çağlar, 2013).

Özel gereksinimli çocuklar için planlanan bütünleştirme, tüm çocukların gereksinimlerinin daha iyi karşılanabilmesi yönünde eğitim sistemini düzeltmek için tasarlanmıştır. Bütünleştirmeyle ders programları bireyselleşir ve öğrenci odaklı bir program ortaya çıkar. Tüm çocuklar, öğrenci odaklı ve bireysel hazırlanan bir program ile en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında, en üst düzey başarı elde etmelerini sağlayacak bir eğitim sisteminin içerisinde aktif olurlar (Akçamete, 2009; Hammeken, 2000/2016). Bütünleştirme, toplumun göstermiş olduğu olumsuz tutumların değişmesini sağlamakta, bu sayede daha fazla sosyal bütünleşme imkânını da beraberinde getirmektedir (Hammeken, 2000/2016).

Bütünleştirme kavramı, kaynaştırma kavramından türediği ve iki kavramın birçok ortak amacı olduğu için bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitildiği programlar olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırmanın tanımı ve kapsamı, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların etkileşiminin hiç olmamasından, genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukların, sosyal ve eğitsel etkinliklere katılmasına kadar geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Akçamete, 2009). Kaynaştırma eğitimi, bir örgün eğitim okulunda, okulun eğitsel uygulamaları değiştirilmeksizin özel gereksinimli çocukların eğitim alabildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli çocuğun bireysel ve eğitsel gereksinimlerine bakılmaksızın herhangi bir esnekliği olmayan bir öğretim programına uyum sağlamanın beklenmesi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Çulhaoğlu,2009). Engel seviyesi hafif olarak tanımlanmış olan çocukların okula devam edebilmeleri, okuldaki eğitsel uygulamalarda yalnızca çok küçük değişiklikler gerektirdiğinden, bu öğrenciler kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir. Eğitimde bütünleştirme kavramı ise, okul uygulamalarının, orta ve ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların da örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlanmasını ve düzenlenmesini ifade etmektedir. Bütünleştirme, herkese uyan standart bir kalıbın olmadığı bir anlayışla yaratılmıştır (Hammeken, 2000/2016).

Özel eğitim ve bütünleştirme programının başarılı olması; programa mümkün olduğunca erken başlanması, öğretmenin konuya yaklaşımı ve yeterliliği, normal ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaklaşımı, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yaklaşımı ve ortamın uygun şekilde hazırlanması gibi etkenlere bağlıdır (Çulhaoğlu, 2009). Batı Avustralya'da 74 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sadece %42'si özel gereksinimli çocukları sınıflarına dahil etmeye yönelik tutum göstermişlerdir. Yapılan çalışma, bütünleştirme alanına katkı sağlamakta ve kavramı pozitif yönde etkileyecek faktörlerin ortaya çıkmasını desteklemektedir (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier ve Falkmer, 2015).

Okul öncesi dönemde bütünleştirme, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların etkileşimlerini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara sosyal ilişkiler açısından birçok fırsat sağlamakta ve sosyal becerilerini geliştirmektedir (Baydık, 1997; Cologan, 2013). Normal gelişim gösteren çocuklarla bütünleştirilen, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul görmeleri ve böylece sınıfın bir üyesi olduklarını düşünmeleri, çeşitli aktivitelerin içinde bulunmaları, kendilerini daha iyi hissettirmelerine yardımcı olmakta ve olumlu benlik gelişimini



desteklemektedir (Rafferty ve Griffin, 2005; Kılıç, 2011).

Türkiye ve Türkiye dışındaki alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklarla ilgili çok sayıda araştırmaya ve bu araştırmalarda kullanılan ölçeklere rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, bunların daha çok kaynaştırma uygulamalarına yönelik ölçekler olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar irdelendiğinde ise; araştırmaların bir kısmında Türkiye dışında geliştirilen ölçeklerin Türkçe’ye uyarlandığı, bir kısmında da; araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Bu alanda kullanılan ölçekler ve konuları aşağıda özetle sıralanmıştır:

Kaynaştırma uygulamalarına katılan çocuklara ilişkin görüş, tutum ve düşüncelerin belirlenmesinde kullanılan ölçekler [Stoiber, Gettinger ve Goetz, (1998), Şahbaz ve Dalğar (2011); Antonak ve Larrivee, (1995), Kırcaali-İftar (1997); Avramidis, Bayliss ve Burden, (2000); Osgood, Suci ve Tannenbaum, (1957); Van Reusen, Shoho, Barker, (2001); Baker, Kapperman ve Montemurro, (1981); Şahin ve Güldenoğlu, (2013); Berryman ve Neal, (1980), Atay, (1995); Özyürek (1988)]; kaynaştırmanın etkisi ölçeği [Hastings ve Oakford, (2010)]; bütünleştirmenin etkisi ölçeği [Rafferty ve Griffin, (2005)], sosyal kabul ölçeği [Siperstein, (1988), Civelek, (1990); Şahbaz ve Arslan, (2010)]; sosyal beceri ölçeği [Gresham ve Elliot, (1990), Sucuoğlu ve Özokçu, (2005)]; empati [(Bryant, (1982), Yılmaz, (2003)]; öğretmen yeterliliği [(Tschannen-Moran ve Woolfolk, (2001) ]; akran ilişkileri [Kochenderfer ve Ladd, (1996); Gülay, (2008) ]; gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmekte, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik Türkçe bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu nedenle bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bu ölçme aracının Türkçe ’ye uyarlanmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlenmeye yönelik, Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi (Impact of Inclusion on Children with Disabilities) isimli ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasıdır.

## 2. Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve ilkokullarda görev yapan 264 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 264 öğretmenden toplanan veri, elektronik ortama aktarılırken eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen 94 öğretmene ait veri değerlendirme dışı tutulmuş, 170 öğretmenin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sayısal verileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmeni sayıları**

Bölüm	/Şube	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Öğretmeni		88	51.76
Sınıf Öğretmeni		82	48.24
<b>Toplam</b>		<b>170</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmeni sayılarını gösteren Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya toplam 170 öğretmenin katıldığı; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayısının 88 (%51,76), sınıf öğretmeni sayısının ise 82 (%48.24) olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verisi, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından Türkçe’ye uyarlanan, Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

### Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin Özellikleri

Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeği, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bir ölçektir. Bu ölçekte, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerinde sağladığı fayda ve oluşturduğu riski ölçmek için öğretmen görüşleri alınmıştır. Ölçek Bütünleştirmenin Faydaları (BF) ve Bütünleştirmenin Riskleri (BR) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan BF, 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Puanın yüksek olması (35’e yaklaşması) bütünleştirmenin faydasının yüksek olduğunu, düşük olması ise (7’ye yaklaşması) bütünleştirmenin faydasının düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .87 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan BR, 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Puanın yüksek olması (30’a yaklaşması) bütünleştirmenin riskinin düşük olduğunu, düşük olması ise (6’ya yaklaşması) bütünleştirmenin riskinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .84 olarak belirtilmiştir.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’ne ait bazı maddeler Tablo 2’de örnek olarak verilmiştir.



**Tablo 2. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğine ait örnek maddeler**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1- Bütünleştirme, özel gereksinimli çocukları, gerçek dünyada etkili bir şekilde faaliyet göstermeye hazırlar.	1	2	3	4	5
5- Bütünleştirme, özel gereksinimli çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
10- Bütünleştirme uygulamasında özel gereksinimli çocukların özel hizmet (konuşma terapisi vb.) almaları daha az muhtemeldir.	1	2	3	4	5

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### Verilerin Analizi

Yapılan uyarlama çalışmasında, orijinal çalışmadaki gibi ölçeğin maddelerinin, ölçeğin alt boyutlarında olup olmadığının belirlenmesi için, yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışmalarında, söz konusu gözlenen değişkenlerin (maddeler) ilgili örtük değişkene (alt test) ilişkin olarak modellenmesi durumunda, bu modelin istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Thompson, 2005; Jöreskog, 2007; Kline, 2011). Bu nedenle, uyarlanan Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin orijinal ölçeğin yapısını doğrulaması için faktöriyel yapı geçerliği çalışmasında DFA kullanılmıştır. Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için 170 kişiden toplanan verilerle DFA Mplus 7.4 programı ile yapılmıştır (Muthén ve Muthén, 1998-2015). Yapılan DFA sonucunda Hu ve Bentler'in (1999) ikili olarak rapor edilmesini önerdiği indeksler olan SRMR (Standardized Square Root Mean Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation), TLI (Tucker Lewis Index) ve CFI (Comparative Fit Index) ile  $\chi^2$  değeri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise her bir alt boyut için Cronbach alfa ve McDonalds omega katsayıları hesaplanmıştır.

#### İşlem Yolu

#### Ölçeğin Türkçe'ye Çeviri Çalışması

Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğinde yer alan maddeleri, alanında uzman 3 özel eğitim öğretmeni ve 3 İngilizce öğretmeninden oluşan toplam 6 uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri yapılırken maddelerin orijinaline ve aynı zamanda Türk kültürüne de uygun, anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

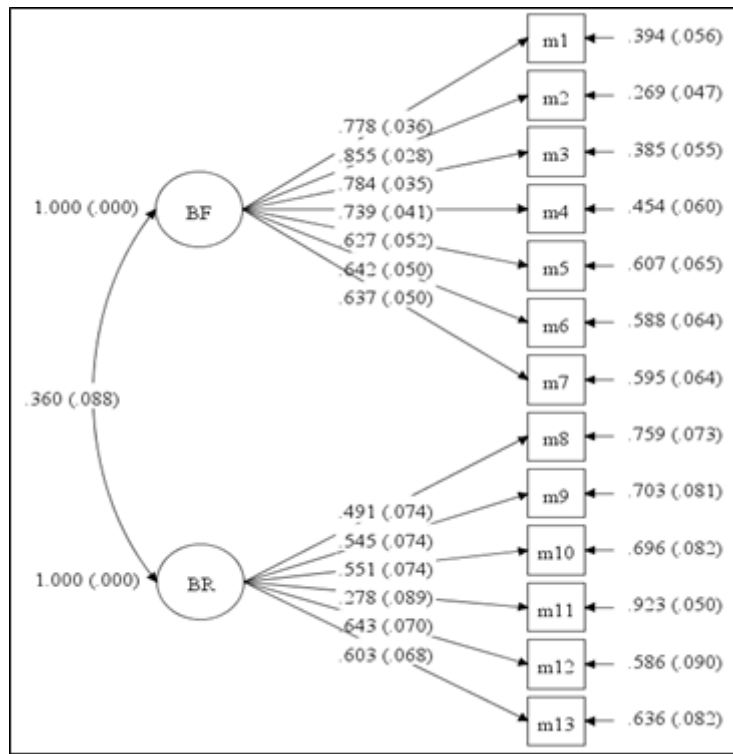
#### Verinin Toplanması

Araştırma çerçevesinde çalışma grubundaki okullara gidilerek, 264 öğretmenden çevirisi yapılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçeği dolduran öğretmenlere, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, yönergesi okunmuş ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Doldurulan ölçeklere ilişkin veriler analizlerin yapılması için elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarılırken eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen 94 öğretmenin verisi çıkartılmış ve 170 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

#### Ölçeğin Yapı Geçerliği ile İlgili Çalışmalar

Toplam 13 maddeden oluşan ve 7 maddesi BF, 6 maddesi BR alt boyutları olan Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ölçme modeli 170 kişiden toplanan veriyle test edilmiştir. Kurulan örtük model Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1'de Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerine Etkisi Ölçeği'nin BF ve BR olmak üzere iki faktörlü örtük yapısının gözlenen değişkenlerle kurulan ölçme modeli verilmiştir. Bu modelin gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin en küçüğü .278, en büyüğü ise .855 olarak elde edilmiştir. Modelde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki kestirmelerin standart hataları incelendiğinde ise en küçük standart hatanın .028, en büyük standart hatanın ise .089 olduğu, hata varyanslarının sırasıyla .269 ile .923 arasında olduğu saptanmıştır. Kurulan ölçme modelinde BR boyutunda bulunan 11 numaralı maddenin faktör yükü nispeten düşük olmakla birlikte gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki tüm kestirmeler .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerinde etkisinin belirlenmesine yönelik ölçek için DFA ile test edilen iki faktörlü ölçme modeli

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ve Şekil 1’de gösterilen modelin, yapılan DFA sonucunda elde edilen kay kare ve uyum indeksleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin iki faktörlü modeli için yapılan DFA ile elde edilen kay kare ve uyum indeksleri

N	$\chi^2$	Sd	$\chi^2/ Sd$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
170	115.859*	64	1.810	.930	.914	.069	.064

Uyum indeksleri olan CFI ve TLI için .90’ın üzerindeki değerler kabul edilebilir uyumu, .95 ve üzeri olan değerler ise iyi uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05’den küçük olması model uyumu için iyi, .08 kadar ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Aynı zamanda  $\chi^2$  serbestlik derecesi oranının da 3’ten küçük olması iyi model uyumunun bir göstergesidir. Tablo 3’te verilen kay kare ve uyum indeksleri incelendiğinde, ölçek için kurulan iki faktörlü ölçme modeli kabul edilebilir uyuma sahiptir. Sonuç olarak ölçeğin, BF ve BR alt boyutları için kurulan örtük yapılarının gözlenen değişkenleri olan maddeler ile kurulan ölçme modellerinin geçerli olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile ölçek için kurulan iki faktörlü ölçme modelinin faktöriyel yapı geçerliliği bulunmaktadır.

Cronbach alfa; iç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılır (Crocker ve Algina, 1986; Nunnally ve Bernstein, 1994). İç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesi için Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR alt boyutlarının ayrı ayrı Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 7 maddeden oluşan BF ve 6 maddeden oluşan BR alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .885 ve .679 olarak elde edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin BF ve BR alt boyutlarını oluşturan maddelerin, bu alt boyutları aynı büyüklükte ve duyarlılıkta ölçmediğinden, yani konjenerik bir yapıya sahip olması nedeniyle, yukarıda verilen Cronbach alfa güvenilirliklerinin gerçek güvenilirliğin altında olması söz konusudur (Yurdugül, 2005). Bu nedenle alt boyutlar için McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. McDonald omega katsayıları BF alt boyutu için .886, BR alt boyutu için ise .692 olarak hesaplanmıştır.

#### 4. Sonuç

Bu çalışma, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasında Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının aynen sağlandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda uyarlaması yapılan ve toplam 13 maddeden oluşan ölçeğin 7 maddeden oluşan BF ve 6 maddeden oluşan BR alt boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasında ölçeğin BF alt boyutu için hesaplanan güvenilirliği ( $\alpha=.885$  ve  $\omega=.886$ ) orijinalinde elde edilen güvenilirliğine ( $\alpha=.87$ ) yakın bulunmuştur. Ancak BR alt boyutu için orijinalinde elde edilen güvenilirliğe ( $\alpha=.84$ ) kıyasla Türkçe’ye uyarlama çalışmasında ( $\alpha=.679$ ,  $\omega=.692$ ) daha düşük bir güvenilirlik bulunmuştur. Bununla birlikte güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada Türkçe’ye uyarlanmış olan ölçeğin

geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Uyarlanan ölçek, Türkiye’de anaokulu ve ilkokullarda çalışan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek, bu hali ile anaokulu ve ilkokullarda çalışan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine uygulanabilir bir ölçektir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır ve her alt boyut ayrı ayrı toplam puan vermektedir. Ölçeğin 7 maddeden oluşan BF alt boyutundan alınan toplam puanın artması bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki faydasının arttığını göstermektedir. Diğer yandan, ölçeğin 6 maddeden oluşan BR alt boyutunun puanlarının toplamı ile elde edilen toplam puanın artması ise bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki riskin azaldığını göstermektedir.

## 5. Kaynakça

- Akçamete, G. (Ed.) (2009). *Geleneksel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Arslan, E., Şahbaz, Ü. (2012). A Study to Develop a Scale for Determining The Social Acceptance Levels of Special-Needs Students, Participating in Inclusion Practices. *Educational Research and Reviews*, 7(29), 651.
- Atay, M. (1995). *Özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- 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.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013, Ekim- Kasım). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baker, C., Kapperman, G., Montemurro, T. (1981). *Mainstreaming Inventory*. Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Baydık, B. (1997). Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Berk, L. E. (2012). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (çev. ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Berryman, J. D., Neal, W. R. (1980). The Cross Validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale. *ATMS. Educational and Psychological Measurement*, 40(2), 469-474.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136-162.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 413-425
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cologan, K. (2013). *Inclusion in Education Towards Equality for Students with Disability*. Australia: Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood Macquarie University.
- Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Çulhaoğlu İ. H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dağar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). *Dünya Engellilik Raporu*. Cenevre: WHO Press.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gülây, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hammeken, P. A. (2000). *Özel Eğitimde Bütünleştirme Başarı için 450 Strateji*. (çev. ed. Ümit Şahbaz) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards The Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- 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.
- Jöreskog K. G. (2007). *Factor Analysis and Its Extensions*. R. Cudeck, & MacCallum R. C. *Factor Analysis at 100 Historical Developments and Future Directions* (s. 47-78). Mahwah, New Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin değişimindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kırcaali, İ., G. (1997). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kline R., B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelig* (3rd Edt.). New York: The Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Adjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.

- Muthén, L. K., Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén&Muthén.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). Percy H. Tannenbaum. *The Measurement of Meaning*. Urbana Ill.: University of Illinois Press.
- Özkubat, U., Özdemir, S. (2012). Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-14
- Özyürek, M. (1988). *Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Rafferty, Y., Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173-192.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Siperstein, G. N. (1988). Students with Learning Disabilities in College The Need for a Programmatic Approach to Critical Transitions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 431-436.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Şahin, F., Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Thompson, B. (2005). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*. Washington, DC.: Amerikan Psychological Association.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teachers' Sense of Efficacy Scale. Retrieved, 1, 12.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, KS. (2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cornier, R., Falkmer, T. (2015). Factors associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8): e0137002.
- Yılmaz, Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). Konjenerik Test Kuramı ve Konjenerik Madde Analizi: Tekboyutlu Çoktan Seçmeli Testler Üzerine Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2) 21-48.



## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri

### Technology Aided Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders

Serhat ODLUYURT<sup>a</sup>, Melih ÇATTIK<sup>a</sup>

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

#### Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere yönelik teknoloji kullanımı, günümüzde büyük oranda bir artış sergilemektedir. Bu çalışmanın amacı; OSB olan farklı yaş grubundan bireylere farklı gelişim alanlarındaki becerilerin öğretiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara ilişkin güncel bilgi sunmak ve bu müdahale yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla; OSB olan bireylerin farklı gelişim alanlarındaki performansları üzerinde, teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğini değerlendiren ve uluslararası hakemli dergilerde 2000-2017 yılları arasında yayımlanmış toplam 45 makale incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin OSB olan her yaş grubundan bireylere çok farklı gelişim alanlarındaki becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanılabilir bir yöntem olduğu ortaya konmuştur.

#### Anahtar Kelimeler

Otizm Spektrum Bozukluğu, Teknoloji, Öğretimde Teknoloji Kullanımı, Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri.

#### Keywords

Autism Spectrum Disorders, Technology, Use of Technology in Teaching, Technology Aided Intervention

#### Abstract

The use of technology for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) has shown an increase in recent years. The purpose of this study is; presenting current information on research studies using technology-based intervention methods in the teaching of skills in all developmental areas to individuals from all age groups with ASD and to show if this intervention method is effective. For this purpose; on the performance of individuals with ASD a total of 45 articles, in which the purpose was assessing the effectiveness of technology-based intervention methods and published in internationally refereed journals between 2000-2017, have been reached. As a result, it has been revealed that technology-based intervention methods can be used effectively in teaching different types of skills to individuals with ASD from different age groups. The obtained findings are discussed.



## **Extended Summary**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neuro-developmental disorder which we have started to hear about frequently in recent years and which has become quite widespread. The rate of increase observed in recent years in the number of people with ASD has led to attempts to provide effective educational services to these people, while the use of methods with a scientific basis has become mandatory (Odom et. al., 2003). Technology-based treatment methods are among the applications that have a scientific basis and are frequently used in educating individuals with ASD. The scientific justifications regarding the use of technology-based intervention methods in persons with ASD have been discussed in Wong et. al.'s report entitled "Evidence-Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder" (2014). The purpose of this study is to offer up-to-date information on studies whereby technology-based intervention methods are used in teaching skills in all areas of development for individuals of each and every age group, and to demonstrate whether this type of intervention method is effective. The articles determined to serve this purpose have been evaluated in terms of the demographic (ages, genders and number) of participants and procedural qualifications (use of technology, environment, education method, skill studied, research method and effectiveness results) on the basis of scientific article analysis criteria.

### **Method**

In this study a screening model has been used to review the studies in which technology-based intervention methods were used in educating individuals with ASD. In the screening model, the studies conducted on a specific subject from the past until the present are examined in order to describe the current status.

### **Review of the Literature**

In the review of the literature, the researcher develops a list of terms to be searched for the purposes of finding the studies in which technology-based intervention methods were used to educate individuals with ASD. After the researcher prepared the list, a screening was conducted by searching these terms by themselves and in combination with each other through the following electronic databases; EbscoHost, ERIC, Academic Search Complete and Google Scholar. The studies obtained as a result of the screening have been evaluated on the basis of their compliance with the inclusion criteria. In conclusion to the foregoing process, a total of 45 articles that comply with the inclusion criteria were obtained.

### **Procedure**

The review of the literature revealed a total of 45 studies that comply with the inclusion criteria used in the study (34 single subject and 14 group experimentals). These articles have been examined in detail based on a variety of factors. These are; a) participants, b) use of technology, c) environment, d) education method, e) skill studied, f) research model and g) effectiveness results.

### **Findings and Conclusion**

The purpose of this study was to offer up-to-date information on studies whereby technology-based intervention methods are used in teaching skills in all areas of development for individuals of each and every age group, and to demonstrate whether this type of intervention method is effective. Through this study the effectiveness of technology-based intervention methods aimed at individuals with ASD has been demonstrated and the results are compliant with different review studies carried out recently on the same subject (Knight, McKissick and Saunders, 2013; Odom et. al., 2015; Wainer and Ingersoll, 2011).

This study contributes to the literature on the subject from two important aspects. The first is the fact that it displays the effects of the use of technology-based intervention methods in the education of individuals with ASD in every age group, on a wide scale. Past literature screenings conducted with regards to the use of technology in the education of individuals with ASD have concentrated on a certain age group (Odom et. al., 2015; Wong et. al. 2014). However in this study, a specific age limitation has not been implemented and studies conducted on individuals from every age group ranging from babies diagnosed with ASD to adults with the same condition, have been included. Consequently, it has been possible to present a broader perspective instead of one based on limited findings focused on individuals with ASD from a certain age group.

The second contribution of the study to the literature has been its scope that concentrates not only on skills in a specific developmental area (for example, social skills, communication skills, etc.), but rather, includes the skills in all developmental areas. It has been observed that past literature screenings of technology-based intervention methods providing education to individuals with ASD have generally focused on a specific area of skills (Knight, McKissick and Saunders, 2013; Wainer and Ingersoll, 2011). However, this study examines studies aiming to develop skills in individuals with ASD in all developmental areas by using technology-based intervention methods. Consequently, it has been possible to demonstrate the contribution of technology-based intervention methods in all areas of development where individuals with ASD are concerned.

## 1. Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); günümüzde adı sıkça duyulmaya başlanan ve yaygınlığı giderek artan bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Amerikan Psikoloji Birliği (APA); 2013 yılında yayımladığı Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) kılavuzunda OSB'ye ait en güncel tanılama ölçütlerini belirlemiştir. DSM-5 e göre Otizm, Asperger Sendromu, Atipik Otizm ve Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu alt kategorileri "Otizm Spektrum Bozukluğu" (OSB) çatısı altında toplanmaktadır. Ayrıca, DSM-5 kılavuzunda otizm, (a) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranış örüntüleri, (b) sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin yetersizliklerle kendini iki boyutta gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir. OSB' nin sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlar boyutunda, nesnelerin ve dilin kullanımındaki normal olmayan davranışlar, aynılıkta ısrarcılık ve rutinelere hiç esneklik olmadan bağlı kalma, çevredeki uyarılara gereğinden az ya da çok tepkilerde bulunma ve sınırlı/yoğun ilgi alanları yer almaktadır. Sosyal etkileşim ve sosyal iletişim boyutunda ise, sınırlı duygu paylaşımı; yüz ifadesi, jest kullanmada ve anlamada yetersizlikler; hayali oyun paylaşımında, göz kontağı kurmada, arkadaş ediniminde, sosyal etkileşime girme veya sürdürmedeki zorluklara odaklanılarak OSB olan bireylerin sosyo-duygusal ilişkiler ve iletişimsel becerilerinde yetersizliklere sahip oldukları vurgulanmaktadır (APA, 2013, s.50). Son yıllarda OSB olan bireylerin yaygınlık oranlarında gözlenen artış; bu bireylere etkili öğretim hizmetleri sunma arayışına yol açmış ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı zorunlu hale getirmiştir (Odom ve diğ., 2015). OSB alanında da bir uygulamanın ne düzeyde bilimsel dayanağa sahip olduğu, o uygulamaya ilişkin yapılan araştırmaların özelliklerine ve sonuçlarına bağlıdır. Bilimsel nitelikli uygulama yeterli bilimsel dayanağa sahip uygulamadır. Bir uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama sayılabilmesi için aynı uygulamaya ilişkin birden çok deneysel araştırmacının benzer sonuçlar vermesi bu araştırmaların ise, hakemli dergilerde makale olarak yayımlanmış olması gereklidir (Kırcaali-İftar, 2007; 2010). Amerika'daki OSB Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, 2012) tarafından, ardından, Ulusal Otizm Merkezi (NAC, 2009) tarafından yayımlanan raporlarda çeşitli OSB olan bireylerde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar belirlenmiştir. Teknoloji temelli müdahale yöntemleri; OSB olan bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanılan ve bilimsel dayanakları bulunan uygulamalar arasındadır (Wong ve diğ. 2014). Günümüzde teknoloji, bireysel farklılıklara dayalı gereksinimleri karşılamak için çok etkili bir araç haline dönüşmektedir. Özel eğitimde kullanılan teknolojiler, süreç içerisinde önemli değişimlere uğramıştır (Edyburn, 2001). Teknoloji kullanımı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin günlük yaşamlarında sergilemeleri gereken becerileri kolaylaştırmada oldukça destekleyici bir rol üstlenmiştir (Gierrach ve Stindt, 2009). Bu destekleyici teknolojiler; öğrenmede, öz güven geliştirmede, bağımsız yaşama geçişte ve yaşam kalitesinin artırılmasında özel eğitime gereksinimleri olan bireylere yardımcı olmak için önemli katkı sağlamaktadır (Reed, 2007).

Günümüzde öğretim anlayışı, geleneksel öğretimden teknolojik araç gereçlerle desteklenen modern eğitime kaymıştır. Öğretim sürecinde etkili olarak yararlanılan araç gereçler, anlatılan konuların öğrenciler açısından daha anlamlı olarak anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Wehmeyer, Palmer, Smith, Davies ve Stock, 2008). Alanyazın incelendiğinde, en iyi öğrenmenin birden fazla duyu organının etkilenmesi ile gerçekleştirilen yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Özkılıç ve diğ., 2007, s. 4). Özellikle öğrenme özellikleri bakımından normal gelişim gösteren bireylerden farklılaşan özel gereksinimli bireylerin eğitiminde, soyut kavramların somutlaştırılması önem taşıdığından teknoloji kullanımına yer verildiği görülmektedir.

Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin OSB olan bireylerde kullanılmasına yönelik bilimsel dayanaklar; Wong ve diğ. (2014) "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Gençler ve Yetişkinler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Raporu" nda ele alınmıştır. Raporda, alan yazın taranarak elde edilen 9 grup deneysel; 11 tek denekli olmak üzere toplam 20 çalışma incelenerek teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiği ortaya konmuştur. OSB'li bireylerde teknoloji temelli müdahalelere ilişkin alan yazın incelendiğinde bilgisayar temelli öğretim, tabletler, akıllı telefonlar kullanılarak pek çok beceri alanında uygulama yapılmış olduğu görülmektedir. NAC (2011) ve NPDC'nin (2013) raporlarına göre teknoloji temelli müdahaleler özel eğitim alanında etkili biçimde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Yücesoy-Özkan, 2015). Bu doğrultuda özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olan teknoloji temelli uygulamaların kullanım durumlarını, nasıl kullanıldığını, sorunların neler olduğunu, verimli ve etkili sonuçlar doğurup doğurmadığını görmek adına OSB li bireylerde bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik güncellenen alanyazını periyodik olarak incelemek gerekmektedir. Wong ve diğ. (2014) te yaptıkları detaylı ve kapsamlı alanyazın taramasından sonra alanyazına eklenen güncel çalışmaları da ekleyerek OSB li bireylerde teknoloji temelli çalışmaları betimsel olarak incelemek ve sonuçlarını yorumlamak araştırmacı ve uygulamacılara yol gösterici olacaktır. Bu durum mevcut çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışma kapsamında, OSB olan her yaş grubundan bireylere tüm gelişim alanlarındaki becerilerin öğretiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin hangilerinin kullanıldığı ve araştırmaları farklı değişkenler açısından incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla belirlenen makaleler bilimsel dayanaklı uygulamalarda göz önüne alınan temel inceleme ölçütlerine göre; demografik ve yöntemsel özellikleri ve etkililik sonuçları açısından incelenmiştir. Buna dayalı olarak araştırma soruları aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

1. İncelenen araştırmalarda katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet ve sayı bağlamında katılımcı özellikleri nasıldır?
2. Araştırmalarda teknoloji kullanım türü, ortam, öğretim yöntemi, çalışılan beceri, araştırma modeli konularına ilişkin yöntemsel özellikleri nasıldır?
3. Araştırmaların bulgularına göre etkililik düzeyi nasıldır?

## Araştırmanın problemi

OSB olan bireylerin eğitiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla yapılan çeşitli alanyazın taramaları bulunmaktadır. Ancak; bu alan yazın taramaları genellikle ya belirli bir yaş grubuna (0-22 yaş) odaklanmış (Odom ve diğ., 2015; Wong ve diğ., 2014) ya da belirli bir beceri alanıyla (Knight, McKissick ve Saunders, 2013 (akademik beceriler); Wainer ve Ingersoll, 2011 (sosyal-iletişim becerileri) sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın amacı; OSB olan her yaş grubundan bireylere tüm gelişim alanlarındaki becerilerin öğretiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara ilişkin güncel bilgi sunmak ve bu müdahale yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, OSB olan bireylerin eğitiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaları yeniden gözden geçirmek üzere; tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde, belirlenmiş bir konu hakkında geçmişten günümüze kadar yapılan araştırmalar incelenerek var olan durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). Aşağıda; bu çalışmada gerçekleştirilen alan yazın taraması sürecinin ayrıntılarına yer verilmiştir.

### Alanyazın Taraması

Alanyazın taraması sürecinde öncelikle; OSB olan bireylerin eğitiminde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara ulaşmak için, araştırmacı bir arama terim listesi oluşturmuştur. Bu listede yer alan arama terimleri; otizm spektrum bozukluğu, teknoloji, öğretimde teknoloji kullanımı, teknoloji temelli müdahale yöntemleri, bilgisayar destekli öğretim, iPod, iPad ve PDA (avuç içi bilgisayar) olarak sıralanmaktadır. Araştırmacı listeyi hazırladıktan sonra; bu terimleri tek başlarına ve birbirlerinin kombinasyonu (örn. iPod kullanımı ve OSB) olacak şekilde; elektronik veri tabanlarından EbscoHost, ERIC, Academic Search Complete ve Google Scholar üzerinde tarama gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen tarama sonucunda elde edilen araştırmalar; dâhil edilme ölçütlerine uygun olup olmamalarına göre değerlendirilmiştir. Bu alanyazın taramasında belirlenen dâhil edilme kriterleri; (a) katılımcıların OSB, tanısına sahip olması, (b) öğretim sürecinde teknoloji temelli bir müdahale yöntemine yer verilmesi ve makale kapsamında belirtilmesi ve (c) makalenin 2000-2017 yılları arasında hakemli bir dergide yayımlanmış olmasıdır. Gerçekleştirilen tüm bu işlemler sonucunda; dâhil edilme ölçütlerine uygun toplam 45 makaleye ulaşılmıştır. OSB li bireylerde kullanılan teknoloji temelli müdahale içinde yer alan konuşma üreten cihazlar ve iletişim sistemlerine yönelik araştırmalar kapsam dışında tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ulaşılan makalelerin yılları dikkate alınarak en eskiden yeni olana doğru sıralanacak biçimde numara verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından kategoriler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara ilişkin kategoriler; (a) katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet ve sayı bağlamında katılımcı özellikleri (b) teknoloji kullanım türü, ortam, öğretim yöntemi, çalışılan beceri türü, araştırma modeli ve (c) araştırmaların bulgularına göre etkililik düzeyi konularına ilişkin kategoriler belirlenmiştir. Sıralanan kategoriler ile ilgili bilgiler her bir kategori için oluşturulan tablolarda düzenlenmiştir. Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri ile ilgili gerçekleştirdiğimiz betimsel analiz çalışmasının güvenilirliği, zamanda zihin engellilerin eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmakta olan ve çalışmadan bağımsız ikinci bir gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. İncelenen toplam 45 makalenin %25'i rassal olarak belirlenmiş ve bağımsız gözlemciye ilgili makaleler ve demografik özellikler ile yöntemsel özellikler tablosu verilerek kodlaması istenmiştir. Belirlenen 12 araştırmanın gözlemci tarafından incelenen demografik ve yöntemsel özellikleri karşılaştırılmış ve yapılan güvenilirlik hesabı "görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100" (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar 2017) sonucunda; % 95,66 güvenilirliğe ulaşılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan edinilen bulgular izleyen bölümde sistemli bir şekilde tablolarda ve tablo altı açıklamalarla sunulmaktadır.

### Araştırmaların Genel Özellikleri

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, çalışmaya dâhil edilme ölçütlerini taşıyan toplam 45 (31'ü tek denekli; 14'ü grup deneysel) makaleye ulaşılmıştır. Makaleler çeşitli özelliklerine göre ayrıntılı olarak incelenmiştir. Makalelerin odaklanılan bu özelliklerine ait özet bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

### Katılımcılar

Bu alan yazın taramasında katılımcıların; yaş, cinsiyet ve sayı özelliklerine odaklanılmıştır. Araştırmalar katılımcıların özellikleri açısından incelendiğinde; 45 araştırmada OSB olan toplam 489 katılımcıyla çalışıldığı belirlenmiştir. Bu katılımcıların 392 tanesi (% 80,17) grup deneysel araştırmalarda; 97 tanesi (% 19,83) ise, tek denekli araştırmalarda yer almıştır. İncelenen araştırmalarda, en çok katılımcının bulunduğu çalışmada 57; en az katılımcının bulunduğu çalışmada ise, 1 katılımcının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda yer alan katılımcıların cinsiyet özellikleri incelendiğinde; toplam 489 katılımcının 384 tanesinin (% 78,52) erkek; 63 tanesinin (% 12,88 ) kız olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte; araştırmaların bir tanesinde yer alan toplam 42 katılımcının

(% 0,84) cinsiyet bilgilerine yer verilmemiştir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; araştırmalara katılan en küçük yaştaki OSB olan çocuğun 49 aylık; en büyük yaştaki OSB olan bireyin ise, 52 yaşında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra; katılımcılar yaş değişkeni açısından, gelişim dönemleri dikkate alınarak yaş gruplarına ayrılmışlardır. Belirlenen yaş grupları; (a) 0-3 yaş grubu, (b) 3-6 yaş grubu, (c) 6-12 yaş grubu, (d) 12-18 yaş grubu ve (e) 18 yaş ve üstü olarak sıralanmaktadır. Gerçekleştirilen inceleme sonucu; teknoloji temelli müdahalelerin kullanıldığı çalışmalara, en az 0-3 yaş grubundan çocukların katıldığı; en çok ise 6-12 yaş grubundaki çocukların katıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların katılımcıları yaş grupları açısından incelendiğinde, 4 katılımcının (%1,28) 0-3 yaş grubunda; 89 katılımcının (% 22,87) 3-6 yaş grubunda; 243 katılımcının (%49,69) 6-12 yaş grubunda; 84 katılımcının (% 21,59) 12-18 yaş grubunda ve 69 katılımcının (%13,88) 18 yaş ve üstü olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Teknoloji Kullanımı**

Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda, ne tür teknolojik araçların kullanıldığı incelendiğinde; araştırmaların tümünde bir veya birden fazla teknolojik araca yer verildiği görülmektedir. İncelenen 45 araştırmada toplam 51 teknolojik araç kullanılmıştır. Araştırmalarda kullanılan teknolojik araçlar; (a) bilgisayar programları, (b) video klipler, (c) ticari bilgisayar yazılımları, (d) iPhone, iPad ve iPod, (e) PDA-avuç içi bilgisayarlar, (f) ses komut cihazları, (g) sanal gerçeklik ortamları, (h) animasyonlar, (i) PowerPoint sunumları ve (j) titreşim uyarıcılı saat olarak sıralanmaktadır. Teknolojik araçların kullanım yoğunlukları incelendiğinde; bilgisayar programlarının 11 çalışmada (%24,4), video kliplerin 10 çalışmada (%22,2), ticari bilgisayar yazılımlarının 9 çalışmada (%20), iPhone, iPod ve iPadların 5 çalışmada (%11,1), PDA-avuç içi bilgisayarların 4 çalışmada (%8,8), animasyonların 2 çalışmada (%4,4), sanal gerçeklik ortamlarının 2 çalışmada (%4,4), ses komut cihazlarının 2 çalışmada (%4,4), PowerPoint sunumlarının 2 çalışmada (%4,4) ve titreşim uyarıcılı saatin bir çalışmada ise (%1,9) kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

### **Ortam**

Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların, hangi ortamlarda gerçekleştirildiği incelendiğinde; (a) okul, (b) toplumsal ortam, (c) ev, (d) okul ve toplumsal ortam, (e) okul ve ev ile (f) toplumsal ortam ve ev olmak üzere farklı ortamların kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda; çalışmalarda en çok kullanılan ortamın 34 çalışma (%75,5) ile okul olduğu belirlenmiştir. En az çalışılan ortamlar ise; birer çalışmayla ev, okul ve ev, toplumsal ortam ve ev ile toplumsal ortam ve okul ortamlarıdır. Araştırmaların hangi ortamlarda yürütüldüğü incelendiğinde; 35 çalışmanın (%75,5) yalnız başına okul ortamında gerçekleştirildiği; 7 çalışmanın (%15,5) yalnızca toplumsal ortamda gerçekleştirildiği; 1 çalışmanın (%2,17) yalnızca ev ortamında yürütüldüğü; 1 çalışmanın (%2,17) hem ev hem de okul ortamında gerçekleştirildiği; 1 çalışmanın (%2,17) hem ev hem de toplumsal ortamda yürütüldüğü ve 1 çalışmanın da (%2,17) hem okul hem de toplumsal ortamda gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır.

### **Öğretim Yöntemi**

OSB olan bireylere öğretim sunarken ne tür öğretim yöntemlerinin kullanıldığı incelendiğinde; (a) bilgisayar destekli öğretim, (b) video ipucuyla öğretim, (c) videoyla model olma, (d) kendini yönetme stratejileri, (e) ses koçluğu olmak üzere 5 farklı öğretim yöntemine yer verildiği belirlenmiştir. En az tercih edilen öğretim yönteminin ise 3 çalışmada (%6,5) kullanılan seskoçluğuyla öğretim olduğu belirlenmiştir. Öğretim yöntemlerinin sayısı ve oranları incelendiğinde; 17 çalışmanın (%36,95) bilgisayar destekli öğretimle, 12 çalışmanın (%26,6) video ipucuyla öğretimle, 9 çalışmanın (%20) video modelle öğretimle, 4 çalışmanın (%8,8) kendini yönetme stratejileri kullanılarak, 3 çalışmanın (%6,5) ses koçluğuyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

### **Çalışılan Beceriler**

Teknoloji temelli müdahale yöntemleri kullanılan araştırmalarda ne tür beceri alanlarına odaklanıldığı incelendiğinde; (a) akademik beceriler, (b) sosyal beceriler, (c) bağımsız yaşam becerileri, (d) mesleki beceriler, (e) dil, konuşma ve iletişim becerileri, (f) oyun becerileri, ve (g) geçiş becerileri olmak üzere çok geniş kapsamlı bir etki alanının bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, çalışılan beceriler açısından incelendiğinde; akademik becerilerin 15 çalışmada (%33,3); sosyal becerilerin 9 çalışmada (%20); bağımsız yaşam becerilerinin 10 çalışmada (%22,2); mesleki becerilerin 7 çalışmada (%15,5); dil, konuşma ve iletişim becerilerinin 3 çalışmada (%6,6); oyun becerilerinin 1 çalışmada (%2,2) ve geçiş becerilerinin 1 çalışmada (%2,2) yer aldığı görülmektedir.

### **Araştırma Modeli**

Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmaların hangi araştırma modeli kullanılarak yürütüldüğü incelendiğinde; (a) tek denekli araştırma modeli ve (b) grup deneysel araştırma modeli olmak üzere iki farklı tür araştırma modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen 45 araştırmanın 31'inde (%68,8) tek denekli araştırma modeli; 14'inde ise (%31,1) grup deneysel araştırma modeli kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

### **Etkililik Sonuçları**

Bu çalışmada, teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin OSB olan bireylerin gelişimleri üzerindeki etkililiğini ortaya koymak üzere; 31'i tek denekli desenle, 14'ü grup deneysel desenle yürütülen toplam 45 araştırma incelenmiştir. Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğine odaklanıldığına; gerçekleştirilen 31 tek denekli denekli araştırmanın tümünde ve katılımcıların tamamında uygulanan yönte min etkili olduğu belirlenmiştir. Etkililik sonuçlarına grup deneysel araştırmalar açısından bakıldığında; gerçekleştirilen 14 grup deneysel araştırmanın iki farklı türde yürütüldüğü görülmektedir. Birinci tür grup deneysel araştırmalarda; deney grubuna teknoloji temelli müdahale yöntemleri uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır (12 araştırma). Diğer grup deneysel araştırma türünde ise; deney grubuna teknoloji temelli bir müdahale yöntemi uygulanırken, kont-



rol grubuna teknoloji temelli olmayan farklı bir öğretim yöntemi uygulanmıştır (2 araştırma). Sonuç olarak, OSB olan her yaşta bireyin çok farklı gelişim alanlarında desteklenmesi için kullanılan teknoloji temelli müdahalelerin; tek denekli ve grup deneysel yöntemlerle yürütülen toplam 45 araştırmanın tümünde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

**Tablo 1. İncelenen Makalelerin Demografik ve Yöntemsel Özellikleri**

Künye	Katılımcılar	Teknoloji Kullanımı	Ortam	Öğretim Yöntemi	Çalışılan Beceri	Araştırma Modeli	Etkililik Sonuçları
Allen ve diğ., 2010.	17-22 Yaş Arası 3 Erkek	Video model	Toplumsal ortam	Videoyla model olma	Mesleki beceri	Tek denekli desen	Etkili
Allen ve diğ., 2012.	16-20 Yaş Arası 2 Erkek, 1 Kız	Bilgisayar ve ses komut cihazı	Toplumsal ortam	Videoyla model olma ve ses koçluğu	Mesleki beceri	Tek denekli desen	Etkili
Beaumont ve Sofronoff, 2008.	7-12 Yaş 44 Erkek 5 Kız	Bilgisayar oyunu	Okul	Küçük grup eğitimi	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Bennett, ve diğ., 2013.	15-18 Yaş Arası 2 Erkek, 1 Kız	Ses koçluğu cihazı	Toplumsal ortam	Ses koçluğu	Mesleki beceri	Tek denekli desen	Etkili
Berezna ve diğ., 2012.	15-18 Yaş Arası 3 Erkek	iPhone ve video ipucu	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam beceri	Tek denekli desen	Etkili
Bernard-Opitz, ve diğ., 2001.	4-8 Yaş Arası 11 Erkek 5 Kız	Etkileşimli bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Akademik beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Bosseler ve Massaro, 2003.	7-12 Yaş Arası 13 Erkek 1 Kız	Bilgisayar animasyonu	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	İşlevsel dil becerileri	Tek denekli desen	Etkili
Cihak, Wright ve Ayres, 2010.	11-13 Yaş Arası 3 Erkek	Tablet bilgisayar ve power point	Okul	Kendine model olma ve kendini izleme	Sosyal beceri	Tek denekli desen	Etkili
Clark ve Green, 2004.	9-11 Yaş Arası 2 Erkek	Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar temelli öğretim ve ipucunun geciktir.	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Coleman, ve diğ., 2012.	10-12 Yaş Arası 2 Erkek 1 Kız	Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar destekli ve sabit bekleme süreli öğretim	Akademik beceri	Tek denekli araştırma	Etkili
Faja, ve diğ., 2007.	12-32 Yaş Arası 10 Erkek	Yüz eğitimi yazılımı, Powerpoint	Toplumsal ortam	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Finn, ve diğ., 2015.	8-9 Yaş Arası 4 Erkek	Titreşim uyarıcılı saat	Okul	Kendini izleme öğretimi	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Golan ve Baron-Cohen, 2006.	17-52 Yaş Arası 36 Erkek, 10 Kız	Etkileşimli multimedya sunumu	Ev ve toplumsal ortam	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Golan ve diğ., 2010.	4-8 Yaş Arası 42 Erkek 13 Kız	Bilgisayar programı	Okul	Duyguları ayırt etme öğretimi	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Hart ve Whalon, 2012.	16 Yaşında 1 Erkek	iPad ve video model	Okul	Videoyla model olma	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Hetzroni ve Tannous, 2004.	7-12 Yaş Arası 3 Erkek 2 Kız	Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar temelli öğretim	İşlevsel dil becerileri	Tek denekli desen	Etkili
Hopkins ve diğ., 2011.	9-10 Yaş Arası 44 Erkek, 5 Kız	Avatar asistanı ve interaktif yazılım	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Johnson, ve diğ., 2013.	17 Yaşında 2 Erkek	iPod'ta sunulan video ipuçları	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Kellems ve Morningstar, 2012.	16-22 Yaş Arası 4 Erkek	iPod ve video model	Toplumsal ortam	Videoyla model olma	Mesleki beceri	Tek denekli desen	Etkili



Künye	Katılımcılar	Teknoloji Kullanımı	Ortam	Öğretim Yöntemi	Çalışılan Beceri	Araştırma Modeli	Etkililik Sonuçları
Kodak ve diğ., 2011.	7 Yaşında 1 Kız	Bilgisayar prog.	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Lacava ve diğ., 2007.	8-11 Yaş Arası 6 Erkek 2 Kız	Etkileşimli bilgisayar prog.	Ev ve Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Massaro ve Bosseler, 2006.	8-13 Yaş Arası 4 Erkek 1 Kız	Animasyonlar	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Mechling ve diğ., 2006.	13-14 Yaş Arası 2 Erkek	Video kayıtlar	Okul	Video ipucu	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Mechling ve Savidge, 2011.	14 Yaşında 2 Erkek 1 Kız	Avuç içi bilgisayar ve video ipuçları	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Mechling ve Ayres, 2012.	19-21 Yaş Arası 4 Erkek	Avuç içi bilgisayar ve dizüstü bilgisayar, video model.	Okul	Videoyla model olma	Mesleki beceri	Tek denekli desen	Etkili
Mechling, Ayres, Foster ve Bryant, 2013.	15-19 Yaş Arası 3 Erkek	Ticari olarak geliştirilen hazır video ipuçları ve sipariş üzerine özel hazırlanan video ipuçları	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde sipariş üzerine özel hazırlanan video ipuçları daha etkili olmuş.
Mechling, Gast ve Seid, 2009.	16-17 Yaş Arası 3 Erkek	Avuç içi bilg. ile video-resim ipuçları	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Mineo, Ziegler, Gill ve Salkin, 2009.	6-19 Yaş Arası 42 Çocuk- Cinsiyet bilgisi yok.	Video klipler ve bilgisayar	Okul	Video modelle öğretim	Akademik beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Moore ve Calvert, 2000.	3-6 Yaş Arası 12 Erkek 2 Kız	Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar destekli öğretim ve doğrudan öğretim.	Akademik beceri	Grup deneysel desen	Akademik becerilerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim daha etkili bulunmuş.
Murdock, ve diğ., 2013.	49-58 Ay Arası 4 Erkek	iPad, video klip ve Keynote uyg.	Okul	Video modelle öğretim	Oyun becerileri	Tek denekli desen	Etkili
Myles, ve diğ., 2007.	17 Yaşında 1 Erkek	Avuç içi bilgisayar	Okul	Video ipucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Nepo, 2011.	26-34 Yaş Arası 3 Erkek	Bluetooth ve ipuçları	Toplumsal ortam	Ses koçluğu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Ohtake ve diğ., 2015.	12 Yaşında 1 Erkek	Video kamera, bilgisayar ve video klipler.	Ev	Video modelle öğretim	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Etkili.
Reagon, Higbee ve Endicott, 2007.	3-4 Yaş Arası 3 Erkek	Video model klipleri ve Bilgisayar	Okul	Video ipuçları	Akademik beceri	Tek denekli desen	Video ipuçları akademik beceri kazandırmada etkili bulunmuş.
Rice, Wall, Fogel ve Shic, 2015.	5-11 Yaş Arası 28 Erkek 3 Kız	FaceSay Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceriler	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Richter ve Test, 2011.	17-21 Yaş 2 Erkek 1 Kız	Multimedya sunumu	Okul	Video ipucu	Geçiş becerisi	Tek denekli desen	Etkili
Schlosser ve Blischak, 2004.	8-12 Yaş Arası 4 Erkek	Bilgisayar programı	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili

Künye	Katılımcılar	Teknoloji Kullanımı	Ortam	Öğretim Yöntemi	Çalışılan Beceri	Araştırma Modeli	Etkililik Sonuçları
Silver ve Oakes, 2001.	12-18 Yaş Arası 22 Erkek	Duygu eğitimi yazılımı	Okul	Bilgisayar destekli öğretim	Sosyal beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Soares, ve diğ., 2009.	13 Yaşında 1 Erkek	Masaüstü bilgisayar	Okul	Bilgisayar Destekli Kendini yönetme	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Strickland, Coles ve Southern, 2013.	16-19 Yaş Arası 22 Erkek	JobTIPS prog. ve VenuGen sanal gerçeklik ortamı	Toplumsal ortam	Bilgisayar destekli öğretim	Mesleki beceri	Grup deneysel desen	JobTIPS çevrimiçi program mesleki beceri öğretiminde daha etkili olmuş.
Tjus, Heimann ve Nelson, 2001.	6-15 Yaş Arası 16 Erkek 4 Kız	Multimedya programı	Okul	Video ipucu	Akademik beceri	Grup deneysel desen	Multimedya programı kullanılan grup akademik becerilerde daha başarılı olmuş.
Van Laarhoven ve diğ., 2010.	13-14 Yaş Arası 2 Erkek	Dizüstü bilg. İlr video ve resim ipuçları	Okul	Video ipucu ve Resim İpucu	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Video ipucu, bağımsız yaşam becerisi üzerinde daha etkili
Van Laarhoven ve diğ., 2012.	15-17 Yaş Arası 5 Erkek 1 Kız	Video modellerin sunulduğu bir DVD	Okul ve toplumsal ortam	Videoyla model olma	Mesleki beceri	Grup deneysel desen	Kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark var (Etkili)
Whitcomb, ve diğ., 2011.	9 Yaşında 1 Erkek	Bilgisayar	Okul	Video ipucu	Akademik beceri	Tek denekli desen	Etkili
Yakubova ve Taber-Doughty, 2013.	16-19 Yaş Arası 2 Erkek 1 Kız	Elektronik etkileşimli tahta, videoyla model olma ve kendini izleme kontrol listesi	Okul	Videoyla model olma ve kendini yönetme	Bağımsız yaşam becerisi	Tek denekli desen	Bağımsız yaşam becerisi öğretiminde videoyla model olma daha etkili olmuş.

#### 4. Tartışma

Gerçekleştirilen bu çalışmayla; OSB olan bireylere yönelik olarak kullanılan teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiği ortaya konmuş olup; sonuçlar yakın zamanda aynı konuda gerçekleştirilen farklı gözden geçirme çalışmalarında teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkili bulunması bulgusuyla uyumludur (Knight, McKissick ve Saunders, 2013; Odom ve diğ., 2015; Wainer ve Ingersoll, 2011).

Bu çalışmada, teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin OSB olan bireylerin gelişimleri üzerindeki etkililiğini ortaya koymak üzere; 31'i tek denekli desenle, 14'ü grup deneysel desenle yürütülen toplam 45 araştırma incelenmiştir. Teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğine odaklanıldığında; gerçekleştirilen 31 tek denekli araştırmanın tümünde ve katılımcıların tamamında uygulanan yöntemin etkili olduğu belirlenmiştir. Wong ve diğerlerinin (2014), hazırlanmış olduğu rapor doğrultusunda, uygulanan müdahalelerden 27'sinin bilimsel dayanaklı uygulama olabilme ölçütünü karşıladığı görülmektedir. Buna dayalı olarak, ayrımlı pekiştirme, model olma, sosyal öyküler doğal öğretim, temel tepki öğretimi, akran temelli müdahaleler, olumlu davranış desteği, ayrıık denemelerle öğretim/yanlışsız öğretim yöntemleri ve görsel destek, gibi uygulamalar bilimsel dayanaklı uygulamalardandır. Sözü edilen bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de teknoloji temelli müdahale yöntemleridir. Yöntem, teknoloji şemsiyesi altında farklı uygulamaları içerisinde barındırmaktadır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar argümanında yöntemin etkililiğinin deneysel ve yarı deneysel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Wong ve diğ. (2014). Bu çalışma kapsamında teknolojik araçların kullanım yoğunluğu incelendiğinde; araştırmalarda en çok kullanılan aracın 12 araştırmada (%23,5) kullanılan bilgisayar programları olduğu; en az kullanılan teknolojik aracın ise, bir araştırmada (%1,9) kullanılan titreşim uyarıcılı saat olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ile ilgili olarak, hem yaygınlığının fazla, hem de erişimin görece kolay olması ve kişiye uyarlanabilirdik açısından bilgisayar programlarının daha fazla kullanıldığını söyleyebiliriz.

İncelenen araştırmanın katılımcı özellikleri bakımından en belirgin olan durumu, katılımcıların yaş özellikleridir. Gerçekleştirilen inceleme sonucu; teknoloji temelli müdahalelerin kullanıldığı çalışmalara, en az 0-3 yaş grubundan çocukların katıldığı; en çok ise 6-12 yaş grubundaki çocukların katıldığı belirlenmiştir. Ağırlıklı çalışılan yaş döneminin ilkökul çağı ve üstü yaş dönemlere denk gelmektedir. Ayrıca araştırmada yapılan incelemeler sonucunda; çalışmalarda en çok kullanılan ortamın 34 çalışma (%75,5) ile okul olduğu belirlenmiştir dolayısıyla katılımcı yaş özellikleri ve ortam açısından bakıldığında teknoloji temelli müdahalelerin öğretim ortamlarında kullanılması ile örtüşmektedir. Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalarda hedeflenen becerilere bakıldığında en fazla akademik beceriler (15 araştırma) üzerinde çalışıldığı görülürken; oyun becerileri, geçiş becerileri

birer araştırmada çalışılarak en az çalışılan alanlar olmuşlardır. Akademik becerilerin ağırlıklı olarak okul ağı döneminde çalışılması ve buna bağlı olarak bilgisayar destekli çalışmaların ağırlıklı olarak okul ortamında uzmanlar tarafından kullanılması sonucu tutarlılık göstermektedir. İncelenen araştırmalarda en çok kullanılan üretim yönteminin; 17 çalışmada (%35,41) kullanılan bilgisayar destekli üretim olduğu saptanmıştır. En az tercih edilen üretim yöntemi ise; üç çalışmada (%6,6) kullanılan ses koçluğu olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenini de ses koçluğu uygulamasının yayınlığının ve uyarlanabilirliğinin görece diğer yöntemlere kıyasla az olmasıdır diyebiliriz (Ganz, 2014) . Bu alışma; alanyazına iki önemli açıdan katkıda bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; OSB olan her yaş grubundan bireylerin eğitimlerinde teknoloji temelli müdahale yöntemlerinin kullanımının etkisini geniş bir yelpazede ortaya koyabilmesidir. Geçmişte OSB olan bireylerin eğitiminde teknoloji kullanımınaynelik olarak yapılan alan yazın taramaları geniş kapsamlı bir yaş grubuna (0-22 yaş) odaklanmışlardır (Odom ve diğ., 2015; Wong ve diğ., 2014). Bu çalışmada da; herhangi bir yaş sınırlamasına gidilmemiştir. OSB tanısı olan bebeklerden, yetişkinlik dönemine kadar olan tüm bireylerle yapılan araştırmalar kapsam dâhilinde tutulmuştur. Bu sayede; OSB olan bireylerin belirli bir yaş grubuna odaklanarak sınırlı bulgular elde etmek yerine, daha geniş bir bakış açısı sunulabilmiş ve diğer alayazın taramaları ile karşılaştırma olanağı sunmuştur. Çalışmanın alanyazına sunduğu ikinci katkı ise; sadece belirli bir gelişim alanındaki becerilere (rn, sosyal beceri, iletişim beceresi vb.) odaklanmak yerine tüm gelişim alanlarındaki becerileri kapsam dâhilinde tutmasıdır. Bu çalışmaya dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunulabilir. En kullanışlı teknoloji müdahalesini seçilmesi önemli konulardan biridir. Bunu belirlemek üzere güncel tarama araştırmaları incelemek, sonuçlarına ve önerilerine bakmak yapılacak araştırma ve uygulamalar için yönlendirici olacaktır. OSB olan bireylerde, teknoloji temelli müdahale yöntemleri aracılığıyla üretim sunulan geçmişte yapılmış alan yazın taramalarında genellikle belirli bir beceri alanına odaklanıldığı görülmektedir (Knight, McKissick ve Saunders, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2011). Daha geniş kapsamlı daha fazla değişkenin incelendiği meta analiz çalışmalarında içeren taramaların yapılmasını önerilebilir. Yurtdışı alanyazınında teknoloji temelli müdahale ve OSB üzerinde yapılan daha fazla araştırma örneğine rastlarken ülkemizde çalışma sayısı azdır. Konuşma üreten cihazlar ve alternatif sistemler bu konularla ilgili ayrı çalışmalar olması sebebiyle bu çalışma kapsamı dışında tutulmuştur bu sınırlılığı giderecek daha kapsamlı tarama çalışmaları planlanabilir. Ülkemiz açısından hem araştırmacıların hemde uygulamacıların OSB li bireylerde kullanılan farklı teknoloji formlarının etkililik çalışmaları ve güncel araştırma incelemeleri yapmaları alanyazınımızı zenginleştirecektir.

## 5. Kaynakça

- Allen, K. D., Burke, R. V., Howard, M. R., Wallace, D. P., ve Bowen, S. L. (2012). Use of audio cuing to expand employment opportunities for adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 42, 2410–2419.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Greene, D. J., Bowen, S. L., ve Burke, R. V. (2010). Community-based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 186–192.
- APA, 2013 American Psychiatric Association. APA Diagnostic and statistical manual of mental disorders American Psychiatric Publishing, Arlington.
- Beaumont, R., ve Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 743–753.
- Bennett, K. D., Ramasamy, R., ve Honsberger, T. (2013). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22, 103–119.
- Berezna, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., ve Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 269–285.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N., ve Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 377–384.
- Bosseler, A., ve Massaro, D. W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653–672.
- Cihak, D. F., Wright, R., ve Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 45(1), 136-149.
- Clark, K., ve Green, G. (2004). Comparison of two procedures for teaching dictated-word/symbol relations to learners with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 503–507.
- Coleman, M. B., Hurley, K. J., ve Cihak, D. F. (2012). Comparing teacher-directed and computer assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 280–292.
- Edyburn, D. L. (2001). Models, theories, and frameworks: Contributions to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice*, 4(2), 16-24.
- Faja, S., Aylward, E., Bernier, R., ve Dawson, G. (2008). Becoming a face expert: A computerized face-training program for high-functioning individuals with autism spectrum disorders. *Developmental Neuropsychology*, 33, 1–24.
- Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., ve Scott, J. (2015). Using WatchMinder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1408-1418.
- Ganz, J. B. (2014). *Aided augmentative and alternative communication for people with ASD*. In J. Matson (series ed.), *Autism and Child Psychopathology Series*. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-0814-1.
- Gierrach, J., ve Stindt, K. (2009). *Assistive technology for activities of daily living*. Assessing Students' Needs for Assistive Technology (ASNAT) 5th Edition complete version. J. Gierach (Ed.).

- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V., ve Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: An intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 269-279.
- Golan, O., ve Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- Hart, J. E., ve Whalon, K. J. (2012). Using video-self modeling via iPads to increase academic responding of an adolescent with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 438-446.
- Hetzroni, O. E., ve Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 95-113.
- Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsalt, F. C., et al. (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through computer-based intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1543-1555.
- Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A., ve Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an iPod Touch to teach food preparation skills to high school students with autism spectrum \*disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28, 147-158.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellems, R. O., ve Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPads to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35, 155-167.
- Knight, V., McKissick, B. R., ve Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2628-2648.
- Kodak, T., Fisher, W. W., Clements, A., & Boussein, K. J. (2011). Effects of computer-assisted instruction on correct responding and procedural integrity during early intensive behavioral intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 640-647.
- Lacava, P. G., Golan, O., Baron-Cohen, S., ve Smith Myles, B. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with Asperger syndrome: A pilot study. *Remedial and Special Education*, 28, 174-181.
- Massaro, D. W., ve Bosseler, A. (2006). Read my lips: The importance of the face in a computer-animated tutor for vocabulary learning by children with autism. *Autism*, 10, 495-510.
- McKnight, L., ve Davies, C. (2013). Current perspectives on assistive learning technologies 2012 review of research and challenges within the field. Current Perspectives on Assistive Learning Technologies. *The Kellogg College Centre for Research into Assistive Learning Technologies*.
- Mechling, L. C., ve Ayres, K. M. (2012). A comparative study: Completion of fine motor office related tasks by high school students with autism using video models on large and small screen sizes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2364-2373.
- Mechling, L. C., Ayres, K. M., Foster, A. L., ve Bryant, K. J. (2013). Comparing the effects of commercially available and custommade video prompting for teaching cooking skills to high school students with autism. *Remedial and Special Education*, 34, 371-383.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., ve Cronin, B. A. (2006). The effects of presenting high-preference items, paired with choice, via computer-based video programming on task completion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 7-13.
- Mechling, L., Gast, D., ve Seid, N. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420-1434.
- Mechling, L., ve Savidge, E. (2011). Using a personal digital assistant to increase completion of novel tasks and independent transitioning by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 687-704.
- Mineo, B. A., Ziegler, W., Gill, S., ve Salkin, D. (2009). Engagement with electronic screen media among students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 172-187.
- Moore, M., ve Calvert, S. (2000). Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 359-362.
- Myles, B. S., Ferguson, H., ve Hagiwara, T. (2007). Using a personal digital assistant to improve the recording of homework assignments by an adolescent with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 96-99.
- Nepo, K. G. (2011). The use of technology to improve staff performance. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6, 134-141.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L., ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 166-175.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., ve Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3805-3819.
- Ohtake, Y., Takahashi, A., ve Watanabe, K. (2015). Using an animated cartoon hero in video instruction to improve bathroom-related skills of a student with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 343-355.
- Reed, P. (2007). A resource guide for teachers and administrators about assistive technology. *Wisconsin Assistive Technology Initiative*.
- Reagon, K., Higbee, T., ve Endicott, K. (2007). Using video instruction procedures with and without embedded text to teach object labeling to preschoolers with autism: A preliminary investigation. *Journal of Special Education Technology*, 22(1), 13-20.
- Reichow, B., Volkmar, F. R., ve Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319.
- Rice, L. M., Wall, C. A., Fogel, A., ve Shic, F. (2015). Computer-assisted face processing instruction improves emotion recognition, mentalizing, and social skills in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2176-2186.



- Richter, S., ve Test, D. (2011). Effects of multimedia social stories on knowledge of adult outcomes and opportunities among transition-aged youth with significant cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 410–424.
- Schlosser, R. W., Blischak, D. M., Belfiore, P. J., Bartley, C., ve Barnett, N. (1998). Effects of synthetic speech output and orthographic feedback on spelling in a student with autism: A preliminary study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 309–319.
- Silver, M., ve Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5, 299–316.
- Soares, D. A., Vannest, K. J., ve Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Intervention*, 24, 171–183.
- Strickland, D. C., Coles, C. D., ve Southern, L. B. (2013). Jobtips: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2472–2483.
- Tekin-İftar, E. ve Kircaali-İftar, G. (2017) *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri* (4. Bs), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tjus, T., Heimann, M., ve Nelson, K. E. (2001). Interaction patterns between children and their teachers when using a specific multimedia and communication strategy: Observations from children with autism and mixed intellectual disabilities. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 175–187.
- Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., ve Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 195–208.
- Van Laarhoven, T., Winiarski, L., Blood, E., ve Chan, J. M. (2012). Maintaining vocational skills of individuals with autism and developmental disabilities through video modeling. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 447–461.
- Wainer, A. L., ve Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 96-107.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S., Smith, S.J., Davies, D.K. ve Stock, S. E (2008). The efficacy of technology use by people with intellectual disability: A single-subject design meta-analysis. *Journal of Special Education Technology*, 23,21-30.
- Whalen, C., Moss, D., Ilan, A. B., Vaupel, M., Fielding, P., Macdonald, K., ve diğ., (2010). Efficacy of TeachTown: Basics of computer-assisted intervention for the intensive comprehensive autism program in Los Angeles Unified School District. *Autism*, 14, 179–197.
- Whitcomb, S. A., Bass, J. D., ve Luiselli, J. K. (2011). Effects of a computer-based early reading program (Headsprout) on word list and text reading skills in a student with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 491–499.
- Winter, E., ve O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Northern Ireland: National Council for Special Education.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A., Fetting, A., Kucharczyk, S., ve diğ. (2014). *Evidence-based practices in autism spectrum disorders (1990–2011)*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Yakubova, G., ve Taber-Doughty, T. (2013). Brief report: Learning via the electronic interactive whiteboard for two students with autism and a student with moderate intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1465–1472.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar*. A. Cavkaytar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu. (s. 125-160). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Akademisyenlerin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerindeki Değişim: Öğrenci Profili, Taban Puan Uygulaması ve Öğrenci Seçimi

### Changes in Education Faculties from the Viewpoints of Academic Staff: Student Profile, Base Score Application and Student Selection

*İshak KOZİKOĞLU<sup>a</sup>, Mehmet Fatih KAYAN<sup>a</sup>*

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye.*

#### Öz

Bu çalışmanın amacı; eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişim, eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci seçimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, 30 akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültesi öğrencilerinin özellikle nitelik olarak kalitesinin daha düşük olduğunu belirttikleri; eğitim fakülteleri için uygulanmaya başlanan taban puan uygulamasının faydalı olduğunu düşündükleri; eğitim fakültesine öğrenci seçilirken LYS'nin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra öğrencilerin kişilik özelliklerinin, duyuşsal ve fiziki özelliklerinin de ölçülmesi gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Eğitim fakültesi öğrencileri, öğrenci profili, taban puan uygulaması, öğrenci seçimi

#### Keywords

Faculty of Education students, student profile, base score application, student selection

#### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of academic staff in Education Fac-ulties about the changes in student profile of education faculties in recent years, base score application and student selection for education faculties. This research was conducted with 30 academicians. The research data were obtained through a semi-structured interview form. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used. As a result of the research, academicians stated that education faculty students have a lower quality of qualification especially in recent years; they think that the base score application for the education faculties is beneficial in the coming period; they stated that LYS is not sufficient in selecting students for the education faculty, besides that the personality traits of the students, their affective and physical traits should also be measured.

## Extended Summary

It may not always be possible to be able to gain prospective teachers in the pre-service teacher training process for all of the skills and qualifications that the individuals who will perform a teaching profession should possess. In this context, it is very important for the education faculties, the only teacher training institution in our country, to employ a qualified evaluation process in the selection of teacher candidates so that they can meet the needs of the age. In the phase of students selection which is the first step of the pre-service teacher education process, the acceptance of candidates who can meet the needs of the teaching profession is a necessity to ensure that teacher education process can progress consistently and the education system can train the targeted teachers. Especially with the changing role of teaching profession in the age we live, the concepts of lifelong learning, guidance, learning to learn, etc. have become more pronounced, which has made the student selection process for faculty of educations more important.

The aim of this study is to determine the opinions of academic staff in Education Faculties about the changes in student profile of education faculties in recent years, base score application and student selection for education faculties. This research is important in terms of determining the change in the student profile in the education faculties and the reasons for this change compared to the past years by means of the academicians' viewpoints. It is known that one of the factors contributing to the change in student profile is that the departments in the education faculties are receiving students with low scores. Because of this, the Council of Higher Education (COHE) has introduced the base score application for education faculties in 2017-2018 academic year in order to take measures related to this situation. In this context, it has been decided that only students with LYS scores will be admitted to the education faculties and the first 240.000 students are required to enter the education faculties. This research is of importance in determining the opinions of the academicians regarding the base score application to be applied for the first time. In addition, this research has importance in terms of determining opinions of academicians about measurement-evaluation that should be taken for selecting students in the education faculties and suggestions on the student selection system in order to provide data to decision-makers and education policy makers. It is thought that this research will contribute to the related literature because a similar work can not be reached in the literature.

Designed as case study as one of the qualitative research methods, the re-search was conducted with 30 academicians working in educational faculties of different state universities. In determining the study group of the study, criteria sampling method was used as one of the purpose sampling methods. In this study, academicians who have taught at least 10 years of teaching at the faculty of education have been identified as criteria so that academicians are able to compare the change in the student profile of education faculties with respect to past years and serve for the purpose of research. The research data were obtained through a semi-structured interview form. Data were collected from 14 academicians through a written form and 16 academicians with face-to-face interviews. In the analysis of the data, descriptive analysis technique as one of the qualitative data analysis technique was used.

As a result of the research, it was concluded that academicians think education faculty students have a lower quality of qualification especially in recent years. The academicians have pointed out the reasons of this situation such as the reduction of base scores in entrance to faculty of education, the anxiety of appointment, the decrease in the status of the teaching profession, the increase in the number of universities, high number of quota, closure of teacher high schools, etc. Although most of the academicians stated that the base score application for the education faculties is beneficial in the coming period, some of the academicians have emphasized that apart from base score application, the teaching profession should be made more prestigious by improving the personal rights, financial and social opportunities of the teachers in order to get qualified students to prefer the teaching profession. Furthermore, most of the academicians stated that as teaching profession requires diverse qualifications, LYS is not sufficient in selecting students for faculty of education, besides that personality traits of the students such as communication skills, self-expression status, posture, self-confidence, and psychological states, affective and physical characteristics of them should be measured.

### 1. Giriş

Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirme tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konulardır (Baskan, 2001). Yaşadığımız çağın gereksinimlerine uygun insan modelinin yetiştirilmesi ve bireylerin toplumsal gerçeklere uyum sağlaması ancak nitelikli bir öğretmen eğitimiyle gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, yaşadığımız çağda üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Gürşimşek, 1998). Nitekim eğitim sürecinin yürütücüleri olan öğretmenlerin niteliği, eğitimde kalite ve verimliliğin temel belirleyicilerinden biridir. Bu bağlamda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi kaliteli bir eğitim süreci için bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan ilk kurum olan Darulmuallimin'den bu yana yaklaşık 170 yıl geçmesine rağmen öğretmen yetiştirmede istendik sonuçlara ulaştığımız söylenemez. Bu konuda oldukça zengin bir deneyim ve birikime sahip olan eğitim sistemimiz, çok başarılı örnekler sergileyebilmiş fakat istendik sonuçların elde edilemediği uygulamalar da mevcuttur (Aydın, 1998; Kuru ve Uzun, 2008). Fakat şüde bilinmelidir ki öğretmen eğitim programları ülkemizin yanı sıra dünyada genelinde birçok ülkede eleştiriler maruz kalmaktadır. Bahsi geçen eleştiriler ise genel olarak nitelikli öğretmen yetiştirme sorunsalı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2009).

Öğrenci profili, özellikle de yükseköğretim öğrencilerinin profili, bir ülkedeki mevcut eğitim sisteminin ve toplumun gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergelerinden biridir. Küresel eğilimlerle birlikte üniversitelerdeki öğrenci profili giderek farklılaşmakta ve daha çok önem kazanmaktadır (Özsoy, 2004). Dolayısıyla, toplumun şekillenmesinde önemli rol üstlenen eğitim fakültelerindeki öğrenci profilinde meydana gelen değişimlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Her ne kadar profil araştırmalarında hedef kitlenin kültürel bağlamı, sosyo-demografik ve bireysel özellikleri vb. hakkında gerekli veriler toplansa da (Erkan, vd., 2002) bu çalışmada nitelik ve başarı bakımından eğitim fakültelerindeki öğrenci profili ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimi, oldukça kapsamlı ve birçok boyuttan oluşan bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, staj uygulamaları ve bu uygulamaları izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitiminin farklı boyutlarını oluşturur ve tümüyle öğretmen yetiştirme alanı içerisine girer (Kavcar, 2002). Bu boyutlar, birbirini takip eden basamaklar olarak düşünüldüğünde, ilk sırada öğretmen adaylarının seçimi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının diğer tüm basamakları en iyi şekilde geçerek nitelikli bir öğretmen eğitimi alabilmesi için her şeyden önce kaliteli bir eleme sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Adıgüzel'e (1998) göre öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde, adayların bireysel özellikleri ile öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklerin uyuşması ve öğretmenlik mesleğine uygun niteliklere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Dünyada gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde, çeşitli standartların temel alındığı görülmektedir. Finlandiya ve Singapur'un öğretmen adayı seçme sistemleri en etkili olanlar arasında sıralanmaktadır. Her iki sistemde de öğretmen adaylarının akademik başarısı, iletişim becerileri ve mesleğe ilişkin motivasyonu önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının seçiminde çoktan seçmeli akademik başarı testlerinin yanı sıra tutum, motivasyon, yetenek, kişilik ve iletişim becerilerini ölçmeye yönelik test ve görüşmeler yer almaktadır (Barber & Mourshed, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştirme kurumlarına öğrenci seçimi, bölge ve eyaletlerde ilgili kurumlar tarafından gerçekleştirilmekte ve genel olarak temel beceriler testi, lise başarı durumu ve görüşme verileri kullanılmaktadır (Coleman, Coley, Phelps, & Wang, 2003). Benzer şekilde, Japonya ve Kore'de öğretmen adaylarının seçiminde yazılı sınavın yanı sıra öğretmen adaylarının karakteristik ve etik özelliklerini, mesleğe karşı tutumunu, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeteneklerini belirlemeye yönelik görüşme ve değerlendirmeler yapılmaktadır (Lukaš & Samardžić, 2015). Dolayısıyla, gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken öğretmen adaylarının bilişsel özelliklerinin yanı sıra mesleğe ilişkin duyuşsal özelliklerini ve yeteneklerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde, ülkemiz koşulları dikkate alınarak zaman zaman farklı yöntemlere başvurulmuştur. 1950'lerden önce her lise öğrencisi mezuniyet sınavlarına ek olarak MEB tarafından yapılan olgunluk sınavına girmiştir. Herhangi bir programa kontenjanın üstünde başvuru olduğunda ise genellikle olgunluk sınavından alınan puan öğrenci seçiminde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ancak zamanla öğrenci sayısının artışı ile birlikte 1974'te ÖSYM kurulmuş, 1978'den itibaren ise öğretmen yetiştiren kurumlar için öğretmen adaylarının çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi sınavlar ile seçilmesine karar verilmiştir (Saracaloğlu, 1991). Ancak hali hazırda kullanılan bu yöntemin, adayları seçmeye değil de elemeye tabi tuttuğunu söylemek daha gerçekçi olacaktır. Nitekim bu yöntem ile eldeki kadro ve kontenjanlara bağlı olarak puanlama yapılmakta ve adayların ancak bir veya birkaç yönü ölçülebilmektedir. Öğretmenlik mesleği için azami öneme sahip olan "uygun mizaç" özelliğine yönelik ise herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır (Kuru ve Uzun, 2008). Oysaki bu yöntem ile seçilen bireylerin tümünün öğretmenlik mesleğini icra edebilecek nitelik ve özelliklere sahip olmaları ihtimal dâhilindedir. Çünkü öğretmenlik, içerisinde sabır ve özveri gibi bir takım özellikleri barındıran bir meslektir (Işık, Çiltaş, ve Baş, 2010).

Öğretmenlik mesleğini icra edecek olan bireylerin sahip olması gereken beceri ve niteliklerin tümünün, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi her zaman için mümkün değildir. Bu bağlamda ülkemizdeki yegâne öğretmen yetiştirme kurumu olan eğitim fakültelerinin, çağın gereksinimlerini karşılayabilecek öğretmenler yetiştirebilmesi için öğretmen adaylarının seçiminde nitelikli bir değerlendirme sürecinin işe koşulması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, 1988 yılında gerçekleştirilen XII. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçiminde merkezi sınavın yanı sıra mülakat ve mesleğe yatkınlık gibi ölçütlerin de dikkate alınması gerektiği önerilmiştir (Şişman, 2015). Benzer şekilde, Ok'un (1991) eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde dikkate alınması gereken standartları belirlemeye yönelik yaptığı doktora tezinde, öğrencilerin sadece bilişsel özelliklerine değil, duyuşsal özelliklere de bakılması gerektiği vurgulanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin ilk basamağı olan öğrenci seçiminde, öğretmenlik mesleğinin gereksinimlerini karşılayabilecek adayların eğitim fakültelerine kabulü, eğitim-öğretim sürecinin tutarlı bir şekilde ilerleyebilmesi ve eğitim sistemimizin arzu ettiği öğretmenlere kavuşabilmesi için bir gereklilik olarak görülmektedir. Özellikle yaşadığımız çağda öğretmenlik mesleği rollerinin değişimiyle birlikte yaşam boyu öğrenme, rehberlik, öğrenmeyi öğrenme vb. kavramlar daha fazla telaffuz edilir olmuştur ki bu durum adayların öğretmen yetiştirme kurumlarına kabul sürecini daha önemli bir hale getirmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerindeki nitelik ve başarı bakımından öğrenci profilindeki değişim, eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci seçimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin son yıllarda nitelik ve başarı bakımından eğitim fakültelerindeki öğrenci profiline ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, akademisyenlerin bakış açısıyla geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişimi ve bu değişimin nedenlerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci profilindeki nitelik değişimine neden olan faktörlerden biri, eğitim fakültelerindeki bölümlerin düşük puanlarla öğrenci alması olarak bilinmektedir. Bu yüzden, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bu duruma ilişkin önlem almak amacıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri için taban puan uygu-

lamasını getirmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlik programlarına sadece LYS puanıyla öğrenci alınacağına karar verilmiş ve öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleşebilmeleri için başarı sırasına göre ilk 240 bine girme şartı getirilmiştir. Bu araştırma, akademisyenlerin ilk defa uygulanan taban puan uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmada akademisyenlerin eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğrenci seçme sistemine ilişkin öneriler sunması yönüyle karar alıcılara ve eğitim politikacılarına veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Alanyazında benzer bir çalışmaya ulaşılamadığı için bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişim, eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmalarının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Ayrıca, araştırılan duruma ilişkin faktörler bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma, eğitim fakültelerindeki öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimine ilişkin akademisyenlerin görüşlerini irdelemesi yönüyle durum çalışması desenine uygun olduğu düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 30 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, örnekleme alınacak bireylerin belirlenmesine ilişkin ölçüt(ler) belirlenmekte ve belirlenen ölçütü karşılayan bireyler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 91). Bu çalışmada, akademisyenlerin eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişimi geçmiş yıllara göre karşılaştırabilmeleri ve araştırmanın amacına hizmet edebilmesi gereğiyle eğitim fakültesinde en az 10 yıl ders vermiş olmak ölçüt olarak belirlenmiş, bu ölçütü karşılayan akademisyenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki akademisyenlerin 11'i kadın, 19'u erkektir. Akademisyenlerin 4'ü profesör, 8'i doçent, 11'i yardımcı doçent, 7'si ise öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Ayrıca, akademisyenlerin 16'sı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde, 14'ü ise farklı devlet üniversitelerinde (Kırıkkale, Celal Bayar, Ankara, Siirt, Anadolu, Kafkas, Kırşehir, Fırat ve Dicle Üniversitesi) görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu üç sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularında; akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilindeki nitelik ve başarı bakımından değişim ve bunun nedenlerine ilişkin görüşleri, YÖK'ün uygulamaya koyduğu taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri, eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Ayrıca, görüşme sırasında soruların net olarak anlaşılması durumunda onları aydınlatmak ve onlardan daha fazla bilgi elde etmek amacıyla ek sorular sorulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu, uzman görüşü almak için üç uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırma verileri, yüz yüze görüşme ve yazılı form olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Akademisyenlerin bazıları farklı devlet üniversitelerinde görev yapmakta, dolayısıyla yüz yüze görüşme imkânı olmadığı için çalışma grubundaki 14 akademisyenden yazılı form aracılığıyla, 16 akademisyenle ise yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler; 2016-2017 akademik yılı güz döneminin sonunda, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde görev yapan akademisyenlerle belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen akademisyenlerle yapılan görüşmeler akademisyenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir akademisyenle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı form aracılığıyla toplanan veriler ise e-mail yoluyla belirlenen akademisyenlere görüşme formu gönderilmiş ve akademisyenlerden yazılı olarak dönüt alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Ayrıca, betimsel analizde veriler görüşme süreçlerindeki sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu çalışmada verilerin analizinde bu süreçler izlenmiştir. Görüşme sorularının içeriği ve elde edilen bulgulardan hareketle araştırma verileri; öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi olarak temalandırılmıştır. Daha sonra, araştırma verileri uygun temalar altında gruplandırılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, görüşme verilerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek ve akademisyenlerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için çeşitli önlemler alınmıştır. Dış güvenilirlik için araştırmacıların konumu ve katılımcılara ilişkin demografik bilgilere (cinsiyet, unvan, görev yeri) ve ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formül kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan



hesaplamalar sonucunda, kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %91 olarak bulunmuş ve bu durumda kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994). Veri analizine ilişkin örnek tema ve kodlama Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırma Verileri Kodlama Örneği**

Akademisyen görüşleri	Tema	Kodlar
“Son yıllarda lisans öğrencilerinin öğrenci profilinde önemli bir düşüş olduğunu düşünüyorum. Bunun sebeplerinden biri, eğitim fakültelerinde öğrenci kontenjanların fazla tutulmasıdır.”	Öğrenci profili	Öğrenci kontenjanı
“Taban puan uygulaması oldukça anlamlı ve desteklenmesi gereken bir durum. Bu anlamda bu uygulamanın istenen niteliklere sahip öğrencilerin gelmesine yönelik olumlu yansımaları olacaktır.”	Taban puan uygulaması	Nitelikli öğrenci
“Öğretmen adaylarının seçiminde kesinlikle psikolojik testlerin de uygulanması gerektiğini düşünüyorum.”	Öğrenci seçimi	Psikolojik testler

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler üzerinden kodlar belirlenmiş ve bu kodlar uygun temalar altında gruplandırılmıştır. Ayrıca, araştırmada iç geçerliği artırmak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı araştırmacılar tarafından sürekli gözden geçirilmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin dış geçerliğini artırmak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### 3. Bulgular

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre akademisyen görüşleri “öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi” olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin akademisyen görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

#### Öğrenci profili

Bu temaya ilişkin akademisyenlere “Günümüzde eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilini geçmiş yıllarla karşılaştıracak olursanız öğrenci profilinde nitelik ve başarı bakımından değişim olduğunu düşünüyor musunuz? Değişim olduğunu düşünüyorsanız bu değişimi nasıl değerlendiriyorsunuz? Nedenleri neler olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profiline ilişkin görüşme yapılan akademisyenlerin tamamı geçmiş yıllara oranla öğrenci profilinde olumsuz yönde bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenler eğitim fakültelerinde gün geçtikçe öğrenci niteliğinin düştüğünü vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında bugün okuyan öğrencilerin bilgi seviyesi daha düşüktür. Çalışma motivasyonları daha düşüktür. Öğrenme istekleri hiç yok denecek kadar azdır.” (Ö5)

“Son yıllarda lisans öğrencilerinin öğrenci profilinde hem akademik olarak hem de sergiledikleri davranışlar açısından ciddi bir düşüş görüyorum.” (Ö10)

“Görev yaptığım eğitim fakültesinde öğrencilerimizin geçmiş yıllara nazaran düşük profilli; öğrenmeye ve bilgiye karşı ilgisiz olduklarını gözlemlemekteyim.” (Ö18)

“Geçmiş yıllara kıyasla eğitim fakültesi öğrenci profilinin çok değiştiğini düşünüyorum. Öğrenciler geçmiş yıllara kıyasla daha az sorumluluk alan, derslere ilgisi oldukça az olan, çalışmak ve üretmek yerine hazır olanı kullanmaya meyilli hale geldiler.” (Ö17)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde vurgulandığı gibi, akademisyenler eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilinde hem akademik olarak hem de öğrenmeye karşı ilgi, istek, motivasyon bakımından önemli bir düşüş gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşme yapılan bazı akademisyenler son yıllarda eğitim fakültelerinin öğrenci profili bakımından yerleştiğini, sosyo-kültürel özellikler bakımından tek tipleşen bir öğrenci profiliyle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyen görüşlerinden çarpıcı bir görüşe aşağıda yer verilmiştir.

“Günümüzde eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilinin geçmiş yıllardan önemli düzeyde farklılaştığını ifade edebiliriz. Geçmiş dönemlerde Türkiye’nin her yerinden yani farklı sosyo-kültürel ve coğrafik bölgelerden öğrenciler bir arada eğitim görüyordu. Günümüzde ise öğrencilerin büyük çoğunluğunu üniversitenin bulunduğu il ve birkaç çevre ilden gelen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kısacası, ideolojik olarak tek tipleşen veya kutuplaşan, sosyo-kültürel özellikler ve diğer demografik özellikler açısından benzeşen, birbirlerini veya örnek aldıkları kişileri taklit ve tekrar eden bir öğrenci grubuyla karşı karşıyayız.” (Ö19)

Görüşme yapılan akademisyenler, son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilinde gözlemledikleri olumsuz değişime ilişkin çeşitli nedenler ortaya koymuşlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Geçtiğimiz yıllara göre öğrenci niteliğinin daha düşük olduğuna inanıyorum. Bunun da bana göre en önemli sebebi eğitim fakültesine girişte puanların düşürülmesidir.” (Ö1)

“Son yıllarda lisans öğrencilerinin öğrenci profilinde önemli bir düşüş olduğunu düşünüyorum. Bunun sebeplerinden biri öğrenciler öğretmen atamalarında bir yığılma olduklarını bildikleri için akademik olarak kendilerini geliştirmek yerine sınava odaklanmayı tercih etmekte ve üniversitedeki dersleri pek önemsememektedir.” (Ö4)

“Geçmiş yıllarda her bölgeden çok farklı illerde öğrenciler gelirken, şimdi her yerde üniversite olması ve puanların düşmüş olması nedeniyle belirli bölgelerden, belirli illerden öğrenciler gelmektedir. Bu durum üniversitelerin genel amaçlarından birisi olan farklı kültürde öğrencileri bir araya getirerek birbirlerinin kültürünü tanıma imkanını engellemektedir.” (Ö6)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, akademisyenlerin çoğu bu durumun nedenlerini eğitim fakültelerinin taban puanlarının düşürülmesi, öğretmen adaylarının düşük puanlarla bölüme yerleşmeleri, öğretmen ihtiyacının ve dolayısıyla öğretmen atamalarının azalması ile birlikte mesleki kaygıların artması ve bu durumda düşük profile sahip öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmeleri, son yıllarda her ile üniversite açılması ile birlikte eğitim fakültelerinin sayısının artması şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca, bazı akademisyenler son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenci profilindeki düşüşün sebeplerini öğretmen liselerinin kapatılması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün daha fazla düşmesi ve eğitim fakültelerinde kontenjanların fazla tutulması şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

“Son yıllarda lisans öğrencilerinin öğrenci profilinde olumsuz yönde bir değişim olduğunu düşünüyorum. Bu durumun çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan biri, öğretmen liselerinin kapatılarak öğretmen olmaya istekli ve tercihlerinde ek puan olarak gelen daha bilinçli öğrencilerin gelmesinin önünün kesilmesidir.” (Ö3)

“Günümüzdeki öğrenci profili geçmiş yıllara göre daha düşük. Bunun birkaç sebebi var. Birincisi, fakültelerin kontenjanları artırıldı ve taban puanlar düştü.” (Ö12)

“Öğrenci profilinde ciddi anlamda olumsuz yönde bir değişim görüyorum. Bu durum üzerinde öğretmenlik mesleğinin statüsünün de düşük olmasının etkili olduğu düşünülebilir.” (Ö9)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, akademisyenler eğitim fakülteleri için önemli bir kaynak olan öğretmen liselerinin kapatılmasının öğrenci profilini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı akademisyenler öğretmenlik mesleğinin toplumdaki mevcut statüsünün düşük olmasından dolayı mesleğin saygınlığı, öğretmenlerin maaşı, atamalar vb. konularda iyileştirmeler yapılmadan nitelikli öğrencileri eğitim fakültelerine çekmenin oldukça güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı akademisyenler kontenjanların artırılması ile birlikte taban puanların düşmesinin daha az nitelikli öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, iki akademisyen öğretmenliğin son sıralarda tercih edilmesinden dolayı öğrenci profilinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyen görüşlerinden çarpıcı bir görüşe aşağıda yer verilmiştir.

“Son yıllarda öğrenci profilinde bir fark olduğunu görebiliyorum. Eğitim fakültelerinde öğretmen olmaya gelmiş öğrenciler yok artık. Sanki daha çok mühendis olamamış, avukat olamamış, psikolog olamamış öğrenciler geliyor. Öğrencilere niye buradasın diye sorduğumuz zaman “hocam aslında bu benim ilk tercihim değildi” diye söze başlıyorlar.” (Ö20)

Yukarıda akademisyen görüşünde belirtildiği gibi, görüşme yapılan bazı akademisyenler önceden daha yüksek puanlarla kaliteli öğrenciler gelirken, şimdi hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum zihniyeti taşıyan öğrencilerin geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı akademisyenler öğrencilerin kendilerinden ve yaşadıkları sosyal çevreden kaynaklı bir profil değişiminin olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciler popüler kültürün etkisiyle okuma, araştırma, eleştirme, analiz etme alışkanlıklarından yoksun oldukları için nitelik bakımından istenilen düzeyde değildiler.” (Ö4)

“Tabi ki şunu göz ardı etmemek gerekir şu anda üniversite öğrencileri z kuşağı dediğimiz bir çok işi bir arada yapan, sıkıldığında bırakan ve kendi için hareket eden bir kuşak. Bu kuşağın eğitim gereksinimleri de beraberinde farklı oluyor.” (Ö17)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, görüşme yapılan bazı akademisyenler zamanın gerekliliklerine bağlı olarak öğrenci profilinde de değişimin olduğuna dikkat çekmişlerdir. İçinde yaşanılan çağın koşullarına bağlı olarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yaşam biçimi, iletişim şekli ve idealleri farklılaşmakla birlikte, bu durumun öğrenci profilinde olumsuz bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Taban puan uygulaması**

Bu temaya ilişkin akademisyenlere “YÖK’ün önümüzdeki dönemde uygulamaya koyacağı taban puan uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce faydaları ve dezavantajları neler olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde akademisyenlerin çoğu eğitim fakülteleri için taban puan uygulamasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Böyle bir uygulamanın en azından başka bölüme yerleşemeyen öğrencilerin bu fakülteyi tercih etmesini engelleyeceği, öğrencilerin de kısmen de olsa daha bilinçli tercih yapmasını sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Taban puan uygulamasının olumlu sonuçlar sağlayacağına inanıyorum. Çünkü öğretmenlik yapacak bir bireyin toplumsal rolü düşünüldüğünde, belli bir bilgi ve düşünce seviyesinin üzerinde olması gerekir. Bu nedenle bana göre çaba gösterip makul bir sıralamanın içine giren kişilerin ancak öğretmenliği tercih edecek olması öğretmen profilini olumlu etkileyecektir.” (Ö28)

“Taban puan uygulaması oldukça anlamlı ve desteklenmesi gereken bir durum. Bu uygulamanın istenen niteliklere sahip öğrencilerin gelmesine yönelik olumlu yansımaları olacaktır.” (Ö8)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, görüşme yapılan akademisyenlerin çoğu taban puan uygulamasının eğitim fakültesi öğrencilerinin niteliğini artıracak ve öğrencilerin eğitim fakültelerini daha bilinçli olarak tercih etmelerini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bazı akademisyenler ise taban puan uygulamasını faydalı bulmakla birlikte tek başına yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

“Taban puan uygulamasıyla daha kaliteli ve bilgi donanımına sahip adayların fakülteye geleceği beklemekle beraber, pek çok bölümde kontenjan açığının oluşabileceği ve hatta bazı bölümlerin kapanabileceği kanaatindeyim.” (Ö2)

“Taban uygulaması iyi ama yeterli değil bence. Çünkü o puanı alan öğrenciler öğretmenliği seçmek yerine daha farklı bölümleri seçme eğiliminde olabilirler. Bu yüzden taban puan uygulamasının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin özlük hakları, maddi olanakları genişletilerek öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilmelidir. Bu durum daha nitelikli öğrencilerin eğitim fakültesini tercih etmesini sağlayacaktır.” (Ö3)

“Olumlu bir gelişme olarak görüyorum ancak bu uygulamanın sınırlı bir etkisinin olacağını düşünüyorum. Söz konusu baraj halen çok yüksek, yani halihazırda öğretmenliğe yerleşen çocukların büyük kısmı zaten bu yüzdeler dilimin içinde olan çocuklar. Diğer bir ifadeyle, barajın daha da düşürülerek sınav başarısı daha yüksek olanların öğretmenlik tercihinde bulunması sağlanması gerekmektedir.” (Ö11)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, bazı akademisyenler her ne kadar taban puan uygulamasını olumlu bulsa da bu uygulamanın tek başına yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra nitelikli öğrencilerin mesleği tercih etmesi için öğretmenlerin maddi ve sosyal hakları iyileştirilerek mesleğin daha prestijli hale gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dezavantaj olarak ise bu uygulamayla birlikte bazı bölümlere öğrenci yerleşemeyeceği, dolayısıyla bazı bölümlerin kapanmasına sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı akademisyenler taban puan uygulamasının bir çözüm olmayacağını, özlem duyulan öğrenci profilinin gelmesi için yeterli olmadığını ve taban puanın daha fazla düşürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

### Öğrenci seçimi

Bu temaya ilişkin akademisyenlere “Ülkemizdeki koşullar ve olanaklar dikkate alındığında, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Belirlenen özelliklerin ölçülebilmesine yönelik uygulamalara ilişkin önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan akademisyenlerin çoğu eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde mevcut sistemin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten akademisyenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenlik mesleği ayrı bir özellik gerektiren bir meslek olduğu için sadece LYS yeterli değildir. Bunun dışında mülakat da yapılması lazım. Mülakat sınavında sadece öğrencinin alan bilgisi değil, aynı zamanda iletişim becerisi, kendini ifade edebilme durumu, duruşu, özgüveni değerlendirilmeye alınmalıdır.” (Ö1)

“Öğrencilerin kişilik özelliklerini, psikolojik durumlarını, duyuşsal ve fiziki özelliklerini ölçebilecek nesnel ölçme aracının uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Öncelikle öğretmen adayının engelli olma, kekeme olma veya herhangi bir sağlık probleminin olmadığına dair sağlık raporunun istenmesi gerekmektedir.” (Ö9)

“Öğretmen adayları fakülteye kabul edilirken mülakat yapılmalı. Özellikle sunum becerileri gözlenmelidir. Kişilik, zeka ve ruhsal yapı ile ilgili testler yapılmalıdır. Mesela mevcut sistemde ancak 3. sınıfa geldiğinde fark ettiğimiz kekeme öğrenciler var veya psikolojik problemi olabilir diyebileceğiniz öğretmen adayları var. Bunlar yarın problem olabilir.” (Ö22)

Yukarıda akademisyen görüşlerinde belirtildiği gibi, akademisyenler eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde şu anda uygulanan ve öğrencilerin bilişsel özelliklerini ölçmeye yönelik YGS ve LYS sınavlarının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı akademisyenler öğretmen adayının akademik başarısının ölçülmesinin yanı sıra psikolojik ve kişilik testleriyle gerekli ölçümlerin yapılarak eğitim fakültelerine öğrenci alınmasının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı akademisyenler öğretmen adaylarının duyuşsal ve fiziki özelliklerini ölçmeye yönelik objektif testlerin uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı akademisyenler öğretmen adayının engelli olma, kekeme olma veya herhangi bir sağlık probleminin olup olmadığının test edilmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Bazı akademisyenler ise yazılı sınavların yanı sıra mülakat gibi sözlü sınavların olması gerektiğini ve bu sınavlarda öğretmen adaylarının duruşu, özgüveni, muhakeme yapabilme, sözlü ifade becerileri, iletişim becerileri gibi özelliklerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının profillerinde yaşanan değişim, eğitim fakülteleri için uygulanmaya başlanan taban puan uygulaması ve öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabulüne yönelik ülkemiz şartlarında uygulanabilecek ölçme araçlarının neler olabileceğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişim, eğitim fakülteleri için taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi gibi önem arz eden konuların, bu alanda en kapsamlı bilgiye ve gözlem imkânına sahip olan eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenler tarafından değerlendirilmesinin, öğretmen eğitimi ile ilgili uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm akademisyenlerin ortak görüşüne göre eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının başarı profilinde geçmiş yıllara nazaran bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde Yükseköğretim Kurulu verilerine göre son beş yılda eğitim fakültelerinin sayısının 63'ten 92'ye, öğrenci sayısının ise yaklaşık olarak 141.000'den 228.000'e çıktığı ifade edilmiştir. Bu durumun nitelik sorununa neden olduğu, öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının niteliği ile ilgili tartışmaları beraberinde getirdiği vurgulanmıştır (MEB, 2017). Alanyazında bu konu üzerine çalışılmış başka bir araştırmaya rastlanmasa da görüşlerine başvurulmuş akademisyenlerin 10 yıl ve üzeri süredir eğitim fakültelerinde ders veriyor olmaları ve yurdun dört bir yanındaki farklı eğitim fakültelerinde görev yapıyor olmaları elde edilen sonucun güvenilirliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başarı profilinde olumsuz yönde bir değişim olduğu söylenebilir. Son yıllarda öğrenci profilindeki gözle görünür bu düşüş, görüşüne başvurulmuş akademisyenler tarafından farklı nedenlerle gerekçelendirilmiştir. Akademisyenlere göre öğrenci profilinde yaşanan olumsuz değişimin temel nedenleri; eğitim fakültelerinin kontenjanlarında artışa gidilmesi ve buna bağlı olarak üniversiteye yerleşme sınav puanlarının düşmesi, öğretmen atamalarının her geçen gün daha da zorlaşmasıyla birlikte nitelikli öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmemeleri, yurdun dört bir yanında açılan üniversitelerle birlikte öğrenci profillerinin tek tipleşmesi, Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün daha fazla düşmesidir. Nitekim alanyazında öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınavında aldıkları puanların düşük olması, eğitim fakültesi mezunlarının hukuk, tıp, vb. alanlara kıyasla daha yüksek işsizlik riskiyle karşı karşıya olmaları, öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve getirisinin düşük olması öğrenci profilini olumsuz etkileyen etmenler arasında değerlendirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Ayrıca, öğretmen liseleri eğitim fakültelerine öğrenci sağlamada önemli kaynak teşkil ettikleri için (Güleçen, Cüro, ve Semerci, 2008) öğretmen liselerinin kapatılması eğitim fakültelerinin öğrenci profilindeki olumsuz değişimin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının son yıllardaki başarı profilinde görülen olumsuz değişimin, önemli ölçüde eğitim sisteminde meydana gelen değişim ve işe koşulan uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir.

Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu, eğitim fakülteleri için uygulanmaya başlanan taban puan uygulamasını yerinde bir karar olarak değerlendirmişlerdir. Bu yönde görüş belirten akademisyenler genel olarak, taban puan uygulamasının öğrenci başarısını arttıracak fakat istendik seviyeye ulaşmada tek başına yeterli olamayacağını belirtmişlerdir. Bazı akademisyenler ise taban puan uygulamasını olumlu karşılamalarına rağmen 240.000'lik dilimin amaca hizmet etmekten uzak olduğunu, bahsi geçen başarı sıralaması diliminin daha dar bir orana çekilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Eğitim fakültelerine öğrenci kabulüne yönelik olarak getirilen taban puan uygulamasına benzer bir takım düzenlemeler geçtiğimiz yıllarda tıp ve hukuk fakülteleri için getirilmiştir. YÖK tarafından 2016 yılı itibarı ile bahsi geçen fakültele öğrenci kabulüne yönelik olarak getirilen uygulama ile öğrenim görecekleri programın ağırlığını kaldırabilecek öğrencilerin bu bölümlere yerleşebilmesi amaçlanmıştır. YÖK'ün ancak belirli bir seviyeyi karşılayan adaylara öğrenim görebilme hakkı verdiği tıp ve hukuk fakültelerine eğitim fakültelerini de dâhil etmesi, toplum mühendisleri olarak görülen (Ertürk, 2013) ve toplumun inşasında kilit rol üstlenen öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değere kavuşabilmesi bakımından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

YÖK, taban puan uygulaması ile öğretmen adaylarının başarı profillerini daha iyi bir düzeye taşımayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, görüşlerine başvurulmuş akademisyenlerin önemli bir çoğunluğu da benzer şekilde taban puan uygulamasının öğrenci profili üzerinde olumlu bir etki meydana getireceğini düşünmektedir. Buna rağmen üniversitelere giriş sınavlarının akademik başarıya etkisini konu edinen çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bu araştırmada, taban puan uygulamasının öğrencilerin başarı profilini olumlu yönde etkileyeceğine dair görüş belirten akademisyenlerin görüşleri, Özdoğan (1988) ve Gülleroglu'nun (2005) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, Yağimli (2004) Bilkent Üniversitesi mühendislik fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, üniversiteye yerleşme puanı daha yüksek olan burslu öğrencilerin akademik başarı not ortalamalarının, aynı bölüme daha düşük puanlar ile yerleşen ücretli öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakaya (2011) ise eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonucunda üniversiteye yerleşme ham puanlarının akademik başarıyı düşük düzeyde açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak benzer bir çalışma gerçekleştiren Sayın (2010), ortaöğretim başarı puanının akademik başarıyı orta düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşmış, üniversiteye yerleşme puanı ile akademik başarı arasında ise herhangi bir ilişki bulunmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Kuran (1988), Algül (1997) ve Erdoğan (1999) da gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar sonucunda, ülkemizde üniversiteye yerleşmede başat ölçüt olan merkezi sınavların, akademik başarıyı yordamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ve yukarıda belirtilen benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, üniversiteye yerleşme puanının öğrencilerin başarı profillerini tek başına açıklamada yetersiz kalacağı, taban puan uygulamasının eğitim fakültelerindeki öğrenci profili üzerinde olumlu bir etki yaratmakla birlikte istenen düzeyde öğrenci profiline ulaşmak için tek başına yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılabilir.



Eğitim fakültelerine öğrenci kabulüne yönelik olarak görüşlerine başvuru alan akademisyenlerin birçoğunun, hâlihazırda kullanılan öğrenci seçme modelinin ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu konuda görüş belirten akademisyenlerin birçoğuna göre, mevcut öğrenci seçme sistemi ancak adayların bilişsel becerilerini ölçmekte, öğretmenlik mesleğinin önemli bir boyutu olan duyuşsal beceriler ise değerlendirme sürecine dâhil edilmemektedir. Bazı akademisyenlere göre, öğretmen adaylarının arasında öğrenim gördükleri bölüme isteksiz olarak, sadece puanları buraya uygun olduğu için yerleşenler bulunmaktadır. Bu bulgu, Orhan'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Nitekim bahsi geçen çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki en önemli nedenin ne olduğu sorusu yöneltilmiş ve araştırmaya katılan 43 adaydan ancak 17'sinden öğretmenliği sevmeleri yanıtı alınmıştır. Geri kalan adaylardan bir kısmı eğitim fakültesine yerleşme nedenlerini üniversite sınavında düşük puan almalarına (n=12) bazıları ise ailenin/çevrenin etkisine (n=12) bağlamışlardır. Aynı çalışmada öğretmen adaylarına "yeniden seçme şansınız olsa hangi bölümü tercih ederдіңiz?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların sadece 15'inden eğitim fakültesi yanıtı alınmıştır. Öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun istemedikleri halde eğitim fakültelerine yerleşmiş olmaları ve ikinci bir şansa sahip oldukları takdirde öğretmenlik mesleğini tercih etmeyeceklerini ifade etmeleri, eğitim sistemimizin geleceği açısından arzu edilen bir tabloyu yansıtmamaktadır. Nitekim öğretmenlik mesleği bir sevgi ve sabır işidir, bu mesleği icra edecek olan adayların bu niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının seçimi sürecinde duyuşsal becerilerin tamamıyla göz ardı edilerek sadece bilişsel becerilere odaklanması, öğretmen eğitiminden istedik sonuçların alınmasının önünde bir engel olarak nitelendirilebilir.

Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre eğitim fakültelerine, öğretmenlik mesleğini severek icra edecek olan adayların alınması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Nitekim bugünün öğretmen adayları yarının öğretmenleridir ve geleceğin öğretmenlerinden etkin öğrenme yolu ile kendilerini geliştirmeleri ve gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları beklenmektedir (Kılıç, 2007). Benzer şekilde, Kozikođlu'nun (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adayları ideal öğretmen niteliklerine ilişkin iletişim becerileri, insancıl olma, mesleki ve kişisel değerlere sahip olma gibi ideal bir öğretmenin iletişim becerileri, mesleki ve karakter özelliklerine sahip olması gerektiğine vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim Finlandiya, Singapur, ABD, Japonya, Kore gibi gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken öğretmen adaylarının bilişsel özelliklerinin yanı sıra mesleğe ilişkin duyuşsal özelliklerini ve yeteneklerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı bilinmektedir (Barber & Mourshed, 2007; Coleman, Coley, Phelps, & Wang, 2003; Lukaş & Samardžić, 2015). Bu durumda, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde öğretmen adaylarının sadece bilişsel özellikleri değil, aynı zamanda duyuşsal özellikleri, bireysel özellikleri, sözel ve iletişim becerilerinin de dikkate alınması ve bu özellikleri ölçme-değerlendirmeye yönelik uygulamaların olması gerektiği söylenebilir.

Görüşüne başvuru alan bazı akademisyenlere göre, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde merkezi sınavların yanı sıra mülakat, psikolojik testler, kişilik testleri vb. uygulamalar ile öğrenci seçimi daha kapsamlı ve geçerli bir formatta gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmada eğitim fakültelerine öğrenci seçimine yönelik olarak elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Doğanay vd. (2015) tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanları ile yürütülen çalışmada, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerine öğrenci kabulünde başat yöntem olan merkezi sınavları, geçerlik ve güvenilirlik sorununa sahip olması ve öğretmenlik mesleği için uygun adayları seçememesi bakımından yetersiz olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Uygun (2010) ise, geçmiş yıllarda ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde işe koşulan uygulamaları incelediği çalışmasında, öğrencilerin seçimi sürecinde merkezi sınavlarda alınan puanlar, okul başarısı, ahlaki ve kişilik durumu gibi farklı ölçme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çok yönlü değerlendirmelerin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde mevcut merkezi sınavların yanı sıra öğretmen adaylarını çok yönlü değerlendirmeyi olanaklı kılan daha kapsamlı bir seçme sistemine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Fakat öğretmen adaylarının seçimi sürecinde mülakat vb. uygulamaların, ülkemizin mevcut yapısı göz önüne alındığında şeffaf bir ölçme-değerlendirme sisteminin getirilmesi amacına hizmet etmeye yönelik kafalarda soru işaretleri oluşturabileceği ve yoğun itirazlara neden olabileceği ihtimalleri göz ardı edilmemelidir.

Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri dikkate alındığında, ülkemizdeki eğitim fakültelerinin öğrenci profili ile ilgili olarak karamsar bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Geleceğimizin teminatı olan çocuklara rehberlik yapan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinin, hak ettiği değere sahip olabilmesi için karar alıcılara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim fakültelerine daha nitelikli öğrencilerin yerleşmesi açısından taban puan uygulaması ile birlikte getirilen 240.000 barajının gözden geçirilerek daha dar ve makul bir oran belirlenebilir.
2. Nitelikli öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmelerini sağlamak için öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilmeli, öğretmenlerin özlük hakları, maddi ve sosyal olanakları iyileştirilmelidir.
3. Eğitim fakültelerinde nicelikten ziyade niteliğe önem verilmeli, mevcut eğitim fakültelerinin koşulları (derslik, laboratuvar, akademisyen vb.) iyileştirilerek daha cazip hale getirilmelidir.
4. Arz-talep dengesi gözetilerek eğitim fakültelerindeki bölümlerin kontenjanları sınırlı tutulmalıdır.
5. Eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde bilişsel özellikleri ölçmeye yönelik mevcut merkezi sınavların yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyuşsal, fiziki ve bireysel özellikleri belirlemeye yönelik nesnel ölçme-değerlendirmeler yapılabilir.



## 5. Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Algül, K. (1997). *Gazi Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulu'ndan 1995-1996 yılında mezun olan öğrencilerin Ö.S.S. puanları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 15-25.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education. (5th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Coleman, A. B., Coley, R. J., Phelps, R. P., & Wang, A. H. (2003). Preparing teachers around the world. *Educational Testing Service, Princeton, NJ*.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkan, B., Sarı, M., ... Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Eğitim Reformu Girişimi (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. 10.08.2017 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarinda-mevcut-durum-ve-zorluklar/> internet adresinden erişilmiştir.
- Erdoğdu, Y. (1999). *Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında kullanılan testlerin yordama geçerliliğine ilişkin bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., ... & Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profili araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6. baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Güleçen, S., Cüro, E., & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 139-157.
- Gülleroğlu, Y. (2005). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 155-163.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136-145.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78.
- Kuran, K. (1988). *Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesi Adana ve Hatay eğitim yüksekokullarındaki öğrencilerin 1987 ÖSS puanları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Lukaš, M., & Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. In SGEM2015, 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, Book 1, Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education, 2, 17-24.
- MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi, 2017-2013*. 27.12.2017 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ok, A. (1991). *The determination of admission standards for teacher training program: A delphi study (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Özdoğan, F. S. (1988). *Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmetler yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü.

- Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 301-334.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Türkiye ve Japonya'da Üniversiteler ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi. *Eğitim ve Bilim*, 15(80), 7-14.
- Sayın, A. (2010). *Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının üniversite başarı not ortalaması ve ortaöğretim başarı puanı ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uygun, S. (2010). Türkiye de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Yağımlı, Y. (2004). *Öğrenci seçme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Öğretmen Adaylarının Sunum Programlarına Yönelik Görüşleri \*

### Teacher Candidate's Opinions On Presentation Programs

*Pınar MIHÇI TÜRKER<sup>a</sup>, Ferhat Kadir PALA<sup>a</sup>*

*<sup>a</sup>Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Böte Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye.*

#### Öz

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 225 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Uygulamanın ilk aşamasında katılımcılar, araştırmacılar tarafından gösterilen Microsoft PowerPoint, Prezi ve PowToon sunum programlarına yönelik eğitim almış ve bu programları kullanarak eğitsel içerikli materyaller oluşturmuşlardır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcılara sunum programlarına yönelik anket uygulanarak veri toplanmıştır. Ankette öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşlerinin yanı sıra bu programları gelecekte kullanma durumları ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik sorulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yarısından çoğunun sunum programlarına olumlu bir tutum içerisinde olduğu belirlenmiştir.

#### Anahtar Kelimeler

sunum programları,  
PowerPoint, Prezi, PowToon,  
öğrenci görüşleri

#### Keywords

presentation programs,  
PowerPoint, Prezi, PowToon,  
teacher candidates' opinions

#### Abstract

The opinions of teacher candidates on presentation programs was examined in this study. The research was carried out with the participation of 225 teacher candidates who were studying in the 1st and 2nd grade in spring semester of 2016-2017 academic year. Descriptive method is used in study. At the first phase of the research, the participants were trained by the researchers for the Microsoft PowerPoint, Prezi and PowToon presentation programs and then they created educational materials with these programs. At the second phase of the research, data were collected by applying a questionnaire to the participants to get opinions on presentation programs. Questions about candidate teachers' opinions on presentation programs, the future use of these programs and the problems they encountered during implementation were included in the questionnaire. According to the findings obtained, it is determined that more than half of the teacher candidates have a positive attitude towards the presentation programs.

\*Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2017 tarihlerinde Malatya'da gerçekleştirilen Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda (ICITS2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Received: 16.08.2017

To Cite: Mihçi Türker, P., & Pala, F. K. (2018). Öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1875-1885. doi: 10.24106/kefdergi.2207

Accepted: 19.02.2018

## Extended Summary

### Introduction

Rapidly changing and evolving technology has an important place in the economy, so the use of technology in educational field makes it mandatory (Aşkar, 1999). Parallel to this change, classroom environments, materials used and student teacher relations are shaped. Materials used for educational purposes have also benefited from technology and have achieved a more digital appearance. Presentation programs, which have an important place in the preparation of effective materials for teachers, are also the products offered by the developing technology.

Today, many alternative programs are offered in order to create presentations for individuals. In this study, Microsoft PowerPoint, Prezi and PowToon presentation programs were chosen among these presentation programs.

First presentation program, PowerPoint, is the easiest-to-use, graphically-based application from Microsoft that allows users to create presentations using text, shapes, graphics, pictures, animations, and more. In practice, presentations are being made with slides (Microsoft, 2017).

Prezi is another application used to create digital presentations. The application runs at online and the users access anywhere and organize their presentations with a certain user name and password. According to subject matter presentations can be made in linear or free flow with Prezi. The user creates presentations within himself in a wide and empty workspace (Perron and Stearns, 2010). Text, picture, video and audio objects can be used in the context as in other presentation programs. A single or collective perspective on the subject can be provided by adding zooming and zooming out features to each scene.

The another presentation program evaluated in this study is PowToon, which is an animated presentation software. Similarly, to other software, PowToon uses text, pictures, sounds, and so on for animating contents. PowToon is also offered online like Prezi, additional features may be chargeable depending on the request. Presentations can be created using a blank timeline or by editing in a ready-made animation template. According to Forbes (2014), it takes some time to become an expert user, which can turn into a disadvantage when considering that PowerPoint and Prezi that are user-friendly.

According to the literature, it appears that most of the researches is based on a comparison of PowerPoint and Prezi. In this study, PowToon presentation program was added to study for comparing PowerPoint, Prezi and PowToon. In addition, recent studies got students' views from directly with scales (Špernjak, 2014; White, 2011), and presentation programs was not presented in the studies. In this study, each application was introduced to the students for three weeks, educational presentations were prepared by using each presentation program and then teacher candidates' opinions were taken. This made the views more conscious. Besides, Conboy (2012) noted that there is a limited number of studies on the effectiveness of presentation programs, and similarly limited number of studies have been reached.

### Purpose

In this study, it was aimed to determine the opinions of 1st and 2nd grade teacher candidates on the presentation programs of PowerPoint, Prezi and PowToon.

### Method

Descriptive method is used in study. Participants of the study consisted of 225 teacher candidates studying at the Faculty of Education of a university in Turkey in the Spring Semester of 2016-2017 academic year.

The questionnaire prepared by researchers were used to collect data from teacher candidates within the scope of the research.

The application lasted for 9 weeks. At the first phase of the research, the participants were trained by the researchers for the Microsoft PowerPoint, Prezi and PowToon presentation programs and then they created educational materials with these programs. At the second phase of the research, data were collected by applying a questionnaire to the participants to get opinions on presentation programs. The questionnaire developed by the researchers was applied to the teacher candidates after all the programs were introduced and at least one of the educational presentations for each presentation programs was completed.

### Findings and Discussion

Teacher candidates' opinions on the presentation program were examined separately for each application and more than half of the opinions for each application were found to be positive. Moreover, according to the most of the positive participants' opinions, PowerPoint is simple and understandable, and Prezi and PowToon are remarkable and impressive. It is thought that the teacher candidates have found PowerPoint program simple and understandable due to the fact that they prepared small applications with this program beforehand. Uz, Orhan and Bilgiç (2010) examined the opinions of prospective teachers about PowerPoint and found that prospective teachers have a positive opinion on PowerPoint, and the use of PowerPoint in the lessons contributes to learning.

Most of the participants met with Prezi and PowToon for the first time in this research. This made both applications stand out and made it the most expressed opinion. Nevertheless, it was determined that most of the participants who expressed negative opinions about the presentation programs found these applications difficult and challenging. When the rates for negative opinions were investigated, it was determined that the percentage of negative opinions for PowerPoint and Prezi was lower and almost half of the



teacher candidates indicated negative opinions for PowToon. Teacher candidates found PowToon more difficult and challenging. It is thought that this situation may be caused by the program being an animation and scenario based program.

## 1. Giriş

Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknolojinin ekonomide önemli bir yere sahip olması eğitim alanında da teknoloji kullanımını zorunlu hale getirmektedir (Aşkar, 1999). Bu değişime paralel olarak sınıf ortamları, kullanılan materyaller ve öğrenci öğretmen ilişkileri şekillenmektedir. Günümüzde eğitim amaçlı kullanılan materyaller de teknolojiden payını almış daha teknolojik bir forma kavuşmuştur. Öğretmenlerin etkili materyal hazırlamasında önemli bir yere sahip olan sunum programları da gelişen teknolojinin sunduğu ürünlerden biridir.

Günümüzde bireylere sunum oluşturulabilmesi amacıyla pek çok alternatif sunum programı sunulmaktadır. Bu çalışma kapsamında sunum programları arasında en fazla kullanılan Microsoft PowerPoint (PC, 2017) ilk sunum programı olarak tercih edilmiştir. Bununla birlikte çalışmayı bir program ile sınırlamamak için PowerPoint programına göre farklı özelliklere sahip ve ulaşılması kolay olan iki program daha çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu programlar, yakınlaştırma-uzaklaştırma, animasyon, senaryo gibi farklı özellikler içeren Prezi ve PowToon sunum programlarıdır.

Programlardan ilki olan PowerPoint, Microsoft tarafından kullanıcının metin, şekil, grafik, resim, animasyon gibi öğeleri kullanarak sunum hazırlamasına olanak sağlayan, kolay erişilebilir grafik tabanlı bir uygulamadır. Uygulamada slaytlar üzerinden sunumlar oluşturulmaktadır (Microsoft, 2017). Yapılan çalışmalarda PowerPoint programının olumlu pek çok yönünden bahsedilmektedir. Bu çalışmalar örnek olarak, Atkins-Sayre, Hopkins, Mohundro ve Sayre (1998) öğrencilerin derslerde PowerPoint kullanımına yönelik olumlu görüş içerisinde olduğunu ve bu programın bilişsel destek sağladığını belirlemiştir. Szabo ve Hastings (2000) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımı ile yapılan çalışmada ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sunum destekli derslerin geleneksel derslerden çok daha fazla dikkat çekici ve ilginç olduğunu belirtmiştir. Susskind (2005) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise PowerPoint programının derslerin daha organize ve anlaşılır işlenmesinde yardımcı olduğu görülmektedir. Uz, Orhan ve Bilgiç (2010) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada PowerPoint uygulamasının öğrenmeye olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin programa yönelik olumlu görüş içerisinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmalara genel olarak bakıldığında öğrencilerin PowerPoint destekli dersleri daha düzenli olarak algıladıkları, olumlu görüş içerisinde oldukları, dikkat çekici buldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan Tufte (2006) çalışmasında PowerPoint sunumlarının içeriği sınırladığını, her türlü içerik için sabit doğrusal bir yol izlediğini, önemli bilgilerin minimal parçalara ayrıldığını ve odak bilgilerin net verilmediğini belirtmektedir.

Prezi dijital sunumlar oluşturmak amacıyla kullanılan diğer bir uygulamadır. Uygulama çevrimiçi hizmet sunmakta, kullanıcıların belli bir kullanıcı adı ve parola ile sunumlarına istedikleri her yerden ulaşmalarını ve düzenlemelerini sağlamaktadır. Prezi konu içeriğine uygun olarak doğrusal veya serbest akışta sunumlar yapılabilmesine olanak tanımaktadır. Kullanıcı geniş ve boş bir çalışma alanı içerisinde kendisine sunumlar oluşturmaktadır (Perron ve Stearns, 2010). Diğer sunum programlarında olduğu gibi içeriğe metin, resim, video ve ses objeleri eklenebilmektedir. Her bir sahneye yakınlaştırma ve uzaklaştırma özelliği eklenerek konuya yönelik tek veya toplu bir bakış açısı sağlanabilmektedir. White (2011)'a göre bu özellik dinleyicilerin dikkatini çekmek adına önemli bir özelliktir. Špernjak (2014), Prezi'ye yönelik çalışmasında uygulamanın zihin haritası oluşturma becerisi sağlaması, sunum hazırlayan kişiyi yaratıcılığa teşvik etme, daha akıcı bir sunum oluşturma, hiyerarşik ilişkileri göstermek için daha elverişli olması gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak araştırmacı uygulamanın güçlü yanları yanı sıra pek çok özelliğinin ücretli olmasının program için olumsuz bir özellik olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmada incelenen bir diğer program olan PowToon animasyonlu bir sunum yazılımıdır. Prezi'ye benzer şekilde bu uygulamada da metin, resim, ses vb. öğelere yer verilerek hareketli içerikler oluşturulmaktadır. PowToon da Prezi gibi çevrimiçi sunulmakta, ek özellikler isteğe bağlı olarak ücretli verilebilmektedir. Sunumlar, boş bir şerit kullanılarak ya da hazır bir animasyon şablonu içerisinde düzenlenerek oluşturulabilir. Forbes (2014)'e göre PowToon programında uzman bir kullanıcı olabilmek için biraz zaman gereklidir ve bu durum PowerPoint ve Prezi'nin kullanıcı dostu bir yapıda olduğu göz önüne alındığında bir dezavantaja dönüşebilir.

Literatüre bakıldığında, çalışmaların PowerPoint ve Prezi'nin karşılaştırılması üzerine temellendiği görülmektedir. Buna göre Lam (2014) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencileri tarafından Prezinin etkililiği incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin yarıdan fazlası Prezi'yi öğrenmede etkili bir araç olarak görmektedir. Pek çoğu ileride Prezi'yi kullanacağını belirtmiş, PowerPoint'e kıyasla Prezi'yi daha çok beğenmiştir. Kiss (2016)'nın PowerPoint ve Prezi'yi karşılaştırdığı çalışmasında, Prezi programının lisans öğrencilerinin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin bu sunum programını içeren derslerden daha başarılı sonuçlar aldığını belirlemiştir. Moulton, Türkay ve Kosslyn (2017) çalışmalarında PowerPoint, Prezi ve sözel sunumların karşılaştırmasını yapmıştır. Buna göre araştırmacılar her üç sunum arasında Prezi sunumlarının daha olumlu ve hoş görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Görüşlerin bu yönde olmasının Prezi'nin yakınlaştırma ve kaydırma özelliklerinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ise diğer çalışmaların üzerine bir program daha eklenerek PowerPoint, Prezi ve PowToon'un karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Ayrıca diğer çalışmalarda alınan görüşlerde öğrencilere doğrudan ölçekler uygulanmış (Špernjak, 2014; White, 2011) ve sunum programlarının herhangi bir tanıtımı yapılmamıştır. Bu çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere programlar tanıtılmış sonrasında görüşler alınmıştır. Bu durumun görüşlerin daha sağlıklı olmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde sunum programlarının etkililiğine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu belirtilmiş (Conboy, Fletcher, Russell, Wilson, 2012; Lam 2014) ve benzer şekilde az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Bununla birlikte ISTE-National Educational Technology Standarts (2017) öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlere

öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğrenmelerini yansıtmaları için alternatif yollar sağlanması önerilmektedir. Altun (2009)'da farklı teknolojileri kullanarak gerekli bilgi ve görüşleri öğrencilere aktarmanın önem kazandığını düşünmektedir. Bu görüşten yola çıkarak öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında kullanabilecekleri sunum programları ile ilgili görüşleri, sunum programlarına yönelik tercihleri ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin önem kazandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında Bilgisayar dersini alan 1 ve 2. sınıf öğretmen adaylarının PowerPoint, Prezi ve PowToon sunum programlarına yönelik görüşleri, tercihleri ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının PowerPoint, Prezi ve PowToon'a yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adayları PowerPoint, Prezi ve PowToon yazılımlarından hangisini derslerinde kullanmayı tercih eder?
3. Öğretmen adayları PowerPoint, Prezi ve PowToon yazılımlarından hangisiyle daha fazla sorun yaşamıştır? Karşılaşılan sorunlar nelerdir?

## 2. Yöntem

Çalışmada öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bir durumu betimlemeye yönelik betimsel yöntem kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Türkiye'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 225 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Kapsamında Görüşleri Alınan Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

Bölüm	Sınıf		Cinsiyet		Toplam
	1. Sınıf	2. Sınıf	Erkek	Kadın	
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34		12	22	34
İngilizce Öğretmenliği	23		6	17	23
Müzik Öğretmenliği		5	3	2	5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	89		26	63	89
Resim-İş Öğretmenliği		38	6	32	38
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36		5	31	36
<b>Toplam</b>	<b>182</b>	<b>43</b>	<b>58</b>	<b>167</b>	<b>225</b>

Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde 182 öğretmen adayının 1. sınıfta, 43 öğretmen adayının 2. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından bir kısmının ikinci sınıfta olmasının nedeni bazı bölümler için Bilgisayar dersinin 2. sınıfta verilmesidir. Diğer 2. sınıf öğrencileri ise genellikle farklı üniversitelerden geçiş yapan ya da bu dersi tekrar alan katılımcılardır.

Katılımcıların 58'i erkek 167'si ise kadındır. Öğretmen adaylarının bölümlere yönelik dağılımları incelendiğinde en fazla katılımcının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğrenim gördüğü (N=89) en az katılımcı sayısının Müzik Eğitimi Anabilim Dalına ait olduğu görülmektedir (N=5).

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket uygulama öncesinde, dördü BÖTE bölümünden Yrd. Doç. Dr., biri Arş. Gör. ve biri de Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında doktora yapan Arş. Görevlisi olmak üzere altı uzmanın görüşüne sunulmuş gerekli düzeltmeler yapılmış ve son kez onay alındıktan sonra uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ankette öğretmen adaylarının bölümleri, sınıfı, cinsiyeti gibi demografik bilgilere yer verilirken, bununla birlikte sunum programlarına yönelik görüşlerine, uygulamaları gelecekte kullanma durumlarına ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

### Uygulama Süreci

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının PowerPoint, Prezi ve PowToon sunum programlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde Bilgisayar II dersi kapsamında bilgisayar laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama dokuz hafta sürmüştür. Çalışmanın ilk aşamasında araştırmacılar tarafından katılımcılara üçer hafta süreyle sunum programları tanıtılmış, her hafta dersin uygulama saatinde örnek uygulamalar yaptırılmış ve bir sonraki haftaya proje ödevi verilerek tanıtılan sunum programıyla eğitsel sunumlar hazırlamaları istenmiştir. Tüm programların tanıtılması ve eğitsel sunumlar hazırlanması tamamlandıktan sonra katılımcıların görüşlerini sunacağı yazılımlar hakkında bilgi sahibi olduğu kanaatine varılmış

ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi ile incelenmiştir. Kodlar ve temalar oluşturulmadan önce uzmanlar arasındaki güvenirlik düzeylerinin %70 üzerinde olduğu görülmüş (Yıldırım ve şimşek, 2006) ve sonrasında içerik analizi için kodlar ve taslak temalar oluşturulmuştur. Bununla birlikte taslak tema ve kodlar araştırmacılarından farklı olarak bir uzman tarafından daha incelenmiş, kontrol edilmiştir. Sonrasında kod ve temalara göre veriler betimlenmiştir.

Anket verileri frekans (f) ve yüzde (%) değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bazı sorularda ğretmen adaylarının görüşlerinde birden fazla temaya girecek içerik olduğundan dolayı görüşler tek bir temayla sınırlandırılmamıştır.

### 3. Bulgular

#### Öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Çalışmaya katılan ğretmen adaylarının PowerPoint Sunum programına yönelik görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının PowerPoint Sunum Programına Yönelik Görüşleri

	f	%
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>323</b>	<b>100</b>
<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>270</b>	<b>83,6</b>
Sade, anlaşılır	84	26
Kullanımı kolay	75	23,2
Bilimsel sunumlar için daha uygun	15	4,6
Daha yararlı	14	4,3
Daha önceden tecrübeye sahip olunması	13	4
Eğitimde kullanılır	12	3,7
ğrenmesi kolay	10	3,1
Geniş kapsamlı	9	2,8
Yaygın kullanım, klasik	9	2,8
Eğlenceli	7	2,2
Animasyon yapma, efekt verme	6	1,9
Gerekli	4	1,2
Herkes kullanabilir	3	0,9
Dikkat ekici	2	0,6
Diğer	7	2,2
<b>Olumsuz Görüşler</b>	<b>53</b>	<b>16,4</b>
Zor, uğraştırıcı	14	4,3
Sıkıcı, eğlencesi yok	9	2,8
Eski, sıradan	9	2,8
Geliştirilmeli (animasyon eklenmeli, üç boyutlu değer, görsel öğeler az)	8	2,5
Karışık	6	1,9
Kısıtlı	3	0,9
Tam bilinmiyor	1	0,3
Zaman kaybı	1	0,3
Kullanmak istemiyorum	1	0,3
Etkileyici değer	1	0,3

Öğretmen adaylarının PowerPoint programına yönelik görüşleri incelendiğinde %83,6’sının olumlu görüş içerisinde olduğu belirlenmiştir (N=270). Olumlu görüş belirtenlerin genel olarak cevapları incelendiğinde katılımcıların %26’sının PowerPoint Programını sade ve anlaşılır buldukları (N=84), %23,2’sinin kullanımının kolay ve pratik olduğu görüşünü belirttikleri görülmektedir (N=75). Bununla birlikte katılımcılar PowerPoint’in gerekli, herkesin kullanabileceği, dikkat çekici bir program olduğu görüşündedir. Diğer taraftan katılımcıların %16,4’ünün PowerPoint programına yönelik olumsuz görüş içerisinde (N=53). Buna göre kullanımının zor olması (N=14), sıkıcı olması (N=9), eski olması (N=9), daha fazla ek özellik beklentisi (N=8) program hakkında en çok dikkati çeken olumsuz görüşlerdir. bir program olduğu görüşündedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Prezi Sunum Programına Yönelik Görüşleri

	f	%
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>292</b>	<b>79,8</b>
Dikkat çekici	79	21,6
Güzel, beğendim	58	15,8
Kullanımı kolay	44	12
Görsel açıdan daha zengin	23	6,3
Özellikleri daha fazla (zoom, temalar, geçişler, üç boyutlu, frame)	23	6,3
Etkileyici, yaratıcı	20	5,5
Farklı, renkli	12	3,3
Eğitimde kullanılır	9	2,5
Yararlı	7	1,9
Profesyonel	4	1,1
Zihinde canlandırma	3	0,8
Öğrenmesi kolay	3	0,8
Çevrimiçi, sürekli kayıt etme özelliği	3	0,8
Akıcı	2	0,5
Her yerde kullanılabilir	2	0,5
<b>Olumsuz Görüşler</b>	<b>74</b>	<b>20,2</b>
Zor, uğraştırıcı	24	6,6
Karmaşık, anlaşılır değil	17	4,6
Sınırlı (özellik, yazı tipi, tema)	8	2,2
İnternet gerekli	6	1,6
Kullanmam, beğenmedim	6	1,6
İngilizce	5	1,4
Bölümüm için gereksiz	3	0,8
Önceden kullanmadım	1	0,3
Kullanım alanı yok	1	0,3
Dikkat dağıtıcı	1	0,3
Yüzeysel	1	0,3
Sıkıcı	1	0,3

Katılımcıların Prezi programına yönelik görüşleri incelendiğinde %79,8'inin olumlu görüş (N=292) belirttiği görülmektedir. Olumlu görüş belirten katılımcıların %21,6'sı programı eğlenceli, dikkat çekici (N=79), %15,8'i güzel bulduğunu (N=58) belirtmiştir. Bununla birlikte yakınlaştırma, zengin tema arşivi, üç boyutluluk gibi özelliklere sahip olması ve her yerden kullanılabilmesi program için belirtilen olumlu görüşler arasındadır. Diğer taraftan katılımcıların %20,2'si olumsuz görüş bildirmiştir (N=74). Katılımcılar Prezi'nin zor ve uğraştırıcı (N=24), karmaşık (N=17), yazı tipi, tema açısından sınırlı özelliklere sahip olduğunu (N=8) belirtmiştir. Programın İngilizce olması daha önceden tecrübe sahibi olmamaları gibi nedenler katılımcıların olumsuz görüş belirtmesine yol açmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının PowToon Sunum Programına Yönelik Görüşleri

	f	%
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>405</b>	<b>100</b>
<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>244</b>	<b>60,2</b>
Dikkat çekici	97	24
Güzel, beğendim	54	13,3

	f	%
Çizgi film gibi (senaryolu)	25	6,2
Öğrenmesi eğlenceli	17	4,2
Kullanışlı	16	4
Özellikleri daha fazla (hareketli nesnelere, animasyonlar, diyaloglar)	11	2,7
Zengin görsellik ve içerik	6	1,5
Eğitimde kullanılır	5	1,2
Sıkıcı değil	4	1
Yaratıcı	3	0,7
Dikkat toplayıcı	3	0,7
Öğrenmesi kolay	1	0,2
Deney için uygun	1	0,2
Farklı	1	0,2
<b>Olumsuz Görüşler</b>	<b>161</b>	<b>39,8</b>
Zor/ uğraştırıcı	67	16,5
Özelliklerinin çoğunun ücretli olması	25	6,2
İlköğretimden büyük sınıflar için yetersiz	18	4,4
Bölümüm için gereksiz	12	3
Karmaşık	9	2,2
Kullanışlı değil, beğenmedim	8	2
İngilizce	5	1,2
İnternet gerekli	5	1,2
Bilgisayar açmıyor, zorluyor	4	1
Sıkıcı	3	0,7
Senaryo bulmak zor	2	0,5
Otomatik kayıt yok	1	0,2
Öğrenmesi zor	1	0,2
Yaratıcılığı sınırlandırıyor	1	0,2

Öğretmen adaylarının PowToon'a yönelik görüşleri incelendiğinde %60,2'sinin olumlu görüşte olduğu görülmektedir (N=244). Buna göre olumlu görüş bildirenlerin çoğu PowToon'u dikkat çekici bulmaktadır (N=97). %13,3'ü programa yönelik herhangi bir görüş bildirmeden sadece güzel olduğunu belirtirken (N=54); %6,2'si senaryo özelliğinin olumlu görüşünde katkısı olduğunu vurgulamıştır (N=25). Ayrıca katılımcılar PowToon'u öğrenmesi kolay, deney için uygun ve farklı görmektedir. Bununla birlikte katılımcıların %39,8'i olumsuz görüşe sahiptir (N=161). Olumsuz görüşe sahip olan öğretmen adaylarının %16,5'i PowToon'u zor ve uğraştırıcı (N=67) bulmuştur. Katılımcıların %6,2'sinin özelliklerinin çoğunun ücretli olmasını (N=25) ve %4,4'ünün ilköğretim grubunun üstündeki sınıflara hitap etmemesini (N=18) olumsuz özelliği olarak belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe dil eklentisine sahip olmaması ve internet üzerinden uygulamanın yapılması dikkat çeken diğer olumsuz görüşlerdendir.

### Öğretmen Adayları Derslerinde Hangi Sunum Programını Kullanmayı tercih etmektedir?

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının derslerinde kullanmayı tercih edecekleri sunum programı ve sebeplerine yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları birden fazla sunum programını eşit derecede tercih ettiğinden dolayı toplam görüş sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Derslerinde Tercih Edecekleri Sunum Programına Yönelik Görüşleri**

	f	%
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>247</b>	<b>100</b>
<b>Prezi</b>	<b>98</b>	<b>39,7</b>
Kolay Kullanım	25	10,1
Dikkat Çekici	19	7,7
Etkili	14	5,7
İfade yok (Sadece Prezi yazılmış)	13	5,3
Dersler için daha uygun	7	2,8
Eğlenceli	8	3,2



	f	%
İçeriği daha iyi aktarabilme	3	1,2
Daha zengin görsellik	2	0,8
Özellikleri daha çok	2	0,8
Estetik	2	0,8
İnternet üzerinden rahatça erişim	2	0,8
Bilgiyi yakınlaştırma özelliği	1	0,4
<b>PowToon</b>	<b>72</b>	<b>29,1</b>
Dikkat çekici	24	9,7
Eğlenceli	16	6,5
Kolay kullanım	8	3,2
Daha zengin Görsellik	6	2,4
İfade yok	4	1,6
Etkili	4	1,6
Animasyon özelliği	3	1,2
Çocuklara içeriği öğrenmede daha fazla katkı sağlar	2	0,8
Konuyu Anlaşılır hale getirme	2	0,8
Geniş kullanım alanı	1	0,4
Gerekli	1	0,4
Hayal gücünü geliştirme	1	0,4
<b>PowerPoint</b>	<b>56</b>	<b>22,7</b>
Kolay Kullanım	24	9,7
Daha önceden tecrübe sahibi olma	8	3,2
İfade yok	8	3,2
İnternet yok	4	1,6
Yazılı metin için daha uygun	3	1,2
Yararlı	2	0,8
İnternet özelliği yok	2	0,8
Özellikler daha fazla	2	0,8
Gerekli	1	0,4
Etkili	1	0,4
Hedef Kitlesi Geniş	1	0,4
<b>Prezi + PowerPoint + PowToon</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>
<b>Prezi + PowToon</b>	<b>6</b>	<b>2,4</b>
<b>Prezi + PowerPoint</b>	<b>4</b>	<b>1,6</b>
<b>PowerPoint + PowToon</b>	<b>2</b>	<b>0,8</b>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının %39,7'sinin derslerinde Prezi'yi (N=98) tercih edeceği görülmektedir. Öğretmen adaylarının Prezi'yi tercih etmesinde programın kolay kullanılması (N=25), dikkat çekici olması (N=19), konu sunumunda etkili olarak düşünülmesi (N=14) gibi görüşler ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların %5,3'ü derslerinde Prezi'yi tercih edeceklerini belirtmiş ancak nedeni ile ilgili ek bir açıklamaya yer verilmemiştir (N=13). Öğretmen adayları ikinci sırada PowToon (N=72) ve son olarak PowerPoint (N=56) programlarını tercih etmiştir. PowToon'un tercih edilmesinde dikkat çekici olması (N=24), çocuklar için eğlenceli olduğu (N=16) ve kolay kullanımı (N=8) gibi görüşler ön plana çıkmaktadır. Derslerinde PowerPoint kullanacağı görüşünde olan öğretmen adaylarının %9,7'si daha çok kullanım kolaylığı (N=24), %3,2'si daha önceden tecrübeye sahip olunması (N=8) gibi sebeplerin öncelikli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte her üç programı da derslerinde kullanmayı düşünen katılımcılar bulunmaktadır (N=9).

### Öğretmen Adayları Hangi Sunum Programı ile Daha Fazla Sorun Yaşamıştır?

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hangi sunum programı ile daha fazla sorun yaşadığı ve bu sorunların dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sunum Programlarında Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

	f	%
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>249</b>	<b>100</b>
<b>PowToon</b>	<b>159</b>	<b>63,9</b>
Kullanımı zor (animasyon, zamanlama, hareketlendirme vs.)	59	23,7
Çoğu özelliğinin ücretli olması	23	9,2
İfade yok	23	9,2
Dili (İngilizce)	13	5,2
Hazırlamak zaman alıcı	11	4,4
Daha güçlü donanım gerektirmesi	12	4,8
İnternet üzerinden kullanılması	9	3,6
Kayıt özelliğinde sorun yaşadım	6	2,4
Daha önceden tecrübesinin olmaması	2	0,8
Senaryo belirleme güçlüğü	1	0,4
<b>Prezi</b>	<b>47</b>	<b>18,9</b>
Kullanımı zor	31	12,4
İfade yok	8	3,2
Dili (İngilizce)	5	2
Daha önceden tecrübesinin olmaması	1	0,4
İnternet üzerinden kullanılması	1	0,4
Daha güçlü donanım gerektirmesi	1	0,4
<b>PowerPoint</b>	<b>26</b>	<b>10,4</b>
Karışık bir yapıya sahip	11	4,4
Kullanımı zor (animasyon, köprü oluşturma vs)	8	3,2
İfade Yok	5	2
Sınırlı hazır şablon	1	0,4
Kayıt özelliği zayıf (diğer programlara göre)	1	0,4
<b>Sorun yaşamadım</b>	<b>17</b>	<b>6,8</b>

Katılımcıların sunum programlarında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşler incelendiğinde katılımcıların %63,9'unun PowToon ile sorun yaşandığı (N=159), %4,4'ünün PowerPoint ile sorun yaşandığı (N=26) görülmektedir. Öğretmen adaylarının %23,7'si kullanımının zor olması (N=59), %9,2'si özelliklerinin ücretli olması (N=23), %5,2'si uygulamanın İngilizce olması (N=13) gibi nedenlerden dolayı PowToon'da daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %9,2'si PowToon'da sorun yaşadığını belirtmiş ancak ek bir açıklamaya yer verilmediği için ifade yok sınıfında ele alınmıştır (N=23). Hem PowToon'da hem Prezi'de daha önceden tecrübeye sahip olmamak, uygulamaların dilinin İngilizce olması ve internet üzerinden kullanılması gibi nedenler yaşanan ortak sorunlar arasındadır. PowerPoint'e yönelik yaşanan sorunlara bakıldığında, %4,4'ünün diğer programlara göre karışık bir menü yapısına sahip olması (N=11), %3,2'sinin programın kullanımını zor bulması (N=8) gibi durumların katılımcıların sorun yaşanmasına neden olduğunu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %2'si sorun yaşadığı uygulama olarak PowerPoint programının belirtmiş ancak herhangi bir ek açıklamaya yer vermemiştir (N=5). Bununla birlikte katılımcıların %6,8'i sorun yaşamamıştır (N=17).

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada her bir uygulamaya yönelik hem olumlu hem olumsuz pek çok görüş elde edilmiştir. Katılımcıların sunum programlarına yönelik görüşlerinin yarıdan fazlasının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar genel olarak PowerPoint'i sade anlaşılır, Prezi ve PowToon programlarını ise dikkat çekici bulmuşlardır.

PowerPoint programına yönelik olumlu görüşlerin; sade ve anlaşılır, kullanımı kolay, daha yararlı, öğrenmesi kolay vb. şekilde olmasının sebeplerinden biri katılımcıların ilkokuldan itibaren ofis programlarını tanıyor olmaları ve ofis programlarının menü yapısının benzer olması olabilir. Farklı ofis programları kullanılmış olsa da bu programların menü yapıları birbirine benzemektedir. Ayrıca PowerPoint programından önce diğer ofis programlarından kelime işlemci ve hesap tablosu programları da bir önceki dönem araştırmacılar tarafından Bilgisayar dersi kapsamında gösterilmiştir. Dolayısıyla, ofis programlarına yönelik tecrübeye sahip olunması ve programların birbirine benzer yapıda olmasının katılımcılara tanıdık bir yapı ve kullanım şekli sunduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Uz, Orhan ve Bilgiç (2010) tarafından öğretmen adaylarının PowerPoint'e yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada da öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüş içerisinde oldukları, derslerde PowerPoint kullanımının öğrenmeye katkı

sağladığını düşündükleri belirlenmiştir.

Prezi programına yönelik olumlu görüşler incelendiğinde dikkat çekici olması, görsel açıdan zengin olması, özelliklerinin daha fazla olması, yaratıcı olması ve kullanımının daha kolay olması vb. gibi görüşlerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden birinin katılımcıların Prezi programı ile ilk kez karşılaşmalarından kaynaklanan yenilik etkisi olduğu düşünülmektedir. Zira, Santiana ve Fatimah (2017)'de Prezi ile ilgili yaptıkları araştırmalarında yeniliğin merakı büyük oranda etkilediğini belirtmektedirler. Diğer bir sebep ise bu programın estetik açıdan hoş olması (Lam, 2014), görsel öğelerle zenginleştirilmiş yeni bir sunum oluşturmaya izin vermesi (Kiss, 2016) yani başka bir deyişle görsel açıdan zengin olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca, programın vektörel bir yapıda olmasından dolayı yakınlaştırma ve uzaklaştırma özelliğinin (Moulton, Türkay ve Kosslyn, 2017) rahat kullanılması da olumlu görüş belirtmesinde bir sebep olarak düşünülmektedir.

PowToon programına yönelik olumlu görüşler incelendiğinde ise Prezi'ye benzer şekilde yenilik etkisinden bahsedilebilir. Çünkü katılımcılar aynı Prezi gibi bu programla da ilk kez bu çalışma kapsamında karşılaşmışlardır. Buna ek olarak PowToon'un senaryoya dayalı bir şekilde hazırlanabilmesi, diyalog özelliği ve nesnelere hareketlendirilebilmesi de katılımcıların programa karşı olumlu bir tutum içinde olmasını sağlayabilir. Çünkü katılımcılar diğer programlardan farklı olarak bu programda animasyon ve çizgi film temelli içerikler oluşturmuş, bu da onların içerikleri hazırlarken daha fazla eğlenmesini sağlamış olabilir.

Bununla birlikte sunum programlarına yönelik olumsuz görüş bildiren katılımcıların çoğunun bu uygulamaları zor ve uğraştırıcı buldukları belirlenmiştir. Olumsuz görüşler incelendiğinde, PowerPoint ve Prezi'ye yönelik olumsuz görüş yüzdelere daha düşük olduğu, ancak yaklaşık yarıya yakın öğretmen adayının PowToon'a yönelik olumsuz görüş belirttiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları PowToon'u daha zor, uğraştırıcı ve kendi alanları için gereksiz bulmuştur. Katılımcıların çoğunun olumlu olarak belirttiği animasyon ve senaryo temelli özellikler bazı katılımcılara göre ise programa yönelik olumsuz görüş olarak ifade edilmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerinden kaynaklı olabilir. Farklı çalışmalarda yaratıcı düşünme ve senaryo oluşturma becerilerine yönelik ilişkiler incelenebilir.

Öğretmen adaylarının çoğu ileride derslerinde Prezi kullanacağı görüşündedir. Buna göre uygulamanın kolay kullanımı ve dikkat çekici olması en fazla ifade edilen görüş olarak gösterilmiş ve diğer bulgular ile paralellik sağlanmıştır. White (2011) çalışmasında PowerPoint ve Prezi programlarına yönelik görüşleri incelemiş, öğrencilerin Prezi'yi daha eğlenceli bir tasarım aracı olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının Prezi'nin eğlenceli olduğu görüşünü belirttikleri ortaya çıkmıştır. Lam (2014)'de üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin ileriki yaşamlarında sunum aracı olarak Prezi'yi tercih edeceklerini belirlemiştir. Lam bu programın etkili olmasında öğretim elemanının da algılanan becerisinin etkili olabileceğini düşünmektedir. Benzer şekilde Duffy, Guerandel, Casey, Malone ve Kelly (2015)'de öğrencilerin Prezi'ye yönelik olumlu görüşler içerisinde olduğunu, Prezi'yi diğer sunuş stillerine kıyasla daha çekici bulduklarını belirlemiştir. Araştırmacılar bu durumu öğretim görevlisinin programa aşina olması ve uygun kullanmasına bağlamaktadır. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının Prezi programını tercih etmelerinde dikkat çekici olması yanı sıra onların programı rahatlıkla kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının bir bölümü PowToon kullanacağını belirtmiş ve benzer olarak dikkat çekici olmasını sebep olarak göstermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının her iki uygulama ile ilk kez tanışmasına bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. PowerPoint'i tercih eden öğretmen adayları ise kullanım kolaylığı ve daha önceden tecrübeye sahip olmaları gibi sebepleri ön plana çıkarmıştır. Špernjak (2014) üniversitede eğitim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde PowerPoint ve Prezi'yi uygulamalarını karşılaştırmıştır. Buna göre öğrencilerin PowerPoint'i daha önceden bilmeleri ve kullanmaları onların bu uygulamayı tercih etmelerinde önemli bir etken olmuştur. Buna göre elde edilen bulgularda da PowerPoint'i tercih eden öğretmen adayları benzer görüşler bildirmiştir. White (2011)'de katılımcıların çoğunun Prezi'ye yönelik bilgi sahibi olmaması ve PowerPoint ile tanışık olmasının onların sunum için PowerPoint programını tercih etmesinde etkili olduğu görüşündedir. Araştırmacılar bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer olarak öğrencilerin bilgi sağlama konusunda PowerPoint programını daha başarılı bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayları en fazla PowToon programı ile sorun yaşamış bu uygulamayı Prezi takip etmiştir. Hem PowToon hem Prezi'nin kullanımın zor olması her iki uygulama için en çok ifade edilen sorundur. Bununla birlikte her iki uygulamanın Türkçe dil desteğinin olmaması, internet üzerinden kullanılması, pek çok ek özellik için ücret talep etmesi ve daha önceden tecrübeye sahip olunmaması öğretmen adayları tarafından her iki programda da ortak ifade edilen diğer sorunlardır. Öğretmen adaylarının her zaman yeterli kalitede internet bağlantısına sahip olmaması onların uygulamalarda internet problemi yaşamalarına neden olmuştur. Strasser, (2014) yükseköğretimde Prezi kullanımına ilişkin yapmış olduğu çalışmasında programın internet üzerinden erişimin kullanıcılara büyük bir rahatlık sağladığını belirtmektedir. Špernjak (2014) ise çalışmasında araştırmada ulaşılan bulgular ile benzer bulgulara ulaşmış, Prezi'nin internet bağlantısı gerektirmesinin, pek çok özelliğinin ücretli olmasının öğrenciler tarafından sorun olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. İnternet bağlantısında yaşanan problemler nedeniyle öğrencilerin çevrimiçi ortamda çalışmaktan rahatsız olduğu düşünülmektedir. Farklı çalışmalarda çevrimiçi olan ve çevrimiçi olmayan uygulamaların karşılaştırılması yoluna gidilerek bu durumun nedenleri incelenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adayları için uygulamaların dikkat çekici olmasının onların hem olumlu görüş belirtmelerinde hem ileride derslerinde kullanmaları açısından önemli koşullardan biri olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir bölümü aynı uygulama için kolay kullanılmaktadır ifadesine yer verirken bir bölümü kullanımının zor olduğuna yönelik olumsuz görüş ortaya koymuştur. Bu durumun uygulamanın süresine bağlı olduğu düşünülmektedir. Buna göre farklı çalış-

malarda daha uzun bir uygulama süreci ile benzer şekilde görüşlere tekrar yer verilebilir.

Ayrıca çalışma süresince bilgisayar laboratuvarında sorunlar yaşanmış bilgisayarlar uygulama boyunca donmuştur. Bu duruma bağlı olarak öğrenciler uygulamaları yanlış tanımış olabilir. Bu nedenle farklı çalışmalarda daha iyi bilgisayarlar ile süreç yürütülebilir. Daha iyi bilgisayarlar ile çalışma tekrarlanarak sonuçlar tekrar analiz edilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarına üç sunum programına yönelik uygulama yapılmış ve bu uygulamalara yönelik görüşlere yer verilmiştir. Günümüzde her geçen gün daha farklı uygulamalar ve sunum programları ortaya çıkmakta ve farklı özellikleri ile öğrencilere yeni olanaklar sunulmaktadır. Buna bağlı olarak farklı çalışmalarda daha fazla sayıda sunum programının tanıtılması ve buna bağlı olarak görüşlerine yer verilmesi sağlanabilir.

## 5. Kaynakça

- Altun, E. (2009) *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. Pegem Yayınevi, Ankara.
- Atkins-Sayre, W., Hopkins, S., Mohundro, S., & Sayre, W. (1998). *Rewards and Liabilities of Presentation Software as an Ancillary Tool: Prison or Paradise?*. Annual Meeting of the National Communication Association, New York.
- Apperson, J. M., Laws, E. L. ve Scepanky J. A. (2006). The Impact of Presentation Graphics on Students' Experience in the Classroom. *Computers & Education*, 47(1), 116-126.
- Aşkar, P. (1999). Eğitimde Teknoloji Kullanımı. Eğitimde Yansımalar V. 21. *Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.
- Conboy, C., Fletcher, S., Russell, K., & Wilson, M. (2012). An Evaluation of the Potential Use and Impact of Prezi, the Zooming Editor Software, as a Tool to Facilitate Learning in Higher Education. *Innovations in Practice*, 7, 38-45.
- Duffy, R. M., Guerandel, A., Casey, P., Malone, K., & Kelly, B. D. (2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 39(6), 615-619.
- Forbes, C. (2014). Free Web-based tools for information literacy instruction. *Library Hi Tech News*, 31(10), 1-5.
- ISTE Standarts (2017). National Educational Technology Standarts. [https://www.iste.org/standards/for-educators\\_](https://www.iste.org/standards/for-educators_) (2018 Ocak 17)
- Kiss, G. (2016). MS Power Point vs Prezi in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 126-130.
- Lam, A. (2014). Evaluating the effectiveness of Prezi in higher education. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 45(2), 174.
- Moulton, S. T., Türkay, S., & Kosslyn, S. M. (2017). Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations. *PLoS one*, 12(7).
- Microsoft (2017). *PowerPoint Nedir?* <<https://support.office.com/tr-tr/article/PowerPoint-2010-daki-temel-g%C3%B6revler-35308dfb-792d-400a-b69a-1188b019c66a#bm2>> (2017, Haziran 6).
- PC, (2017). *The Best Presentation Software of 2017*. <<http://www.pcmag.com/roundup/351652/the-best-presentation-software>> (2017 Temmuz 18)
- Perron B. E. & Stearns, A. G. (2010). A Review of a Presentation Technology: Prezi. *Research on Social Work Practice*, 1-2.
- Santiana, S., & Fatimah, A. S. (2017). Prezi, Cloud-Based Presentation, For Teaching: How Is It Interesting?. *Edulite*, 2(2), 445-456.
- Strasser, N. (2014). Using Prezi in higher education. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 11(2), 95.
- Şpernjak, A. (2014) Is Prezi More Usefulness Education Tool Than PowerPoint? International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology sunulmuş bildiri. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Susskind, J. E. (2005). PowerPoint's Power in the Classroom: Enhancing Students' Self Efficacy and Attitudes. *Computers & Education*, 45(2), 203-215.
- Szabo, A. & Hastings, N. (2000). Using IT in The Undergraduate Classroom: Should We Replace The Blackboard with PowerPoint? *Computers and Education*, 35(2000), 175-187
- Tufte, E. (2006). The Cognitive Style of PowerPoint. <[https://www.inf.ed.ac.uk/teaching/courses/pi/2016\\_2017/phil/tufte-powerpoint.pdf](https://www.inf.ed.ac.uk/teaching/courses/pi/2016_2017/phil/tufte-powerpoint.pdf)> (2017 Temmuz 20)
- Uz, C., Orhan, F. ve Bilgiç, G. (2010). Prospective teachers' opinions on the value of PowerPoint presentations in lecturing. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 2, 2051-2059.
- White, N. L. (2011). *Prezi v. PowerPoint: Finding the right tool for the job*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, State University of Technology Utica, NY.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**





# Kastamonu Education Journal

November 2018 Volume:26 Issue:6

kefdergi.kastamonu.edu.tr

## Türkiye’de Eğitim Yönetimi Üzerine Yapılmış Araştırmalarının İncelenmesi: Milli Eğitim Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi Örneği

## Investigating of Educational Management Studies in Turkey: Journal of National Education And Social Sciences Example

*Ahmet YILDIRIM*

*Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Bölümü, Isparta, Türkiye.*

### Öz

Bu çalışma ile, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan MEB Eğitim ve Bilim Dergisinin 2003-2016 yılları arasında yayınlanmış olan sayılarında yer verilmiş “Eğitim Yönetimi” ile ilişkili makaleleri üzerinde tematik, metodolojik, istatistikî ve bibliyografik çözümlene teknikleri açısından analizi yoluyla bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Eğitim olgusunun spesifik bir alanı olarak eğitim yönetimi disiplini, teori ve uygulama açısından son yıllarda bilimsel anlamda rüştünü kazanmaya çalıştığı söylenebilir. Dolayısıyla alana dair yayınlanmış çalışmalar, eğitim yönetiminin bilimsel perspektifine katkı sağlayacağı öngörülebilir.

Çalışma; bahse konu olan dergide yer alan, eğitim yönetimi teması içeren 48 makale üzerinde yürütülmüştür. Dergilerde yer alan makalelerde yer alan veriler frekans ve kategorik analizler yoluyla irdelenmiş, elde edilen verilerle çıkarımlar elde edilmeye çalışılmıştır.

### Abstract

In this study, it was tried to make an evaluation through the analysis of thematic, methodological, statistical and bibliograph-ic analysis techniques in the articles related to “Education Man-agement” which was published in the numbers published be-tween years 2003-2016 of the Ministry of National Education’s Education and Science Journal published by the Ministry of National Education.

It can be said that in recent years, as a specific area of edu-cation, the educational management discipline has tried to win the scientific sense in terms of theory and practice. Therefore, published studies on the field can be said to contribute to the scientific perspective of educational administration.The study was conducted on 48 articles containing the theme of education-al management in the mentioned journal.

The data in the articles in the journals have been analyzed through frequency and categorical analyzes and tried to ob-tain/get results from the obtained data.

### Anahtar Kelimeler

Eğitim Yönetimi, MEB, Milli Eğitim Dergisi, Metodolojik İnceleme

### Keywords

Education Management, Ministry of National Education, National Education Journal, Methodological Review

## Extended Summary

### Purpose of the study:

The aim of this study is to carry out an analysis in terms of thematic, methodological, statistical and bibliographic analysis techniques on the articles related to "Educational Administration" published in the MEB Eğitim ve Bilim Dergisi between 2003-2016 by the Ministry of National Education.

We will try to find out how the Ministry of National Education, which is the biggest actor in the field of "Education Management", is pursuing policy choices in the field of education management by analyzing the articles on "Education Management" which is included in the Journal of National Education and Social Sciences.

### Method:

This work is structured by using the methodological assessment work which is a kind of qualitative research. Our research; Methodological, statistical and bibliometric analyzes of the 48 articles of the educational administration which were published in the 157th issue of the MEB Journal of Education and Social Sciences published between 2003 and 2016 and the 216th article were aimed to be interpreted and methodological evaluation method was used. Each article has been examined in terms of; Type of research, content of the subject covered, statistical method, study group, sample characteristics, number of authors.

### Findings:

Basically three different research models were used in the articles covered in the research. Among these, the most frequently used are scanning, qualitative and relational research models. Seven different statistical analysis techniques were used in the MEB Journal of Education and Social Sciences ("Education Management") published in 2003-2016, in which seven different sampling techniques were used, the sample sizes of which were generally between 1 and 1000 units. It has been determined that "data analysis technique", "t-test", "content analysis" and "Anova" techniques are used in the preferred techniques.

The authors of the articles that are the subject of our research are mostly academic people. However, It is seen that studies were carried out at a level that is not underestimated by those who work in the central and provincial organization of the Ministry of National Education.

### Conclusion and Discussion:

The Ministry of National Education is one of the largest public organizations in the world. There is a wide range of responsibility in practice in terms of educational management. However, the fact that the Ministry of Education, the biggest actor in the field of education management, which publishes a periodical publication about 13 years of publishing period, one of the most fundamental issues to be considered is that there was nearly no "educational administration" work in the Journal of Education and Social Sciences. Corresponding to this, a significant portion of published studies with educational management, constitute studies which lack creativity such as "attitudes and behaviors of the school administrators".

It is a theoretical education management debate that will lead a Ministry of Education to lead a vision, draw a vision and direct it to the future. In order for these discussions to be kept alive, more emphasis should be given to studies directly related to education management in the MEB magazine, thematic issues on educational management should be prepared, qualitative studies should be supported, empirical studies should be strengthened from the methodological perspective. In the MEB magazine, more work should be given to studies related to education management, as much as the development of the field of educational management science, it can be considered as an opportunity for the development of the administrative processes of the education organizations governed by the Ministry of National Education.

## 1. Giriş

Bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığının süreli yayınlar dizisi içerisinde yer alan Eğitim ve Sosyal Bilimler alanındaki bilimsel çalışmalara yer verilen, Hakemli ve 3 ayda bir yayınlanma sıklığı bulunan "Milli Eğitim- Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisinin", 2003-2016 yıllarında yayınlanmış "Eğitim Yönetimi" ile ilgili makalelerin tematik, metodolojik, istatistikî ve bibliyografik çözümlene teknikleri açısından analizi yoluyla bir durum değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Bir disiplinle, bir tema ya da bir kavramla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaların kümülatif bir düzeyde analiz edilmesi, incelenen konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında detaylı bilgiler edinmenin yanında, üzerinde bir fikir geliştirilmeye çalışılan "konunun" anlamlı bir bütün halinde irdelenerek anlaşılmasını da mümkün kılmaktadır. Tematik çalışmalar hakkında kronolojik bir takip, aktörlerin tema ile ilgili perspektifinin anlaşılması kadar bakış açılarındaki yıllara bağlı değişimleri de tespit etmek mümkün hale gelir. Ayrıca belirli bir alana dair üretilen bilginin ve yöntemlerinin geçmişten günümüze doğru kıyaslanarak irdelenmesi, alanla ilgili olarak geleceğe dair daha rasyonel bir bakış açısının ortaya konmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda Eğitim olgusu, hakkında yapılmış bilimsel çalışmalar hakkında detaylı değerlendirmelerin ve geçmişi de gözeterak yapılmış kıyaslamaların, politika yapımcılar tarafından eğitim politikalarını belirlemede önemli bir veri kaynağı olduğu/olacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Eğitimin olgusal gerçekliğinin temellerinden birisi hiç kuşkusuz "Eğitim Yönetimi" alanıdır. Eğitim Yönetiminin akademik mada geçmişi, 21.y.y. başında Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerde açılan bölümler aracılığı ile başlamış ve zamanla tüm

dünyada uygulamada ve kuramsal düzeyde gelişerek uzmanlaşma sürecine girmiştir (Örücü ve Şimşek, 2011: 167-197). Bir eğitim örgütü; eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı (Balci, 2005), eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu yerdir.

Başaran'a göre (1994) eğitim yönetimi; toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için etkin bir şekilde işletmek, geliştirmek ve sürekli yenileşmektir. Bu bağlamda, yönetsel erki kullanan kişi/ yönetici, bir örgütün amacını/amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü meşru zeminde kullanandır. (Aydın, 1994:272). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya,1979:94).

Eğitim hizmetlerinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde, eğitim materyalinin ve insan gücünün yönlendirilmesinde eğitim yönetimi algısının arkaplanı önemli ve belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu meyanda, bahse konu olan arkaplan -background- bir medeniyet tasavvurunu, felsefi bakış açısını, zihniyeti ve politik bir tercihi de barındırır. Alana ait bir bilim dalı olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde biçimlenip gelişen ve ontolojik olarak bilimsel araştırmalara konu olan eğitim yönetimi, genel olarak geleneksel ve modern olarak nitelenen yönetim yaklaşımlarından etkilenmiştir. Eğitim yönetimi disiplinin en başat alanını oluşturan okullar, eğitim faaliyetlerinin kurumsallaşmasıyla ortaya çıkmış, kitlesel eğitim ihtiyacı ile önemli toplumsal işlevler yürütür hale gelmişlerdir.

Eğitim yönetimi disiplini teori ve uygulama açısından son yıllarda bilimsel anlamda rüştünü kazanmaya çalıştığı gözlenmektedir. Eğitim yönetimi ile ilgili bilgi ve kavramsal çerçevenin, yönetim teorisinde ve kamu yönetiminde kullanılan yaklaşımlardan etkilendiği gibi, sosyal değişme ve gelişmeler, okula ve öğrenciye dair metaforlar da bilimsel anlamda gelişmesine katkı sağlamaktadır. Küreselleşme, Avrupa Birliği, bilgi toplumu, yerinden yönetim uygulamaları, bilişim ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler, eğitimde özelleştirme, okula dayalı yönetim, özel öğretim kurumları gibi anlayış ve uygulamaların eğitimi ve eğitim yönetimini etkileyen temel değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim yönetimi araştırmalarının olgusal gerçekliği açısından, diğer sosyal bilim araştırmalarından daha kompleks bir durum arz ettiği ifade edilebilir. Eğitim süreçleri, çok faktörlü olarak sosyal etkileşim altındadır. Dolayısıyla eğitim yönetimi araştırmalarının da birçok faktör gözetilerek araştırmalar yürütülmektedir/yürütülmelidir.

Milli Eğitim Dergisinin 174.sayısının sunuş bölümünde yer verilen "Milli Eğitim Dergisi, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yaptığı yayın faaliyeti ile özellikle akademik meselelerin tartışıldığı ve çözüm yollarının arandığı bir platform görevi yüklenmiştir" ifadesi, bizi, adı geçen dergide yer verilen "eğitim yönetimi" ile ilgili çalışmaların analiz edilerek değerlendirilmesi fikrine götürmüştür. Milli Eğitim Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisinin yaklaşık 15 yıllık bir yayın döneminde yayınlanmış olan sayılarında yer verilen "eğitim yönetimi" içerikli makaleleri analiz ederek, eğitim yönetimi alanının en büyük aktörü olan Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı eğitim yönetimi alanındaki politika tercihlerinde nasıl bir arayış içerisinde olduğunu anlamaya çalışılmıştır.

Bu çalışma ile, temelde eğitim yönetimi bağlamında MEB'nın alana ve disipline dair bakış açısı hakkında bir durum değerlendirilmesi ve bu konuda gelecekte yapılması muhtemel akademik çalışmalara ışık tutmaktır.

## **2. Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, nitel bir araştırma türü olan metodolojik değerlendirme çalışması kullanılarak yapılandırılmıştır. Metodolojik değerlendirme yöntemi; temelde yayımlanmış çalışmaların analizine dayalı bir değerlendirme süreci olarak değerlendirilebilir (Neuman, 2007). Metodolojik değerlendirme yönteminde, belirlenmiş çalışmalar düzenlendikten sonra, bir bütün haline getirilip değerlendirilmekte ve üzerinde çalışılan araştırma alanındaki problem, göz önüne serilebilmektedir. Metodolojik değerlendirme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarla, çeşitli çalışmaların metodolojik boyutu karşılaştırılabilmektedir.

Metodolojik değerlendirme yöntemi ile yapılmış çalışmalarla, belli bir tema ekseninde yayımlanmış çalışmalar öncelikle bir bütün haline getirip değerlendirilebilir ve temaya bağlı problem üzerinde detaylı bir bakış açısı geliştirilebilir. Dolayısıyla bahse konu olan yöntemle kronolojik bir süreçten ziyade, araştırmacı tarafından anlambilimsel bir tasavvur oluşturulmaya çalışılmaktadır.

### **Araştırmanın Kapsamı**

İlk sayısı 1979 yılında MEB Düşün Bilim Eğitim Sanat Dergisi adıyla yayımlanan ME Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (ME Dergi), 2016 Aralık ayına kadar toplamda 212 sayı yayımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından süreli yayınlar dizisi içerisinde 3 ayda bir olmak üzere yayımlanan, "Hakemli" bir dergidir ve TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Araştırmanın kapsamını, Milli Eğitim Bakanlığının "ME Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi" adıyla yayımladığı ME Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisinin, 2003 ve 2016 yılları arasında baskısı gerçekleştirilen 59 sayısında yer verilmiş olan 48 "eğitim yönetimi" içerikli makale oluşturmaktadır.

Araştırmanın kuramsal evrenini 13 yıllık dönemde yayınlanan 59 sayıda, toplamda 1021 makale oluşturmaktadır. ME Dergisi'nin, incelenen her bir sayısında ortalama 17 civarında makaleye yer verilmiştir. Dergi içeriği açısından, 205 ve 201 sayılarda 10 makale yayınlanmışken, 210. sayısında 36 makale bulunmaktadır. ME Dergisindeki makale sayıları itibariyle değerlendirildiğinde, normal bir dağılım göstermediği ifade edilebilir.

ME Dergisinin yayın tarihi 2005 olan 167. sayısında, ağırlıklı olarak AB ülkeleri ve Ülkemizdeki eğitim süreçlerinin karşılaştırıldığı makalelerin yer aldığı, 2006 tarihli 169. sayısında “Edebiyat” temalı konuların yer aldığı özel sayılar yayınlanmıştır. Özel sayı tercihi belirli temalara yönelik olarak MEB tarafından zaman zaman uygulanan bir yayın politikası olduğu gözlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada değerlendirilecek olan makalelerin tam metinlerine Milli Eğitim Bakanlığının web sitesinde ( [https://dhgm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KHO=298](https://dhgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KHO=298) ) yer alan online arşivden ulaşılmıştır.

ME Dergisinin 2003 / 2016 yılları arasında yayınlanmış olan 157. ile 212. sayıları arasındaki 59 sayıda yer verilen “eğitim yönetimi” ile ilgili makaleler, yayın sırasına göre tasnif edilerek analiz edilmiştir. Makalelerin analiz boyutunda ağırlıklı olarak makalelerde anahtar sözcükler, araştırma modeli, evren-örneklem, yazar sayısı, yazarların bağlı olduğu kurum/üniversiteler gibi noktalar göz önünden tutularak değerlendirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Adı geçen derginin ilgili 59 sayısında yer verilen “eğitim yönetimi” ile ilgili makaleler, yayın sırasına göre; araştırma modeli, örneklem kitlesi, örneklem büyüklüğü, örnekleme yöntemi, istatistiksel çözümleme teknikleri ve ortak yazar sayısı açısından nasıl dağılımlar gösterdiğinin belirlenmesine yönelik olarak veriler elde edilmiş, elde edilen veriler, kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

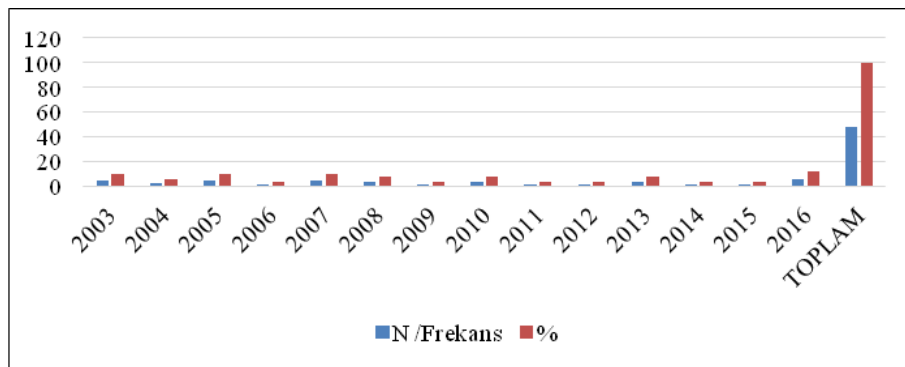
Kategorisel analiz sürecinde; verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasının sırasıyla yapılması tercih edilen bir anlayıştır. Araştırmaya konu olan dergilerde yer verilmiş olan eğitim yönetimi makaleleri ile ilgili olarak veri kodlaması işlemi yapılmış, elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemle bulgu kategorileri oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulması aşamasında, makalelerde belirtilen anahtar sözcüklerin benzerlikleri dikkate alınarak, benzer kavramlar tek bir kategori altında sınıflandırılmıştır.

Makalelere ilişkin nitel çözümlemelerde elde edilen bulguların sunumunda kayıt birimleri yüzde ve oransal olarak ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, bulguların yorumlanması aşamasında, toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak ve bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarmak amacıyla elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmamızın evrenini oluşturan toplam 59 sayıda “eğitim yönetimi” temalı makalelerin yıllara dayalı olarak dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

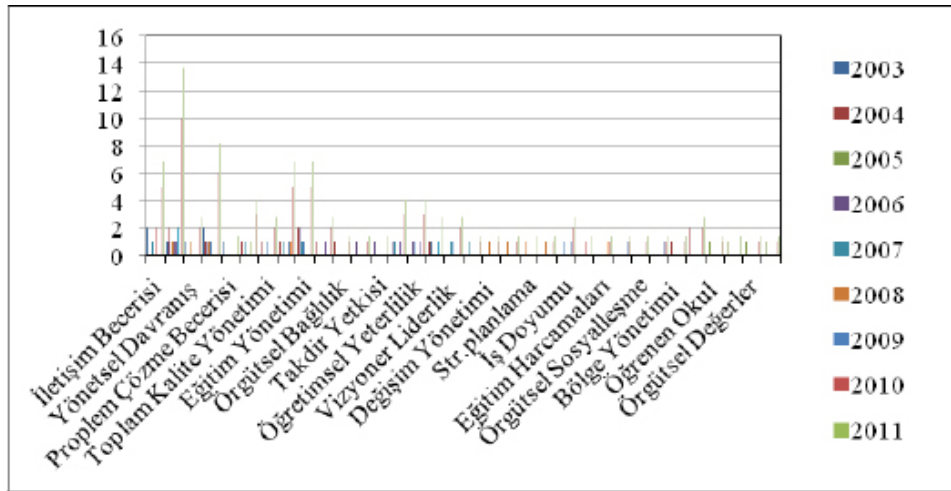
**Tablo 1. Araştırmamızda yer alan Makalelerin Yayımlandığı Yıllar**



Araştırmamızın ana paradigmasını oluşturan eğitim yönetimi içerikli makalelerin 2003/2016 yılları arasında yayımlanma sıklığına göre değerlendirildiğinde, 2003 ve 2005’de % 10,4, 2016’da ise % 12,5 oranında yer verilme sıklığı söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2’de “eğitim yönetimi” ile ilgili makalelerde ele alınan temalar ile bu temaların yıllara göre sayısal dağılımı ve yüzde değerleri belirtilmiştir. Tablo 2’de görüleceği üzere, çalışma kapsamında incelenen 48 makalede toplam 34 farklı temanın ele alındığı saptanmıştır.

Tablo 2. Yayınlanmış Makalelerde Eğitim Yönetimi İle İlgili Ele Alınan Temalar



Yıllara dair temalar ve frekansları;

2003: İletişim Becerisi (n=2), Okul Müdürü (n=1), Yönetimsel Davranış (n=1), Yeterlilik (n=2), Problem Çözme Becerisi (n=1),

2004: Okul Müdürü (n=2), Eğitim Yönetimi (n=2), Eğitim Bölgesi (n=2), Yeterlilik (n=1), Yetiştirilme ve Atanma (n=1), Toplam Kalite Yönetimi (n=1), Yönetici (n=1), Örgütsel Davranış (n=1), Liderlik (n=1), Bölge Yönetimi (n=1),

2005: Okul Müdürü (n=1), Öğrenen Okul (n=1), Örgütsel Öğrenme (n=1), Örgütsel Değerler (n=1), Yönetimsel Değerler (n=1)

2006: Eğitim Yönetimi (n=2), Okul Müdürü (n=1), Yeterlilik (n=1), İnsan Kaynakları Yönetimi (n=1), Takdir Yetkisi (n=1), Öğretimsel Yeterlilik (n=1), Liderlik (n=1),

2007: İletişim Becerisi (n=1), Yetiştirilme ve Atanma (n=1), Yönetici (n=1), Eğitim Yönetimi (n=1), Okul (n=1), Liderlik (n=1), Vizyoner Liderlik (n=1), Vizyon (n=1),

2008: Okul Müdürü (n=1), Yönetimsel Davranış (n=1), Yeterlilik (n=1), Değişim Yönetimi (n=1), Mobbing (n=1), Str. Planlama (n=1), Str. Yönetim (n=1),

2009: Okul Müdürü (n=1), Yeterlilik (n=1), TKY (n=1), Eğitim Yönetimi (n=1), Öğretimsel Yeterlilik (n=1), Vizyoner Liderlik (n=1), İş Doyumu (n=1),

2010: İletişim Becerisi (n=2), Okul Müdürü (n=1), Çatışma Yönetimi (n=1),

2011: Okul Müdürü (n=1), Yetiştirilme ve Atanma (n=1),

2012: Okul Müdürü (n=1), Yönetici (n=1), Örgütsel Davranış (n=1), Okul (n=1), Öğretimsel Yeterlilik,

2013: Okul Müdürü (n=2), Yönetici (n=1), Liderlik (n=1), 2014 yılında en sık çalışılan temalar; Yönetici (n=1), Eğitim Harcamaları (n=1),

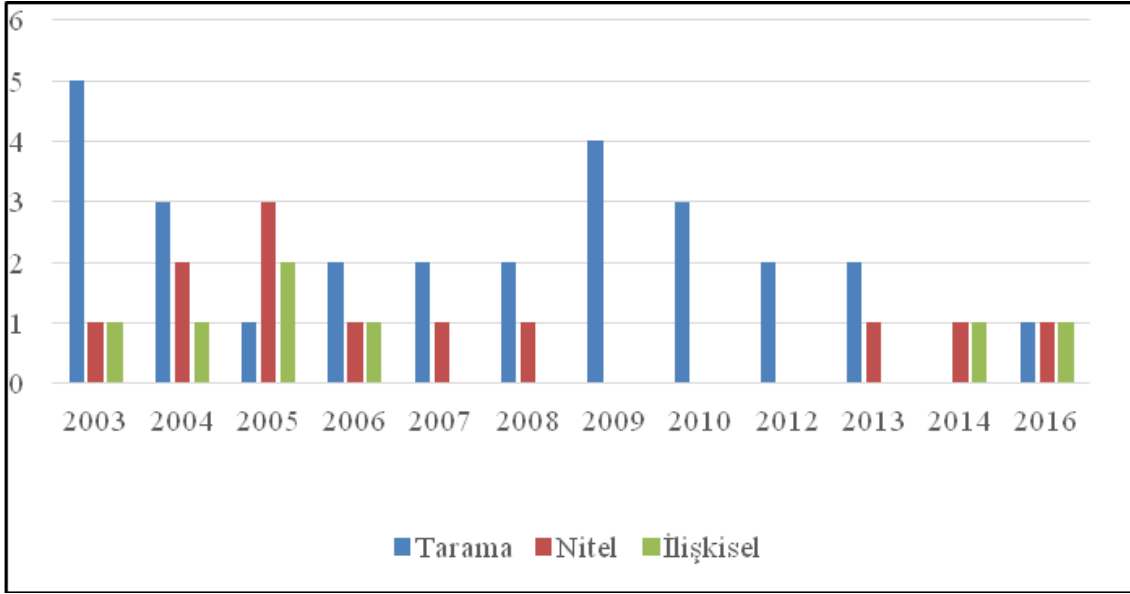
2016: İş doyumu (n=1), Örgütsel Kabullenme (n=1), Örgütsel Sosyalleşme (n=1), Örgütsel Güven (n=1),

(2014 ve 2015 yılında yayınlanan sayılarda eğitim yönetimi ile ilgili yayın yapılmamıştır.)

Kategorik olarak oluşturan makaleler bir bütün olarak el alındığında en çok çalışılan temanın; Okul Müdürü (%13.69), Yönetimsel Yeterlilik, %8.21, Yönetici, (%6.8), Eğitim Yönetimi % 6.8, İletişim Becerisi % 6.8 olarak sıralandığı tespit edilmiştir.



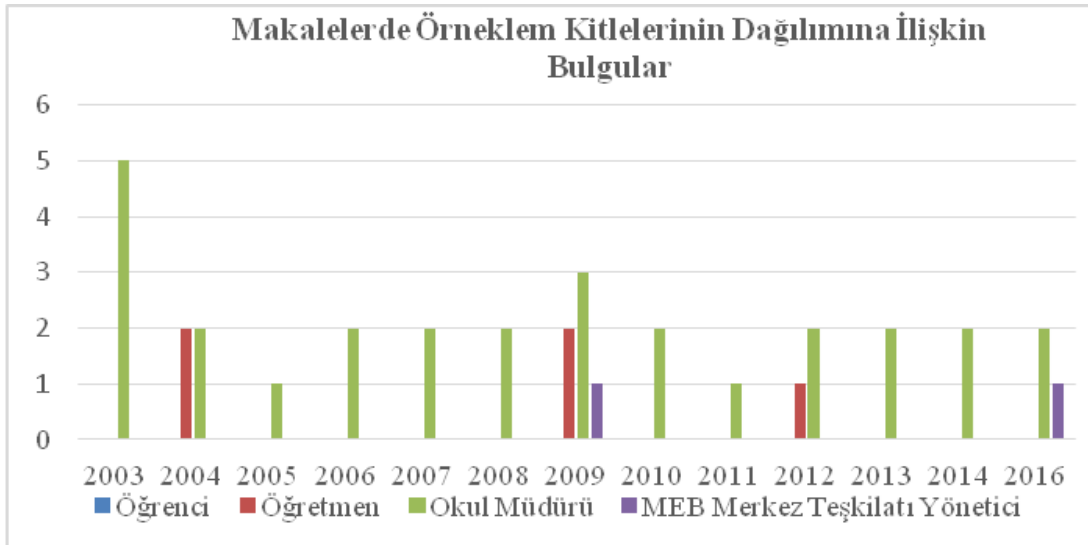
Tablo 3. Kullanılan Araştırma Modellerinin Yıllara Göre Dağılımları



Tablo 3de, ME Dergisinde yayınlanmış makalelerde kullanılan araştırma modelleri ile bu modellerin yıllara göre sayısal dağılımları ve bunların yüzde değerleri sunulmuştur.

2003-2016 yılları arasında yayınlanan sayılarda yer verilen “eğitim yönetimi” ile ilgili çalışmalarda ağırlıklı olarak tarama yöntemi kullanıldığı gözlenmiştir. 2009-2012’de yayınlanan makalelerin haricinde hemen hemen her yıl nitel araştırma yöntemi ile yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, araştırma evreninde yer alan makalelerde diğer araştırma yöntemlerine nazaran daha az kullanılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda tercihen çoğunlukla “açımlayıcı model” tercih edildiği tespit edilmiştir.

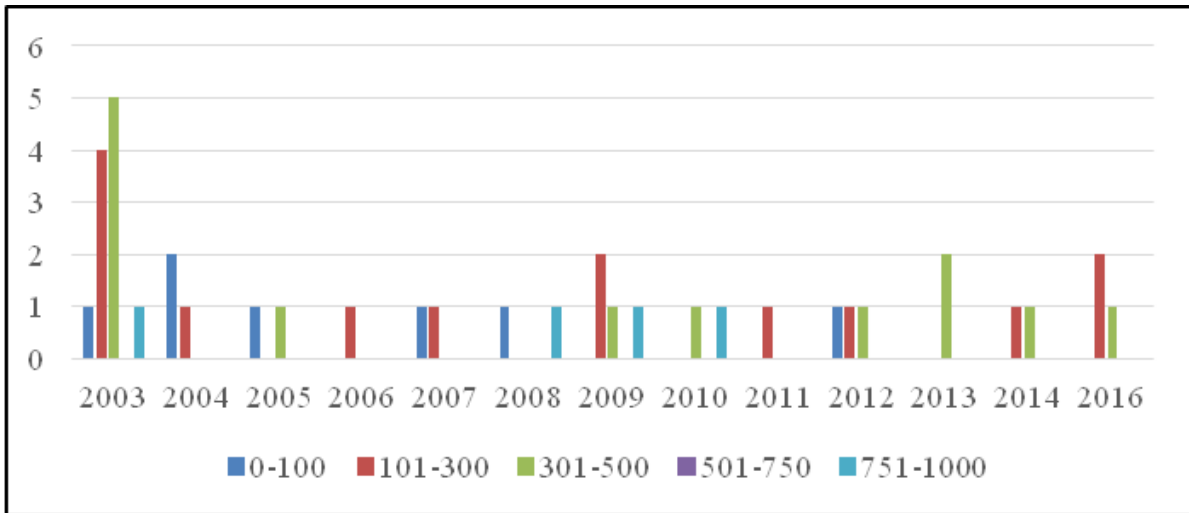
Tablo 4. Makalelerde Örneklem Kitlelerinin Dağılımına İlişkin Bulgular



Araştırmamızın konusunu oluşturan makalelerin, evren/örneklem dağılımına ilişkin yapılan analizinde, alan araştırmalarında okul müdürlerinin araştırma evrenini ağırlıklı olarak oluşturduğu gözlenmiştir.

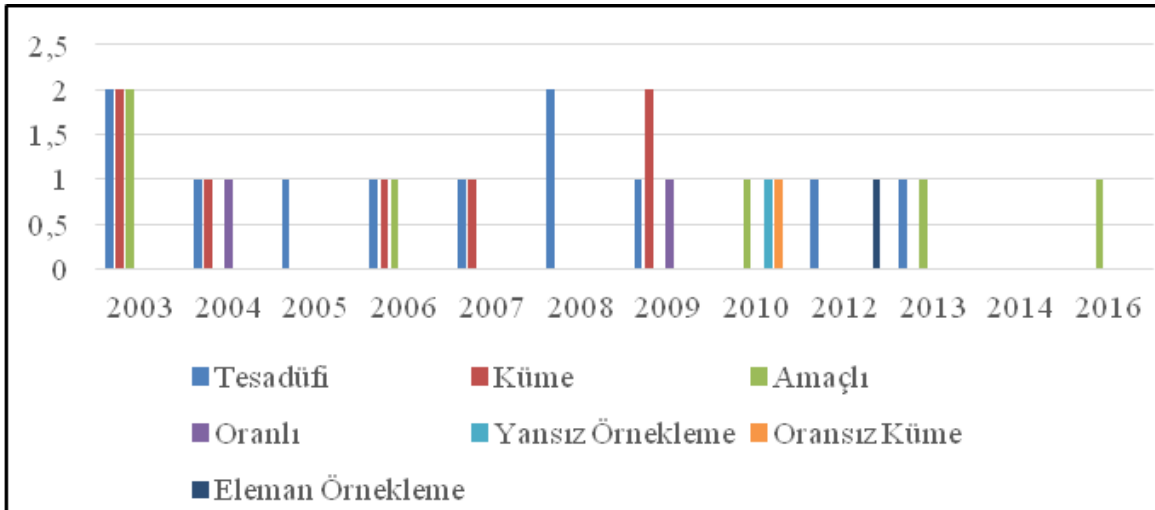
Okul Müdürlerinin ağırlıklı olarak en fazla dikkate alındığı çalışmalar 2003 yılındadır ( n:5). Araştırma evrenimizi oluşturan yayınlanmış sayılarda, örneklem kitlesi olarak Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatını ya da merkez teşkilatı personelinin 2009 yılında (n:1), 2016’da (n:1), olması dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Yayınlanan makalelerde örneklem gurubu içerisinde öğrencilere hiç yer verilmeyenken, öğretmenlerin ise, oldukça az dikkate alındığı gözlenmiştir.

Tablo 5. Makalelerdeki Örneklem Büyüklüklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular



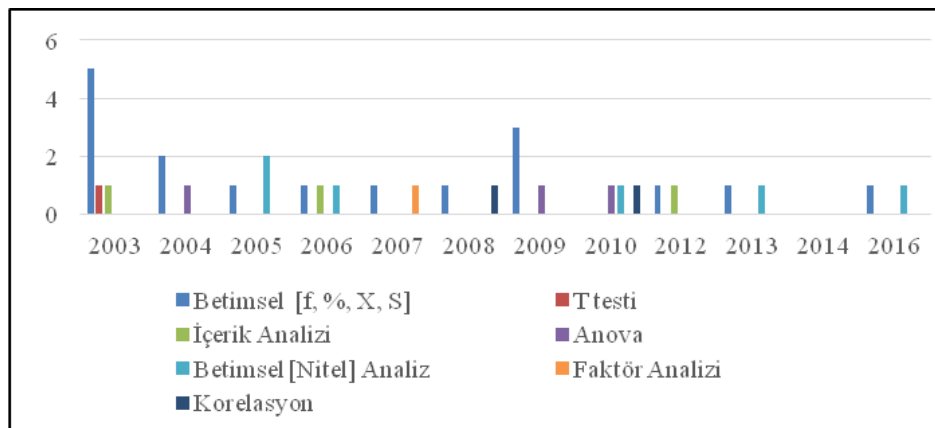
Tablo 5'te ME Dergisi'nde araştırma evrenindeki yer alan araştırmalarda, üzerinde çalışma yapılan örneklem büyüklüklerinin yıllara göre dağılımlarına ait frekanslar verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere, çalışma kapsamında incelenen makalelerde araştırma örneklem büyüklükleri 5 aralıkta toplanmıştır. Makaleler bir bütün olarak incelendiğinde örneklem büyüklük aralıkları; (1) 1–101 birim arasında (n=6), (2) 101–300 birim arasında (n=14) ve 301–500 (n=13), 751-1000 (n=4) olarak sıralanmıştır. Örneklem büyüklüğü tercihi 101-300 aralığında yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 6. Makalelerde Kullanılan Örnekleme Tekniklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular



Tablo 6'da araştırmamıza konu olan yayımlanmış makalelerde kullanılan örnekleme teknikleri ve bunların yıllara göre frekans değerleri verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çalışma kapsamında incelenen makalelerde toplam 7 farklı örnekleme tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelediğimiz makalelerde en çok kullanılan örnekleme teknikleri: tesadüfi örnekleme (n=11), küme örnekleme, (n=7), amaçlı örnekleme (n=6), oranlı (n=1), yansız örnekleme (n=1), oransız küme (n=1), eleman örnekleme (n=1), olarak sıralanmıştır.

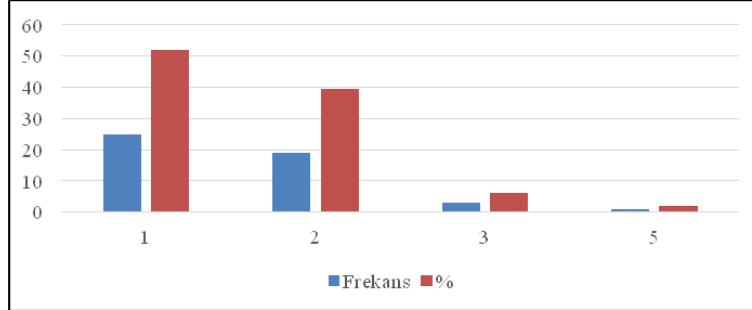
Tablo 7. Kullanılan İstatistikî Veri Analizi Tekniklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular



Tablo 7’de ME Dergisi’nde 2003-2016 yılları arasında yayımlanmış eğitim yönetimi içerikli makalelerde kullanılan istatistiksel veri analizi teknikleri ile bu modellerin yıllara göre frekanslarına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen 48 makalede toplam 7 farklı istatistikî analiz veri analizi tekniği kullanılmıştır. İstatistikî veri analizi tekniklerinin yıllara göre dağılımlarını toplamda değerlendirecek;

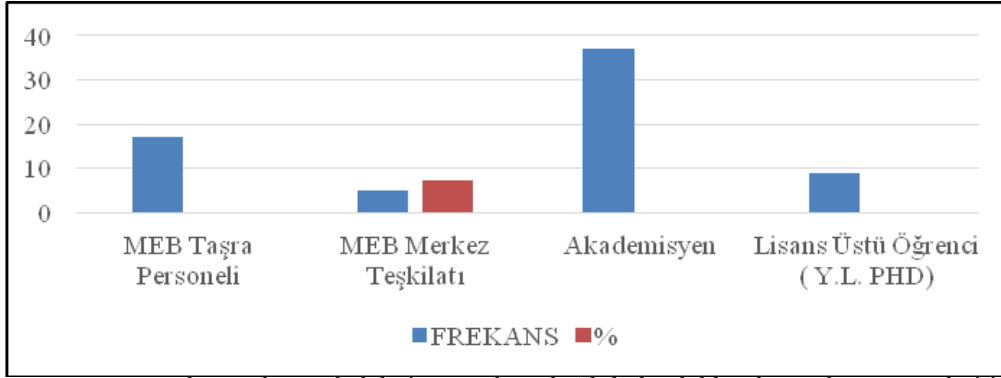
Betimsel istatistikî veri analizi tekniği: (n=17), t-testi (n=1), İçerik Analizi ( n=3), ANAVO ( n=3), Betimsel ( Nitel) Analiz ( n=6), Faktör Analizi ( n=1), Korelasyon ( n=2), şeklinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 8. Yazar Sayılarının Dağılımına İlişkin Bulgular**



ME Dergisinin, 2003-2016 yılları arasında yayınlanmış sayılarında yer verilen eğitim yönetimi ile ilişkili makalelerin yazar sayısı açısından değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak tek yazarlı olduğu, (n=25, % 52.0), iki yazarlı makalelerinde (n=19, % 39.58) dikkati çekecek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

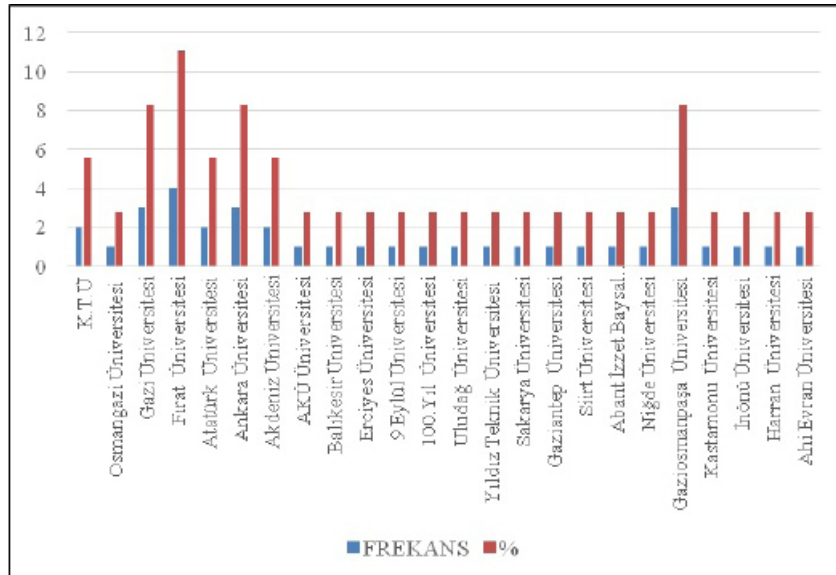
**Tablo 9. Makale Yazarlarının Kurumlarına Göre Dağılımları**



ME Dergisinde, araştırmamıza konu olan makalelerin yazarların bağlı buldukları kurumlar ve statüleri incelenmiştir. Bahse konu olan dönemde, yer verilen eğitim yönetimi ile ilgili makalelerin % 54.41’i ( n= 37) Akademisyenler tarafından yazılmıştır. MEB taşra teşkilatlarında görev yapanlar tarafından ( İl/İlçe Müdürlükleri ve Okul/ Kurum Müdürlüklerinde görevli personel), 17 makale ( %= 24.99), MEB merkez teşkilatı çalışanları tarafından ise 5 makalenin (%7.35’in) yayınlandığı görülmüştür. Dergide ağırlıklı olarak akademisyenler ile yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yayın yaptığı görülmektedir.

Akademisyenlerin ve Lisans Üstü alanda eğitim yapanların üniversitelerine ait bulgular Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10. Makale Yazarlarının Üniversitelere göre dağılımı**



Fırat Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin, araştırma evrenimizdeki dergilerde en fazla yayını yaptıkları tespit edilmiştir (n=4). Fırat Üniversitesini sırasıyla Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde görevli akademisyenler takip etmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, MEB Milli Eğitim- Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisinin 2003-2016 yıllarında yayınlanmış “eğitim yönetimi” ile ilgili makalelerin, tematik, metodolojik, istatistikî ve bibliyografik çözümleme teknikleri açısından nitel analizi yoluyla bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Makalelerde “okul müdürü”, “yönetimsel yeterlilik”, “yönetici”, “eğitim yönetimi”, “iletişim becerisi”, temaların sıklıkla çalışıldığı, “proplem çözme becerisi”, “örgütsel bağlılık”, “insan kaynakları yönetimi”, “takdir yetkisi”, “vizyon, çatışma yönetimi”, “örgütsel öğrenme”, gibi temalara ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili yayın dönemindeki incelenen sayılarda; “liderlik”, “örgüt” temasının iki kez, “eğitim yönetimi, bir bilim dalı olarak eğitim yönetimi “ “okul-eğitim yönetimi ilişkisi” “örgüt kültürü” vb. gibi çalışmalara yer verilmemiş olması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerde temelde 3 farklı araştırma modeli kullanılmıştır. Bunlar arasında en sık kullanılanlar tarama, nitel ve ilişkisel araştırma modelleridir. Uluslararası eğitim bilimleri literatüründe nitel araştırma yöntemlerinin daha öncelikli tercih edilmesinin tersine (Byrd, 2007; Murphy, Vriesenga(2006) ve Storey, 2007) incelemesi yapılan makalelerde nitel araştırma yöntemi çok tercih edilmemiştir. Bu bulgu, Balcı ve Apaydın (2009, 325-343) tarafından Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi’nden örneklem alma yoluyla incelenen 20 makalede ulaşılan sonuçları teyit eder niteliktedir. Ayrıca araştırma yöntemleri tercihi açısından ulaşılan sonuçların; Aypay ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda elde edilen ve eğitim yönetimi alanında çoğunlukla tarama ve ilişkisel modellerin ağırlıklı olarak yer aldığı bulgusunu da desteklemektedir. (Turan, Karadağ, Bektaş, Yalçın, 2014: 93-119)

İncelenen temalar ve araştırma modelleri açısından MEB dergisinde incelenen eğitim yönetimi alanına ait makalelerin, uluslararası bilim camiasında yer verilen tema ve yöntemlere benzer bir seyir izlemediği, teorik çalışmalara neredeyse hiç yer verilmediği gözlenmiştir.

ME Dergisinin 2003-2016 yıllarında yayınlanmış “Eğitim Yönetimi” ile ilgili makalelerin örneklem büyüklüklerinin genellikle 1 ile 1000 birim arasında değiştiği, incelenen makaleler için ele alınan örneklemin evreni temsil etme yeterliklerine genel olarak karşılıklı görülmektedir.

Söz konusu makalelerde, toplam yedi farklı örneklem tekniğinin kullanıldığı ve bunlar arasında tesadüfi örneklem tekniğinin en fazla tercih edildiği saptanmıştır. Tesadüfi örneklem yönteminin yüksek bir oranda tercih edilme durumu, literatürdeki sonuçlarla benzeşmektedir.

ME Dergisinde incelenen 48 eğitim yönetimi ile ilgili makalede 7 farklı istatistikî analiz tekniği tercih edilirken, bu tekniklerin içerisinde “veri analiz tekniği”, “t-testi”, “içerik analizi” ve “Anova” teknikleri sıklıkla kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, Balcı ve Apaydın’ın (2009) da yaptıkları çalışmada ki sonuçları teyit etmektedir. Araştırma örneklemindeki makalelerin yazar sayısı sonuçları Aypay ve diğerlerinin (2010) yılında gerçekleştirdikleri çalışmada ulaştıkları sonuçlara oldukça yakındır. İlgili makalelerin % 52.08’i tek yazarlı, % 39.58’i çift yazarlıdır. İncelenen makalelerin yazar sayısı toplamda % 91.66’sı, 1 ve 2 yazarlıdır. Ortak yazarlı makale sayısının son yıllarda artış göstermesine karşın, incelenen makalelerde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Araştırmamıza konu olan makalelerin yazarları ağırlıklı olarak akademisyenlerdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında görev yapanlar da, azımsanmayacak düzeyde çalışmalara imza atmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitim, orta öğretim ve yaygın eğitim alanında eğitim faaliyetlerini sevk ve idare eden dünyanın sayılı büyük kamu örgütlerinden birisidir. Eğitim yönetimi açısından uygulamada oldukça geniş bir sorumluluk alanı bulunmaktadır. Ancak, eğitim yönetimi alanındaki kuşkusuz en büyük aktör konumundaki MEB’nin, süreli olarak yayını gerçekleştirdiği bir dergide yaklaşık 13 yıllık bir yayın döneminde yok denecek kadar “eğitim yönetimi” çalışmasına yer verilmesi, irdelenmesi gereken en temel konuların başında gelmektedir.

Eğitimi yöneten bir Bakanlığın, uygulamada perspektif kazandıracak, bir vizyon çizecek ve geleceğe yönlendirecek olan eğitim yönetimi tartışmalarıdır. Bu tartışmaların canlı tutulabilmesi için MEB dergisinde eğitim yönetimiyle doğrudan ilgili çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli, eğitim yönetimine ilişkin tematik sayılar hazırlanmalı, nitel çalışmalar desteklenmeli, ampirik çalışmalar metodolojik yönden güçlendirilmeli, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği yolu açılarak ortak çalışmalar desteklenmelidir. MEB Dergisinde eğitim yönetimi ile ilgili çalışmalara daha fazla yer verilmesi, eğitim yönetimi disiplinine katkı sağlaması kadar, MEB’in yönettiği eğitim örgütlerinin yönetsel süreçlerinin gelişmesi açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

#### 5. Kaynakça

- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler)* Genişletilmiş 4. Baskı Ankara, Pegem Yayınları.
- Aypay, A., Coruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tuncer, B., & Emran, B. (2010). The Status Of Research İn Educational Administration: An Analysis Of Educational Administration Journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77
- Byrd, J. K. (2007). A call for statistical reform in EAQ. *Educational Administration Quarterly*, 43(3)
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59).

- Balcı, A. (1993). "Türkiye'de Eğitim Araştırmalarının Durumu: A.Ü. EBF Örneği". *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, Bildiriler 3* (Ankara: 24-28 Eylül 1990).
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Başaran, İ.,E., ( 1994), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara.
- Gülmez, D. & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç Ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi [The evaluation of the Articles Related With Educational Leadership And Administration Published In 2012 In Terms Of Aim And Method]. *Elementary Education Online*, 15 (2), 318-329.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayını No:184.
- Karadağ E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelenmesi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Murphy, J, Vriesenga (2006) M., & Storey, V. (2007). 1979-2003: An Analysis Of Types Of Work, Methods Of Investigation, And Influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5),621-628.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2)
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., Yalçın, M., ( 2014). Türkiye'de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 20,





## Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Investigation of Reflective Thinking Tendencies and Critical Thinking Skills of Teacher Candidates<sup>1</sup>

İlkay AŞKIN TEKKOL<sup>a</sup>, Hafife BOZDEMİR<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kastamonu, Türkiye.

#### Öz

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerini belirleyerek çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu iki kavramın ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 415 öğrenci ile yürütülen araştırmanın verileri "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Kritik Düşünme Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca ilişkinin tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının, "açık fikirlilik" ile "sorgulayıcı ve etkili öğretim" boyutları dışındaki boyutları ve yansıtıcı düşünme eğilimleri açısından ölçekten aldıkları ortalama puanlarının ölçek orta puanının üzerinde olduğu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme eğilimleri erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterirken, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri de benzer şekilde ölçek orta puanının üzerindedir. Bunun yanı sıra cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son olarak, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sınıf öğretmeni adayı.

#### Keywords

critical thinking, reflective thinking, classroom teacher candidates

#### Abstract

This research purpose was investigate primary school teacher candidates' reflective think-ing tendencies and critical thinking skills. It was also aimed that determine relationship between reflective thinking tendencies and critical thinking skills. Descriptive method was used in this study. Primary school teacher candidates' reflective thinking tendencies and critical thinking skills were analyzed according to their gender and class level. The data were gathered in Kastamonu University. The study group 415 primary school teacher candidates who are study-ing 1-4th grades. The data were collected by "Reflective Thinking Tendencies Scale" and "Critical Thinking Scale". Descriptive statistics, t-test, one way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used for the data analysis. Classroom teacher candidates were found to have dimensions outside the "open-mindedness" and "inquisitive and effective teaching" dimensions and reflective thinking tendency scores above the scale median score. Reflective thinking tendencies varied in favor of male students. There was no significant differ-ence between class levels. Similarly, the critical thinking skills of classroom teacher candidates were above the scale median score. There was no significant difference between the scores in terms of gender and grade level. Finally, there was a positive and moderate relationship be-tween reflective thinking tendencies of classroom teacher candidates and critical thinking skills.

<sup>1</sup>Bu çalışma, 10-12 Nisan 2017 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olan "Uluslararası Taşköprü Pompeipolis Bilim Kültür Sanat Araştırmaları Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur.

## Extended Summary

Nowadays it is not sufficient for learning that presents stable information pack-age to individuals and memorise the knowledge. At this point, acquisition of knowledge access manner is basic necessity for individuals. Individuals who acquire the knowledge access manner can search the knowledge that they need, ask ques-tions, manage their own learning; shortly they have higher order thinking skills. These thinking skills are analyzed, critical thinking and reflective thinking distin-guish.

Reflective thinking is verification or falsify process of complex problems that encountered (Dewey, 1910). In other words, reflective thinking is conscious and rational decision making process and evaluation these decisions result.

Critical thinking is the use of cognitive skills or strategies in problem solving, in thinking, in assessing possibilities, and in decision-making (Halpern, 2014). Siegel (2010) specified that critical thinking is a good way of thinking. Ennis (1996), emphasized critical thinking is based on skills such as observation, making inference, making generalizations, making judgments, evaluating them, and defining them as the correct evaluation of situations. Critical thinking and reflective thinking skills are related in literature.

Reflective thinking and critical thinking among high order thinking skills; It con-tributes to the individual's motivation to act, to motivate himself, to be open to different ideas, to think independently, to think purposefully, to be open to change and to have responsibility. Teachers with these characteristics can be considered to be competent to develop themselves, to organize a teaching-learning process in which their students can be active, and to contribute to the development of students in different ways.

Therefore, it is important to determine reflective thinking tendencies and critical thinking skills of teacher candidates. Thus, teacher candidates can identify the defi-ciencies in this subject and provide clues as to what needs to be done.

This research purpose is investigate primary school teacher candidates' reflective thinking tendencies and critical thinking skills. It is also aimed that determine rela-tionship between reflective thinking tendencies and critical thinking skills.

Descriptive method was used in this study. Primary school teacher candidates' reflective thinking tendencies and critical thinking skills were analyzed gender and class level. The data were gathered in Kastamonu University. The study group was consisted 4415 primary school teacher candidates who were studying 1-4th grades. The data were collected by "Reflective Thinking Tendencies Scale" developed by Semerci (2007) and "Critical Thinking Scale" developed by Semerci (2000). Descrip-tive statistics, t-test, one way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used for the data analysis.

When reflective tendencies to think reflective of classroom teacher candidates were examined, it was seen that their reflective thinking tendency scores were above the scale median score. However, it was seen that the scores of «open-mindedness» and «inquisitorial and effective teaching» were below the subscales median score.

When the reflective tendencies of classroom teacher candidates were analyzed by gender, it was found that male students' reflective thinking tendencies were sig-nificantly higher than female students. In this case, it can be said that male students have higher reflective thinking tendencies than female students. When considered in terms of dimensions, male teacher candidates were found to have significantly higher scores on "open-mindedness" and "questioning and effective teaching" di-mensions than female students.

It was observed that the reflective thinking tendencies of teacher candidates do not differ according to the class level.

Teacher candidates critical thinking scores were above the scale median score. Accordingly, it can be said that the critical thinking skills of teacher candidates are at a high level.

The critical thinking skill scores of the classroom teacher candidates did not shown any significant difference according to gender. Comparably, teacher candi-dates' class level was not significantly different.

It was found that there was a positively moderately significant relationship be-tween the reflective thinking tendencies and the scores of critical thinking skills of the teacher candidates.

The fact that the reflective thinking skills of classroom teacher candidates are located slightly above the scale median score emphasizes that these skills should be further developed. In addition, the organization of teaching-learning environments in the university, it can be evaluate the applications made by the teacher candidates and to provide feedbacks to them, to enable them to carry out the purposeful dis-cussions, to keep reflective diaries, to prepare portfolios, to make observations and to make micro-teaching.

The development of reflective thinking skills of teacher candidates may also de-velop their critical thinking skills. Thus, in-class and out-of-class activities to be or-ganized in order to enhance the reflective thinking skills of individuals can contrib-ute to their being critical thinking skills. Experimental studies can be conducted to reveal the influence of teaching environments that promote reflective thinking tendencies and critical thinking skills of teacher candidates. Also, in qualitative stud-ies, in-depth examinations of teacher candidates' reflective thinking tendencies and critical thinking skills can be investigated.

## 1. Giriş

Günümüzde öğrenme, bireylere sunulan bilginin ezberlenmesinin ötesinde, bu bilgiye ulaşma, seçme, kullanma, ilişkilendirme gibi değişkenlerin de dâhil edildiği bir süreç haline gelmiştir. Bunun için bilgiye ulaşma yollarının bireylere kazandırılması gerekliliklerden biri haline gelmiştir. Bilgiye ulaşma yollarını kazanmış bireyler; kendileri için gerekli bilgileri araştırabilen, soru soran, kendi öğrenmesini yönetebilen üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olarak kabul edilebilir.

Bu düşünme becerilerinden, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, sonuççı-karma, açıklama, kendini düzenleme gibi becerileri içeren (Facione, 1990), Bloom'un taksonomisinde bilişsel alanda sınıflandırılan ve üst basamaklarda yer alan analiz, sentez, değerlendirme becerileri ve bu beceriler arasındaki ilişkiler temelindeki sıralamayı da içine alan (Semerci, 2000) eleştirel düşünme becerisi karşımı-za çıkmaktadır. Bu beceri, zihinsel bir süreç olarak ifade edilmekte ve üst düzey bilişsel becerileri de kapsamaktadır (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007). Benzer olarak, bir inanç ya da bilgiyi onu destekleyen temelini ışığında etkin, tutarlı ve dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurularak çıkarımlar yapılmasına vurgu yapan yansıtıcı düşünme de üst düzey düşünme becerilerini içerisine alan süreçleri içermektedir (Dewey, 1910). Yansıtıcı düşünme, karşılaşılan karmaşık problemlerin çözümlerinin doğrulanma ya da yanlılanma sürecidir. Bu süreçte karmaşıklık, ikilem ve şüphe durumu ile öne sürülen inancı doğrulamak ya da yanlılamak amacıyla yeni bilgileri açığa çıkarmak söz konusudur (Dewey, 1910). Yansıtıcı düşünme sayesinde birey, öğrenme sürecinde çeşitli kararlar almakta ve bu süreçte edindiği deneyimleri üzerinde düşünme ve sorgulama yaparak eleştirel bir şekilde değerlendirme yapabilmektedir. Bununla birlikte problemlere çözüm yolları ararken kendi düşüncelerini, davranışlarını yeniden oluşturabilmektedir (Tican, 2013). Buna göre yansıtıcı düşünme, bilinçli ve mantıklı kararlar alma süreci ve ardından bu kararların sonuçlarının değerlendirilmesi olarak nitelendirilebilir (Taggart, 2005).

Dewey'e (1910) göre, yansıtıcı düşünme eğitsel bir değere sahiptir. Eğitim açısından ortaya çıkan sonuçları incelendiğinde eğitim, öğretmen ve öğrenciye vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durumda eğitimin ortaya konulan bir ürün olduğu; öğretmenin rehber görevinde olduğu ve öğrencilere açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu; öğrencilerin ise düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişiler olduğu söylenebilir (Şahinel, 2011).

Bir diğer düşünme becerisi 21. yüzyılda başarı için değerli bir özellik olarak görülen eleştirel düşünmedir. Bu düşünme becerisini dikkatli bir şekilde tanımlamak, beceriyle ilişkili davranışlar ve görevlerin ne olduğuna karar vermek önemli görülmektedir (Huitt, 1998). Eleştirel düşünme, problem çözmede, düşünceleri düzenleme, olasılıkları hesap etmede ve karar vermede bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır (Halpern, 2014). Siegel (2010), eleştirel düşünmeyi temel bir eğitim amacı veya ideali olarak görmeyen öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini teşvik ettiğini belirtmektedir. Ennis (1996), eleştirel düşünme anlayışını gözlem, çıkarım yapma, genelleme yapma, muhakeme yapma, bunu değerlendirme gibi beceriler üzerine temellendirir ve durumların doğru değerlendirmesi olarak tanımlar. Ek olarak daha genel bir şekilde eleştirel düşünmeyi akla yatkın yansıtıcı düşünme şeklinde ifade etmektedir. Bu durumda bu iki düşünme becerisinin ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde de eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme birbirini tamamlayan düşünme becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Meral, 2009; Semerci, 2000).

Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme; bireylerin düşünerek hareket etmelerine, kendilerini güdüleyebilmelerine, farklı fikirlere açık olmalarına, bağımsız düşünebilmelerine, amaçlı düşünmelerine, değişime açık olmalarına ve sorumluluk sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu özelliklere sahip öğretmenler, kendilerini geliştirme, öğrencilerine onların etkin olabilecekları bir öğretme-öğrenme süreci düzenleme, öğrencilerinin farklı yönlerden gelişmelerine katkı sağlama konusunda yetkin olarak kabul edilebilirler. Aynı zamanda tüm öğretim programlarında da düşünme becerileri ve geliştirilmesi konusu vurgulanmıştır. Özellikle küçük yaş gruplarından itibaren bu yönde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de buradaki rolü önem kazanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen öğretmenlerin özelliklerine benzer şekilde yakın gelecekte gerek ders içi gerekse ders dışı öğrenme ortamlarında aynı beklentiler öğretmen adayları için de geçerli olacaktır. Özellikle temel eğitim döneminde kazanılması diğer öğretim kademeleri için de gerekli olan bu becerilerin geliştirilebilmesi konusunda sınıf öğretmeni adaylarının da yetkin olması gelecekteki öğretmenlik hayatları için beklenen bir durumdur. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi, bu düşünme becerileri açısından mevcut durumu geliştirmeye yönelik atılacak adımlar için zemin oluşturacağından önemli görülmektedir. Bu sayede, sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki eksiklikleri tespit edilerek bunların giderilmesi konusunda yapılması gerekenlere ilişkin ipuçları sunulabilir.

Alanyazını incelendiğinde, yansıtıcı düşünme konusunda öğretmen adayları ile yürütülmüş çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Aydın ve Çelik, 2013; Baysal ve Demirbaş, 2012; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Evin-Gencil ve Güzel-Candan, 2015; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Kandemir, 2015; Keskinliç-Yumuşak, 2015; Jansen ve Spitzer, 2009; Jones-Branch, 2009; ; Lee, 2005; Pedro, 2001; Pennington, 2010; Şahin, 2011). Yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar arasında öğretmenlerle yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2009; Doğan-Dolapçioğlu, 2007; Fırat-Durdukoca ve Demir, 2012; Kaf-Hasırcı ve Sadık, 2011; Meral, 2009; Russback, 2010; Yorulmaz, 2006.) Eleştirel düşünme becerileri üzerine öğretmen adayları (Açıışlı, 2016; Akar, 2007; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulu-bey, 2014; Aybek, 2006; Aybek ve Aslan, 2017; Barnhill, 2010; Beşoluk ve Önder, 2010; Can ve Kaymakçı, 2015; Ekinci ve Aybek, 2010; Genç, 2008; Gök ve Erdoğan, 2011; Gökkuş ve Delican, 2016; Hamurcu, Akamca-Özyılmaz ve Günay, 2005; Kartal, 2012; Kawashima ve Shiomi, 2007; Susar-Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; Korkmaz, 2009; Kökdemir, 2003; Kuvaç ve Koç, 2004; Kürüm, 2002; Lane-Patrice, 2013; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Özsoy-Güneş, Çınğıl-Bariş ve Kırbaşlar, 2013; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Şensoy ve Yıldırım, 2017; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016; Tokyürek,

2001; Tümkaya, 2011) ve öğretmenler (Emir, 2013; Kork-maz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009) ile yürütülen çalışmalar olduğu da görülmektedir.

Yukarıda adı geçen çalışmalarda durum belirleme ve söz konusu becerileri geliştirme amaçlı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi özellikle sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada bu amaçla, sınıf öğretmeni adaylarına yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri ölçekleri uygulanarak, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca iki ölçek arasındaki ilişki de incelenerek, yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki de tespit edilmiştir.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada mevcut durum belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Bu tür araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, onları etkilemek için hiçbir girişimde bulunulmadan incelenir ve değişkenler arasındaki mevcut ilişki açıklanır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Çalışmada belirlenen ve ilişkisi incelenen değişkenler, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileridir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı Bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 1-4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 415 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu, 330 kız öğrenci ve 85 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri açısından ise 1. sınıftan 85 öğrenci; 2. sınıftan 140 öğrenci; 3. sınıftan 101 öğrenci ve 4. sınıftan 89 öğrencinin çalışmada yer aldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına ölçme aracı olarak, Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve Semerci (2000) tarafından geliştirilen "Kritik Düşünme Ölçeği" uygulanmıştır.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (YANDE), 35 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülülük ve içten olma ve mesleğe bakış olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki maddelerden 20'si olumlu, 15'i olumsuzdur. 5'li likert tipinde derecelendirilmiş olan ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) çoğunlukla katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) çoğunlukla katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin boyutları ve bu kapsamında ölçek maddelerine ilişkin örnekler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (YANDE) örnek maddeler**

Faktörler	Örnek maddeler
Sürekli ve amaçlı düşünme	Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.
Açık fikirlilik	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.
Araştırmacı	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.
Öngörülülük ve içten olma	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.
Mesleğe bakış	Öğretmenliği sevmiyorum.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,908 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bu çalışmadaki güvenirliği ise 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Kritik Düşünme Ölçeği, tek boyutlu bir ölçektir 55 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden dördü olumsuz, 51'i olumlu olarak ifade edilmiştir. Ölçek, altılı likert tipinde derecelendirilmiş olup, derecelendirme "hiç katılmıyorum"dan "tamamen katılıyorum"a doğru gitmektedir. Bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Kritik Düşünme Ölçeği (YANDE) örnek maddeler**

	Örnek maddeler
Kritik Düşünme Ölçeği	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.



Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bu çalışmadaki güvenirliği ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar için betimsel istatistikler, bu yanıtların cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesinde bağımsız gruplar t testi, sınıf değişkeni açısından ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Kritik Düşünme Ölçeklerine katılımcıların verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Kritik Düşünme Ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlar incelenmiş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Bunun yanında bu ölçeklere verilen yanıtlar arasındaki ilişki bulunmuş ve tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Kritik Düşünme Ölçeklerine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler**

Boyutlar	n	En Düşük	En Yüksek	x	ss
Ölçeğin tümü	415	69	158	89,57	9,08
Sürekli ve amaçlı düşünme (7 madde)	415	11	33	20,17	2,82
Açık fikirlilik (6 madde)	415	6	30	7,97	3,4
Sorgulayıcı ve etkili öğretim (5 madde)	415	5	25	6,39	2,56
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik (5 madde)	415	8	24	15,02	2,12
Öngörülü ve içten olma (4 madde)	415	8	20	14,67	1,81
Mesleğe bakış (2 madde)	415	2	10	5,84	1,34

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35 (35x1), orta puan 87,5 (35x2,5) ve en yüksek puan ise 175 (35x5)'dir. Boyutlardan alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek puanlara bakıldığında;

- sürekli ve amaçlı düşünme 7 (7x1), 17,5 (7x2,5) ve 35 (7x5)
- açık fikirlilik 6 (6x1), 15 (6x2,5) ve 30 (6x5)
- sorgulayıcı ve etkili öğretim 5 (5x1), 12,5 (5x2,5) ve 25 (5x5)
- öğretim sorumluluğu ve bilimsellik 5 (5x1), 12,5 (5x2,5) ve 25 (5x5)
- araştırmacı 6 (6x1), 15 (6x2,5) ve 30 (6x5)
- öngörülü ve içten olma 4 (4x1), 10 (4x2,5) ve 20 (4x5)
- mesleğe bakış 2 (2x1), 5 (2x2,5) ve 10 (2x5)'dur.

Yukarıdaki puanlar dikkate alınarak Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının (89,57), ölçek orta puanının üzerinde olduğu görülmektedir. Boyutlara ilişkin öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sürekli ve amaçlı düşünme (20,17), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik (15,02), araştırmacı (19,52), öngörülü ve içten olma (14,67) ve mesleğe bakış (5,84) boyutlarında öğretmen adaylarının puanlarının ölçek orta puanının üzerinde olduğu bulunmuştur. Açık fikirlilik (7,97) ve sorgulayıcı ve etkili öğretim (6,39) boyutlarındaysa öğretmen adaylarının puanlarının ölçek orta puanının altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin aldıkları bu puanların cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin t testi sonuçları**

Cinsiyet	n	x	ss	t	p
Kız	330	88,96	8,36	-2,74	*0,006
Erkek	85	91,96	11,19		

p<0,05

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının erkek öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir (0,006). Bu farklılığın boyutlar açısından değişimini gösteren tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 5).



**Tablo 5. Sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Kadın	330	20,06	2,76	413	-1,56	0,119
	Erkek	85	20,6	3,02			
Açık fikirlilik	Kadın	330	7,68	3,02	413	-3,44	*0,001
	Erkek	85	9,08	4,44			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	330	6,21	2,33	413	-2,87	*0,004
	Erkek	85	7,1	3,25			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	330	14,96	2	413	-1,23	0,221
	Erkek	85	15,27	2,54			
Araştırmacı	Kadın	330	19,54	2,58	413	0,26	0,796
	Erkek	85	19,46	2,75			
Öngörülü ve içten olma	Kadın	330	14,72	1,78	413	-0,88	0,377
	Erkek	85	15,07	6,21			
Mesleğe bakış	Kadın	330	5,8	1,29	413	-1,11	0,267
	Erkek	85	5,98	1,53			

p<0,05

Tablo 5'e göre erkek öğretmen adaylarının açık fikirlilik (0,001) ve sorgulayıcı ve etkili öğretim (0,004) boyutlarındaki puanlarının anlamlı düzeyde kız öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarına yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler**

Sınıf Düzeyi	n	x	ss
1. Sınıf	85	89,19	7,73
2. Sınıf	140	89,71	10,44
3. Sınıf	101	89,45	8,17
4. Sınıf	89	89,84	9,08
Toplam	415	89,57	9,08

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu en yüksek puanın (89,84) 4. sınıflara ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları bu puanların sınıfa göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü var-yans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	22,97	3	7,66	0,092	0,96
Grup İçi	34100,96	411	82,97		
Toplam	34123,93	414			

p>0,05

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri de ele alınmış olup eleştirel düşünme becerileri puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler**

	n	En Düşük	En Yüksek	x	ss
Ölçeğin tümü	415	150	319	254,47	1,15

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 55 (55x1), orta puan 165 (55x3) ve en yüksek puan ise 330 (55x6)'dir. Bu puanlar doğrultusunda Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin aritmetik ortalamaları, ölçek orta puanının üzerinde

hesaplanmıştır (254,47).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünce beceri puanlarının cinsiyet değişkeni açı-sından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin t testi sonuçları**

Cinsiyet	n	x	ss	t	p
Kız	330	255	22,81	0,928	0,354
Erkek	85	252,36	26,06		

$p > 0,05$

Tablo 9'a göre öğrencilerin eleştirel düşünce beceri puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Sınıf değişkenine yönelik öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarına yönelik bul-gular Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler**

Sınıf Düzeyi	n	x	ss
1. Sınıf	85	252,57	2,61
2. Sınıf	140	252,11	1,96
3. Sınıf	101	260,02	2,48
4. Sınıf	89	253,69	2,22
Toplam	415	254,47	1,15

Tablo 10 incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 3. sınıf öğrencilerine ait olduğu bulunmuştur (260,02). Öğrencilerin aldıkları puanların sınıf değişkeni açı-sından farklılaşma durumu için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4256,58	3	1418,86	2,6	0,052
Grup İçi	224432,39	411	546,06		
Toplam	228688,97	414			

$p > 0,05$

Tablo 11'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir.

Araştırmada incelenen diğer bir durum sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Buna ilişkin hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat-sayısı değerleri Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki**

	Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri	Eleştirel Düşünme Becerileri
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri</b>	Pearson 1	0,46*
	p 0	
	n 415	415
<b>Eleştirel Düşünme Becerileri</b>	Pearson 0,46*	1
	p 0	
	n 415	415

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimle-ri ile eleştirel düşünme becerileri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri incelendiğinde, yansıtıcı düşünme eğilimleri puanlarının ölçek orta

puanının üzerinde olduğu görülmüş-tür. Ancak alt boyutlardan «açık fikirlilik» ve «sorgulayıcı ve etkili öğretim» boyut-larındaki puanların orta puanın altında olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum alanyazını ile de tutarlık göstermektedir (Aydın ve Çelik, 2013; Baysal ve Demirbaş, 2012; Doğan-Dolapçioğlu, 2007; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Evin-Gencel ve Güzel-Candan, 2015; Fırat-Durdukoca ve Demir, 2012; Kandemir, 2015; Kaf-Hasırcı ve Sadık, 2011; Pennington, 2010; Russback, 2010; Şahin, 2011; Yumuşak, 2015). Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının açık fikirlilik ve sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutlarındaki puanlarının ölçek orta puanının altında çıkması sebe-biyle, öğrencilerin yansıtıcı düşünme gerçekleştirirken, açık fikirli olma ve sorgula-ma yapma konularında eksiklerinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre de-ği-şimi incelendiğinde, erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kız öğrenci-lerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar açısından ele alın-dığında ise erkek öğretmen adaylarının açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutlarındaki puanlarının anlamlı düzeyde kız öğrenciler-den yüksek olduğu gö-rülmüştür. Ancak, alanyazını incelendiğinde genel olarak kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu (Aydın ve Çelik, 2013; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Kaf-Hasırcı ve Sadık, 2011; Keskinliç-Yumuşak, 2015) ya da yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet de-ği-şkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Fırat-Durdukoca ve Demir, 2012; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Kandemir, 2015).

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonucun alan-yazını ile de tutarlık gösterdiği göröl-mektedir (Aydın ve Çelik, 2013; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Bu durum, e-ği-tim fakül-telerinin sınıf öğretmenliği programında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik bir ders olmaması ile açıklanabilir. Bundan dolayı, öğrenciler birinci sınıfta sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders ya da uygula-ma ile karşılaşmadıklarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görül-meyebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri incelendiğinde, eleştirel düşünme puanlarının ölçek orta puanının üze-rinde olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylene-bilir. Bu konuda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaya-rının genel olarak, yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları görülmektedir (Aybek ve Aslan, 2017; Hamurcu, Akamca-Özyılmaz ve Günay, 2005; Kartal, 2012; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016). Bu durum, araştırmaya dahil olan öğrencilerin 2005 yılında uygulan-maya başlanan öğretim programları ile ilköğretim dönemlerinde karşılaşmış olmaları ile ilişkilendirilebilir. 2005 yılında ortaya konan programlarda, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verildiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda yapılan-dırma-cılık yaklaşımının temele alındığı vurgulanmıştır. Bu konuda yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, yapılandırmacılık yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Aydın ve Yılmaz, 2010).

Mevcut araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri puan-ları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterme-mektedir. Alanyazında farklı sonuç-lara ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda araştırmada ulaşılan sonuç desteklenirken (Akar, 2007; Aybek, 2006; Ekinci ve Aybek, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; Gökkuş ve Delican, 2016; Korkmaz, 2009; Kökdemir, 2003; Kuvaç ve Koç, 2014, Kürüm, 2002; Şensoy ve Yıldırım, 2017; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009; Tokyürek, 2001) bazı araştı-rmalarda ise cinsiyet bakımından farklılıklar olduğu (Açışlı, 2016; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Beşoluk ve Önder, 2010; Can ve Kaymakçı, 2015; Genç, 2008; Kartal, 2012; Susar-Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; Özsoy-Güneş, Çingil-Bariş ve Kırbaslar, 2013; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016) göröl-mektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılmış olan çalışmalarda da benzer so-nuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Şahin, 2017; Ekinci, 2009; Ekinci ve Aybek, 2010; Erdoğan, 2012; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Şensoy ve Yıldırım, 2017). Bu sonuç, yansıtıcı düşünme ile benzer olarak, sınıf öğretmenliği programında bu kapsamda bir ders olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Korelasyon katsayısının 0,30-0,70 arasında olması iki de-ği-şken arasında orta düzeyde bir iliş-kinin varlığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu durum yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerinin birlikte de-ği-şim gösterdiğini ortaya koy-maktadır. Alanyazını incelendiğinde de eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin birbirleriyle ilişkili bece-riler olduğu görülmektedir (Evin-Gencel ve Güzel-Candan, 2015; Meral, 2009; Semerci, 2000; Semerci, 2007). Üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin genel özellikleri ince-lendiğinde birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini tamamlayıcı alt boyutlardan oluştu-kları görülmektedir. Yansıtıcı düşünmede, bir problem durumuna yönelik gözlem yap-ma ve yargıda bulunma, de-ğerlendirmelerde bulunarak doğrulama/yanlışlama yapılır-ken; eleştirel düşünmede de gözlem, çıkarım yapma, genelleme yapma ve bunu de-ğerlendirme gibi beceriler üzerinde durulmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin ölçek orta puanının çok az üzerinde yer alması onların bu beceri-lerinin daha çok geliştirilmesi gerekti-ği-ne vurgu yapmaktadır. Ayrıca açık fikirlilik ve sorgulayıcı ve etkili öğretim konu-sundaki eksikliklerinin giderilebilmesi amacıyla üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde dü-zenlenmesi bu duruma katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının yaptığı uygulamaların de-ğerlendirilerek onlara dönütler sağlanması, amaçlı tartışmalar yürütmelerine imkân sağlanması da aynı amaç doğrultusunda yapılabilir. Buna ek olarak yansıtıcı günlükler tutmaları, gelişim dosyaları hazırlamaları, gözlemler yapmaları ve mikro öğretim yapılması önerilebilir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik açılabilen dersler ile öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiri-lmesi-ne katkı sağlanabilir. Yansıtıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerinin ilişkili olması, öğretmen adaylarının

yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinin artırılmasına yönelik olarak düzenlenecek sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler (yansıtıcı günlükler, vb.) onların eleştirel düşünen bireyler olmalarına katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici öğretim ortamlarının etkisini ortaya koyacak deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca yapılacak nitel çalışmalarla, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin derinlemesine incelemelerde bulunulabilir.

## 5. Kaynakça

- Açıoğlu, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (11), 169-181.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, (57-68).
- Barnhill, E. J. (2010). *Teaching strategies for critical thinking: perceptions of liberal arts faculty*. Unpublished Doctor of Education Thesis, University of Arkansas, Arkansas.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 466-48.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Büyüköztürk Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10 (2), 66-83.
- Dewey, J. (1910). *How we think?* Boston: Heath & Co. Publishers.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri-nin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Hatay.
- Duban, N. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 343 – 360.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827.
- Emir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Ennis, R. H. (1996) *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Evin-Gencil, İ. ve Güzel-Candan, D. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8), 55-68.
- Fırat-Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 357-374.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill
- Genç, S.Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 89-116.

- Gedik, H. Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4 (2), 113-130.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme dü-zeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44 (2), 29-51.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (1), 10-28.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hamurcu, H. Akamca-Özyılmaz, G. ve Günay, Y. (2005). Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme ile ilgili görüşleri. Ondo-kuz Mayıs Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 12-25.
- Huitt, W. (1998). *Critical Thinking: An Overview*. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html> (08.06.2017 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Jansen, A. and Spitzer, S. M. (2009). Prospective middle school mathematics teachers' reflective thinking skills: descriptions of their students' thinking and interpretations of their teaching. *J Math Teacher Education*, 12, 133–151.
- Jones-Branch, A, J. (2009). *Reflective practice in an early childhood teacher education program: a study of the components of learning about and implementing reflective practice*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Nebraska: University of Nebraska.
- Kaf-Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilim-lerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.
- Kandemir, M. A. (2015). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (6), 453-474.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), Sayfa 279-297.
- Kawashima, N. and Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japanese high school students. *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 187- 194.
- Keskinkılıç-Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 466-481.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka*, 2 (4),3-5.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 46-59. Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Lane-Patrice, L. A. (2013). *Enhancing critical thinking, writing and disposition preparedness amongst four-year university teacher education students*. Capella University.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Meral, E. (2009). *Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmen-lerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 63-91.
- Özsoy-Güneş, Z. Çingil-Barış, Ç. ve Kırbaslar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 47-64.
- Pedro, J. Y. (2001). *Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice*. Unpublished Doctor of Education Thesis, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pennington, R. E. (2010). *Measuring the effects of an instructional scaffolding intervention on reflective thinking in elementary preservice teacher developmental portfolios*. Unpublished Doctor of Education Thesis, Chattanooga: The University of Tennessee.
- Russback, S. K. (2010). *The perceived value of reflective thinking by preservice teachers and new teachers in Missouri*. Unpublished Doctor of Education Thesis, Arkansas: Arkansas State University.



- Semerci, N. (2000). *Kritik düşünme ölçeği*. Eğitim ve Bilim, 25(16), 23-26.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Siegel, H. (2010). Critical thinking. *International Encyclopedia of Education*, 6, 141-145.
- Susar-Kırmızı, F. Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 354-367.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 108-119.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *C. B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-76.
- Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2017). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6 (1), 34-46. Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taggart, G. (2005). *Becoming a reflective teacher*. CA: Corwin Press.
- Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, de-mokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokyürek, H. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Hazırladıkları Testlerin Öğretim Programı Kazanımları Açısından Bir Analizi

### An Analysis of The Tests Prepared by Primary Mathematics Teachers in Terms of Teaching Program Acquisitions

Bülent Nuri ÖZCAN<sup>a</sup>, Ahmet DELİL<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye

#### Öz

Bu çalışma, matematik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruları, İlköğretim Matematik Dersi 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve çalışma takvimine uygunluğu açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Manisa ili Demirci ilçesinde görev yapan 13 farklı ortaokuldaki 8. sınıf matematik dersine giren 18 matematik öğretmenin hazırlamış olduğu, 548 sorudan oluşan 30 adet sınav kâğıdı doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulguları, soruların %88'inin 8. sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlara yönelik hazırlandığını göstermektedir. Bunun yanında, test maddelerinin bir kısmının aynı anda birden çok kazanımı ölçmeye yönelik, bir kısmının alt sınıf kazanımlarına yönelik olarak hazırlandığı, bir kısmının da çalışma takvimine göre doğru zamanda sorulmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, soruların ölçtüğü kazanımların yüzdeliklerinin öğretmenlere göre önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

#### Anahtar Kelimeler

Öğretmen yapımı testler, program kazanımları, uyuşma oranı, matematik öğretimi.

#### Keywords

Teacher made tests, program acquisitions, inter-rater reliability, mathematics instruction.

#### Abstract

This study aims to analyze teacher made tests in terms of their appropriateness to the pro-gram acquisitions and work schedules of the 8th grade primary school mathematics curriculum. For this purpose, 30 exam papers consisting of 548 questions, which were prepared by 18 mathematics teachers of 8th graders in 13 different schools in Demirci district of Manisa, were analyzed by the method of document analysis. The findings revealed that 88% of the questions are compatible with the 8th grade mathematics program acquisitions. In addition, it has been determined that some of the test items are intended to measure multiple acquisitions at the same time, some are prepared for lower class acquisitions, and some of them are not promptly asked according to the working schedule. On the other hand, percentages of the acquisitions measured by the questions differed dramatically within teachers.

## Extended Summary

### Introduction

The measurement and evaluation process has become the most prominent element in the curriculum of our schools since the results are taken as reference to the choices in the vital preserve areas for almost every student. This element can be used to determine the successes of the students in the learning-teaching process, determine the incompleteness of learning, determine the effectiveness of the teaching methods and techniques used, and reveal the weak and strong aspects of the program (MEB, 2009). The most common measuring instruments used to reach these goals in our country are classroom tests prepared by teachers. The classroom tests prepared by the teachers in the field of mathematics where there are various difficulties in the teaching-learning process are important in terms of the use of the students in the settlement preferences of the other schools through the achievement scores. Teachers need to take into account the steps of setting goals, defining the scope, preparing the questions, and applying and evaluating the tests in the class-room (Berberoğlu, 2003). The types of questions used in classroom tests, which are closely followed by teachers and students as well as parents and appropriateness of these questions to program acquisitions are important to be a router.

### Purpose of the Study

This study aims to analyze teacher made tests in terms of their appropriateness to the program acquisitions and work schedules of the 8th grade primary school mathematics curriculum. Research problems are as follows: "How are the questions in the teacher made tests related with the program acquisitions in the 8th Grade Mathematics Curriculum?", "How are the questions in the teacher made tests related with work schedules of the 8th grade primary school mathematics curriculum?"

### Method

In the study, 30 exam papers consisting of 548 questions, which were prepared by 18 mathematics teachers of 8th graders in 13 different schools in Demirci district of Manisa, were analyzed by the method of document analysis.

### Conclusion and Recommendations

The purpose of the study is to analyze teacher made tests in terms of their appropriateness to the program acquisitions and work schedules of the 8th grade primary school mathematics curriculum. The findings revealed that 88% of the questions are compatible with the 8th grade mathematics program acquisitions. In addition, it has been determined that some of the test items are intended to measure multiple acquisitions at the same time, some are prepared for lower class acquisitions, and some of them are not promptly asked according to the working schedule. On the other hand, percentages of the acquisitions measured by the questions differed dramatically within teachers.

Findings also show that changes in curricula are not reflected in the timely learning-teaching process by some teachers and that programs are not examined as required by teachers. In addition, it means that many teachers use the same questions, and they use the questions as if they are from internet sources. In order to prepare quality exams, it is necessary to apply valid writing rules. For this reason, it can be said that teachers need to be guided and experimented (Frey & Schmitt, 2010).

Based on the results of this study, it is suggested that in the case of program changes, in-service trainings should be given in this regard to ensure that teachers are adequately informed and prepare themselves for classroom tests. In addition to this, it is suggested that the teachers should be educated about the formation of the table of specification and the joint decisions should be taken and applied for the table of specification in the school-based or district-based teachers' boards. Finally, it may be suggested that measurement and evaluation specialists be employed by MONE (Ministry of National Education) to assist teachers in each school or at least in each district, similar to Guidance and Psychological Counseling teachers' employment.

## 1. Giriş

Öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez ve en önemli unsurlarından birisi olan ölçme-değerlendirme boyutu ile geçmişte daha çok sadece öğrencinin değerlendirilmesi amaçlanır ve beklenirken, günümüzde artık öğrencilerin yanında öğretmenlerin, okulların ve eğitim politikalarının değerlendirildiği bir süreçle karşı karşıya kaldığımız görülmektedir (Russell & Airasian, 2012). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yüklenen anlamın değişmesi ile birlikte, Türkiye’de matematik programlarında da bu boyutun, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını belirlemek, ortaya çıkan öğrenme eksiklerini belirlemek, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğine karar vermek ve programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilenmekte olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2009).

Öğrenci ve veli açısından bakıldığında da ölçme-değerlendirme süreci, çoğu öğrencinin geleceğini şekillendirecek olan seçimlerinde referans olarak alınması nedeniyle, okullarımızda öğretim programlarının temel öğeleri arasında ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde öğrenci başarısının yerel ve merkezi olmak üzere iki farklı şekilde ölçüldüğü söylenebilir. Bunlardan birisi ortaokul sonrası ve lise sonrası yapılan merkezi ölçmeler, diğeri ise öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda öğretmenleri tarafından yapılan ölçmelerdir (Çepni, Özsevgeç & Gökdere, 2003). Öğretmen tarafından yürütülen ölçme değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirme sürecinin kalbinde yer aldığı vurgulanmaktadır (Gipps, 1996). Diğer taraftan seçme ve yerleştirme amaçlı kullanılan merkezi sınavların öğretmenlerin yürüttüğü öğrenme-öğretme ve değerlendirme faaliyetlerini şekillendirdiği söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişimler, ölçme değerlendirme boyutunda da etkisini göstermiş ve bu durum öğretmenlerin değerlendirmelerini çok boyutlu hale getirmiştir (Türnüklü, 2003). Öğretmenlerin bu süreçte yapacakları değerlendirme şekilleri MEB tarafından yönetmelikle belirlenmiş olup “Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin başarısı sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir” biçiminde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2014). Her ne kadar ders etkinliklerine katılım ve proje çalışmaları gibi alternatif değerlendirme yollarında artış olsa da öğretmenlerin en çok geleneksel yazılı sınavları kullandıkları ve bunlardan gelen verilere önem verdikleri görülmektedir (Köğçe & Baki, 2009; Baird, 2010 ve Frey & Schmitt, 2010).

Öğretmenler tarafından hazırlanan sınavların bir taraftan öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için en sık kullanılan yol olduğu, bir taraftan da bu sınavlardaki öğrenci performanslarının merkezi sınavlardaki performanslarının bir yordayıcısı olarak görülebileceği söylenebilir (Notar, Zuelke, Wilson & Yunker, 2004). Öğretmenlerin de profesyonel çalışma zamanlarının üçte birinden fazlasını sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarına ayırdığı (Stiggins, 1991) ve öğretmenlerin sınavlarda yer verilen sorulara sınıf içerisinde ve ödevlerde kullandıkları sorulardan daha fazla önem attıkları ve daha fazla zaman ayırdıkları (Delice, Aydın & Cevik, 2013) düşünüldüğünde, öğretmen yapımı testlerde birçok sorunun olduğuna vurgu yapılması dikkat çekicidir. Geçerli ve güvenilir sınavlar hazırlama konusunda öğretmenlerin gerek soru yazımı ve soruların bilişsel düzeyleri, gerekse uygulama süresince ölçme-değerlendirme kurallarını tam olarak uygulamadıkları dile getirilmektedir (Oescher & Kirby, 1990; Balcı & Tekkaya, 1999; Marso & Pigge, 1991 ve Balcı & Tekkaya, 2000).

Öğretim süreci, birbiriyle ilişkili olan öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarından oluşmakta ve bu süreç istenen öğrenme çıktılarının diğer bir deyişle kazanımların üzerine inşa edilmektedir (Russell & Airasian, 2012). Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. maddesinde “Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur.” ifadesi yer almaktadır (Resmî Gazete, 2014). Okullardaki eğitim öğretim sürecinin planlayıcısı olan öğretmenlerin, bu sürecin sonunda öğrenci başarısının belirlenmesi aşamasında kullanmaya karar verdikleri soruların nitelikleri önem taşımakta ve bu maddede değinilen standartlara da uyması gerekmektedir.

Öğretmenlerin hazırlayıp kullandıkları sınıf içi sınavların, öğrencinin öğrenmesi, düşünmesi ve başarısına yönelik karar verilebilmesinin yanında sonraki öğretim süreçlerinde ve yerleştirmeye ilişkin kararlarında da kullanılabilmesi için kaliteli bilgi sağlanması gerekir (DiDonato-Barnes, Fives & Krause, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin sınavları hazırlarken, amaç belirleme, kapsam belirleme, soruları hazırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarını dikkate almaları beklenir (Berberoğlu, 2006). Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin yanında, öğrenci ve veliler tarafından da yakından takip edilen bu süreçte sınıf içi testlerde kullanılan soru türleri ve bu soruların kazanımlara uygunluğu, soruların zorluk düzeyi, okul içinde olduğu kadar okul dışında da birçok açıdan kullanılabilmesinden dolayı önemlidir.

Öğretmenin, hazırlayacağı sınavlarda dersin kapsamına giren konuları belirlemesi ve bu konularla ilgili sorular hazırlayarak bunları ölçebilecek nitelikte sorular hazırlaması gerekir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2012). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar seviyelere göre aşamalı bir yaklaşımla hazırlanarak programdaki yerini almıştır. Öğretmenlerden beklenen ise derslerini, öğrencilerin her bir ders için belirlenen kazanım ya da kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak şekilde planlamaları (Başol, Balgalmış, Karlı & Öz, 2016) ve uygulamaları, sonrasında da bu kazanımlara yönelik sorular hazırlayarak süreci değerlendirmeleridir. Kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablolarının hazırlanması ve kullanılmasının öğretmenler için yararları dile getirilmektedir (Notar, Zuelke, Wilson & Yunker, 2004; Reynolds, Livingston & Wilson, 2006 ve Fives & DiDonato-Barnes, 2013).

Araştırmalar sınav kâğıtlarında sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiğini ve bunu sırasıyla yazılı ve karma sınavların takip ettiğini ortaya koymaktadır (Marso & Pigge, 1991 ve Ünlü, Öztürk & Tağa, 2014). Sınav kâğıtlarındaki soru türleri aslında soru düzeyini, dolaylı olarak da öğrenciden beklenen düşünme düzeyini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Çepni, Ayvacı & Keleş (2001), öğrencilerin düşünme düzeyleri karşılaştıkları soru tipine bağlı olduğundan, ölçme değerlendirme sürecinde bilişsel olarak düşük seviyeli sorularla karşılaşmalarının basit düzeyde düşüncelerini gerektirirken, yüksek seviyeli sorularla karşılaşmalarının da üst düzey düşünme faaliyetlerinin içerisine girmesine katkı sağladığını belirtmektedir.

Matematik dersinin birçok kişi tarafından zor bir ders olarak algılanmasının da etkisiyle, matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme süreçlerinde yüksek seviyeli kazanımlar yerine düşük seviyeli kazanımları ölçecek nitelikte düşük bilişsel seviyeli soruları kullanarak sınavlar hazırladıkları görülmektedir (Marso & Pigge, 1991; Wilen, 1991; Yıldız & Uyanık, 2004 ve Güler, Özdemir & Dikici, 2012). Bu durumun aksine, öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarında kapsam geçerliğine sahip, aynı seviyedeki öğrenmeler yerine değişik seviyelerden öğrenmeleri belirleyecek türden sorular sormaları önerilmektedir (Köğçe & Baki, 2009).

Öğrenme öğretme sürecinde çeşitli zorlukların olduğu matematik alanında öğretmenlerin hazırladıkları sınıf içi testler, gerek okul içerisindeki bu sürecin yapılandırılması, gerek öğrenci çalışmalarını şekillendirmesi, gerekse yılsonu başarı puanlarına etkisi yoluyla öğrencilerin diğer okullara yerleşme tercihlerinde kullanımı gibi akademik kararların alınmasında belirleyici olması açısından önem teşkil etmektedir. Ülkemizde ulusal sınavlardaki matematik testlerinin ve öğretmen yapımı matematik sınavlarının farklı taksonomilere göre incelendiği (Köğçe & Baki, 2009; Delil & Yolcu Tetik, 2015 ve Aygün, Baran-Bulut & İpek, 2016) ya da ulusal sınavların kapsam geçerliğinin incelendiği (Yılmaz-Koğar & Aygün, 2015 ve Başol, Balgalmış, Karlı & Öz, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır. İncikabı, Mercimek, Ayanoğlu, Aliustaoğlu & Tekin (2016), öğretim programındaki kazanımları TIMSS bilişsel alanlarına göre analiz etmişlerdir. Pekince & Avcı (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin bir haftaya ait etkinlik planlarında erken çocukluk matematik standartları ışığında kazanım ve göstergelere yer verme durumunu araştırmışlardır. Buna karşın,



öğretmen yapımı testlerin program kazanımları ve yıllık planlar bağlamında incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruları, İlköğretim Matematik Dersi 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve 2015–2016 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Göre Dağılım Çizelgesi'ne uygunluğu açısından incelemektir. Bu çerçevede aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin sınavlarında yer alan soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla uyumu nasıldır?
2. Öğretmenlerin sınavlarında yer alan soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Dağılım Çizelgesine uyumu nasıldır?

Bu çalışmayla, öğretmenlerin çalışma takvimine uygun soru sorup sormadıkları belirlenebilecektir. Ayrıca, öğretmenlerin soru hazırlarken program kazanımları dışına çıkıp çıkmadıkları saptanabilecektir. Bunların yanında, öğretmen yapımı testlerin program kazanımlarına ve kazanımların çalışma takvimine göre dağılım çizelgesine uygunluğu açısından literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

## 1. Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenler tarafından yapılan matematik sınavlarının durumunu ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

### Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Manisa ili Demirci ilçesinde görev yapan 13 farklı ortaokuldaki 8. sınıf matematik dersine giren 18 matematik öğretmenin hazırladığı matematik dersi sınav kâğıtları değerlendirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu okullardaki öğretmenlerden toplanan 30 tane sınav kâğıdı araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili olarak öncelikle Manisa ili Demirci ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve 13 ortaokuldan 18 matematik öğretmenin 30 adet sınav kâğıdı toplanmıştır. Sınav kâğıtları, 2015–2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, birinci ve üçüncü matematik dersi yazılı sınavı olarak uygulanmıştır.

### Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 30 adet sınav kâğıdında yer alan 548 soru incelenmiştir. Bu sorular, MEB tarafından 2009 yılında yayınlanan İlköğretim Matematik Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı ve öğretim yılının başında MEB TTKB tarafından yayınlanan 2015–2016 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Göre Dağılım Çizelgesi dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sınav kâğıtlarının ve soruların analizi sürecinde, alan uzmanı olan iki araştırmacı tarafından rastgele seçilen bir sınav kâğıdında bulunan 20 soru birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilerek karşılaştırılmış ve uyuma oranı %85 bulunmuştur. Sonrasında araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak geri kalan sınav kâğıtları incelenmiş ve karşılaşılan az sayıdaki uyumsuzluk, 2009 yılı 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve açıklamalar dikkate alınarak giderilmiştir.

## 2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda belirtilen iki alt probleme ait bulgular incelenmiş ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilerek alt problemlere yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin sınavlarında yer alan soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla uyumu

Bu başlık altında, araştırmanın ikinci alt problemi olan matematik sınavlarında yer alan soruların program kazanımları ile ne derece uyumlu olduğuna yanıt aranmıştır. Öncelikle matematik öğretmenlerinin 2015-2016 öğretim yılında 8. sınıflar seviyesinde uygulamış oldukları 1. ve 3. sınavlarda yer verdikleri soruların program kazanımlarına uygun olan ve olmayanların sayıları ve yüzdeleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Soruların program kazanımlarıyla uyumu

	1. Sınav Soru Sayısı	3. Sınav Soru Sayısı	Toplam
Kazanıma uygun	227 (%83)	255 (%93)	482(%88)
Birden fazla kazanıma yönelik	20 (%7)	2 (%1)	22 (%4)
Sınav kapsamı dışı	13 (%5)	1 (%0)	14 (%3)
Kazanım yok	13 (%5)	17 (%6)	30 (%5)
<b>Toplam</b>	<b>273</b>	<b>275</b>	<b>548</b>

Soruların kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirmesi sonucunda, %95'inin 8. sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlara yönelik (kazanıma uygun, birden fazla kazanıma yönelik veya sınav kapsamı dışı), %5'inin ise alt sınıf kazanımlarına yönelik (kazanım yok) olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Şekil 1 'de görülen soru, 8. sınıf "Özdeşlikleri modellerle açıklar" kazanımını ölçme amacıyla hazırlanmıştır.

Yukarıda cebir karoları ile modellenerek verilen özdeşlik aşağıdakilerden hangisidir?

A)  $(x + 2) \cdot (x + 3) = x^2 + x + 6$   
 B)  $(x + 2) \cdot (x + 3) = x^2 + 5x + 6$   
 C)  $x \cdot (x + 3) = x^2 + 3x$   
 D)  $2x \cdot 3x = 6x^2$

Şekil 1. Kazanıma uygun olarak hazırlanmış bir soru örneği.

Diğer taraftan özellikle 1. sınavlarda sorulan soruların %7'sinin birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Şekil 2'de görülen sorunun birden fazla kazanıma yönelik olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin bir taraftan  $\sqrt{45}$  sayısını  $3\sqrt{5}$  olarak yazarak "Kareköklü bir sayıyı  $a\sqrt{b}$  şeklinde yazar ve  $a\sqrt{b}$  şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır" kazanımına, diğer taraftan  $\sqrt{5} + \sqrt{5} + \sqrt{5} + \sqrt{5} + \sqrt{5} = \sqrt{5} + 5\sqrt{5}$  işlemini yaparak "Kareköklü sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar" kazanımına yönelik ve son olarak da  $\frac{5\sqrt{5}}{3\sqrt{5}} = \frac{5}{3}$  işlemini yaparak "Kareköklü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar" kazanımına yönelik hareket etmesi beklenmektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin kazanımları dikkate almayıp ellerindeki kaynaklarda bulunan sorulardan dikkatlerini çekenleri sınavlarda sorması olabilir. Diğer bir sebep de bu şekilde soruları daha da zorlaştırdıklarını düşünceleri olabilir.

İşleminin sonucu kaçtır?

A) 5      B) 3      C)  $\frac{5}{3}$       D)  $\frac{3}{5}$

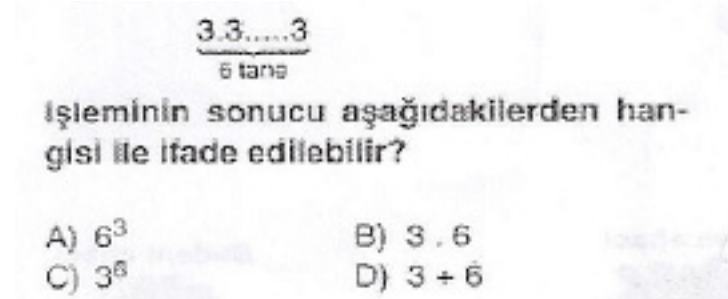
Şekil 2. Birden fazla kazanıma yönelik hazırlanmış soru örneği.

Öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların 14 (%3) tanesinin sınav kapsamında olmayan 8. sınıf kazanımlarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle ilk sınavlarda görülmektedir. Şekil 3'de görülen soru 8. sınıf seviyesinde bir kazanımı ölçebilecek bir soru olmakla birlikte, 1. sınav kapsamına giren bir soru değildir. Bu soru MEB tarafından öğretim yılı başında ortaya konan çalışma planına göre 2. sınav kapsamına girmektedir. Öğretmenlerin kapsam dışında da soru sormalarının iki sebebi olabilir. Bunların ilki; ortak sınav olan ikinci sınavdan önce sınava yönelik soru çözmeye yönelik çalışmalara zaman ayırmak için konuları kısa sürede bitirmeleri ve erken bitirdikleri için de işledikleri konu ile ilgili de sınavda soru sormak istemeleri olabilir. Diğer sebep ise konuların dağılım çizelgesinin dikkate alınmaması olabilir.

**7, 11, 15, 19, 23, ...sayı örüntüsünün genel terimini ve 10. Terimini bulunuz. (10 Puan)**

Şekil 3. Kapsam dışı olarak hazırlanmış soru örneği

Araştırma kapsamında incelenen sorulardan 30 (%5) tanesine karşılık 8. sınıf seviyesinde herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Şekil 4’de görülen soru ile ilgili kazanım 8. sınıf seviyesinde değil 6. sınıf seviyesinde “Doğal sayıların kendisiyle tekrarlı çarpımını üslü nicelik olarak ifade eder ve üslü niceliklerin değerini belirler” kazanımı ile ilgilidir. Öğretmenlerin alt sınıf seviyelerinden kazanımlara yönelik soru sormalarının nedeni sınavları daha kolay yaparak öğrencilerin daha yüksek puanlar almalarını sağlamak ya da programı dikkate alarak kazanımları tam olarak incelemeyip ellerindeki ders kitaplarını referans olarak almaları da olabilir.



Şekil 4. 8. Sınıf seviyesinde herhangi bir kazanıma karşılık gelmeyen soru örneği.

### Öğretmenlerin sınavlarında yer alan soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Dağılım Çizelgesine uyumu

Bu başlık altında, araştırmanın üçüncü alt problemi olan matematik sınavlarında yer alan soruların program kazanımlarının çalışma takvimi dağılım çizelgesinde yer alan kazanımlarla ve verilmiş zamanlarıyla ne derece uyumlu olduğuna yanıt aranmıştır. Öncelikle matematik öğretmenlerinin 2015-2016 öğretim yılında 8. sınıflar seviyesinde uygulamış oldukları 1. ve 3. sınavlarda yer verdikleri soruların ilgili oldukları program kazanımları ve bu kazanımlara yönelik soru sayıları sırasıyla 1. sınav için Tablo 2’de 3. sınav için ise Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. 1. sınav kazanımları ve bu kazanımlara yönelik soru sayıları

KAZANIM	Soru Sayısı
Bir tam sayının negatif kuvvetini belirler ve rasyonel sayı olarak ifade eder.	26
Ondalık kesirlerin veya rasyonel sayıların kendileriyle tekrarlı çarpımını üslü sayı olarak yazar ve değerini belirler.	22
Üslü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.	61
Çok büyük ve çok küçük pozitif sayıları bilimsel gösterimle ifade eder.	19
Tam kare doğal sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi modelleriyle açıklar ve kareköklerini belirler.	24
Tam kare olmayan sayıların kareköklerini strateji kullanarak tahmin eder.	19
Kareköklü bir sayıyı $a\sqrt{b}$ şeklinde yazar ve $a\sqrt{b}$ şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır.	27
Kareköklü sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	14
Kareköklü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.	15
<b>Ondalık kesirlerin kareköklerini belirler.</b>	<b>7</b>
<b>Rasyonel sayılar ile irrasyonel sayılar arasındaki farkı açıklar.</b>	<b>4</b>
<b>Özel sayı örüntülerinde sayılar arasındaki ilişkileri açıklar.</b>	<b>2</b>

Birinci sınav kapsamında ele alınması beklenen kazanımlar “Sayılar” öğrenme alanındaki “Üslü Sayılar” ve “Kareköklü Sayılar” alt öğrenme alanlarına ait kazanımlardır. Öğretmenlerin sınavlarında yönelttikleri soruların ağırlıklı olarak “Üslü Sayılar” alt öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik olduğu ve bu alt öğrenme alanında da “Üslü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar” kazanımının 61 soru ile en çok sınanan kazanım olduğu görülmektedir. “Üslü Sayılar” alt öğrenme alanında daha az sayıda kazanım olmasına rağmen bunun nedeni, öğretmenlerin ve öğrencilerin üslü sayıları derslerinde daha sık kullanma ihtiyacı hissetmeleri ve öğrencilerin kareköklü sayılar ile ilgili sorularda üslü sayılarla ilgili sorularda olduğundan daha çok zorlanması olabilir. Tablonun en sonunda yer alan üç kazanım da 2. sınav kapsamına girmesine rağmen sınavlarda bazı öğretmenler tarafından sınanan kazanımlar olmuştur.

Tablo 3. 3. sınav kazanımları ve bu kazanımlara yönelik soru sayıları

KAZANIM	Soru Sayısı
<b>1. Sınav Kazanımları (9 Kazanım)</b>	<b>61</b>
<b>2. Sınav Kazanımları (5 Kazanım)</b>	<b>38</b>
Özdeşlikleri modellerle açıklar.	12
Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır.	31
Rasyonel cebirsel ifadeler ile işlem yapar ve ifadeleri sadeleştirir.	24
Bir bilinmeyenli rasyonel denklemleri çözer.	11
Doğrusal denklem sistemlerini cebirsel yöntemlerle çözer.	27
Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer.	1
Eşitlik ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi açıklar ve eşitsizlik içeren problemlere uygun matematik cümleleri yazar.	12
Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesini belirler ve sayı doğrusunda gösterir.	12
İki bilinmeyenli doğrusal eşitsizliklerin grafiğini çizer.	11
Doğrunun eğimini modelleri ile açıklar.	12
Doğrunun eğimi ile denklemini arasındaki ilişkiyi belirler.	3
<b>Pythagoras (Pisagor) bağıntısını problemlerde uygular.</b>	<b>1</b>

Üçüncü sınav kapsamında ele alınması beklenen kazanımlar birinci ve ikinci sınav kapsamına giren kazanımların dışında “Cebir” öğrenme alanındaki “Cebirsel ifadeler” (3 kazanım), “Denklemler” (5 kazanım) ve “Eşitsizlikler” (3 kazanım) alt öğrenme alanlarına ait kazanımlardır. Öğretmenlerin sınavlarında yönelttikleri soruların ağırlıklı olarak “Cebirsel ifadeler” alt öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik hazırlandığı ve bu alt öğrenme alanında da “Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır” kazanımının 31 soru ile en çok sınanan kazanım olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin ve öğrencilerin cebirsel ifadeleri diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarda da sık sık kullanma ihtiyacı hissetmeleri ve diğer pek çok kazanım için bu kazanımların ön koşul ya da kritik kazanım haline gelmesinden olabilir. Çoğu sınavda öğretmenlerin “Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer” ve “Doğrunun eğimi ile denklemini arasındaki ilişkiyi belirler” kazanımlarına yönelik soru sordukları belirlenmiştir. Tablonun en sonunda yer alan kazanımın, ikinci dönem işlenecek konulardan olmasına rağmen, bir öğretmen tarafından sınanıldığı görülmüştür.

Matematik öğretmenlerinin sınav sorularının tamamına yakını 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Dağılım Çizelgesi’ne uygun olarak hazırladığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin hazırladıkları sınav kâğıtları kazanımlar açısından karşılaştırıldığında, soruların ölçtüğü kazanımların yüzdelerinin öğretmenlere göre önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklı okullarda çalışmalarına rağmen, öğretmenlerin birçok soruyu ortak sorduğu, tespit edilen bir başka bulgudur.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin 8. sınıf matematik dersi sınav soruları incelenmiş; soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla uyumu ve öğretmenlerin sınavlarında yer verdikleri soruların 8. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Dağılım Çizelgesi’ne uyumu belirlenmeye çalışılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin hazırlayıp uyguladıkları sınavlarda yer verdikleri sorular çoğunlukla programdaki bir kazanımla eşleştirilebilir olmakla birlikte, birden çok kazanımı ölçmeye yönelik ve 8. sınıf seviyesinde olmayan kazanımlara yönelik sorular olması dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi testleri geliştirirken gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını tam olarak yapmadıklarını göstermektedir. Ortaya konan bulgular, TEOG sınavı sürecinde öğrencilerin okul puanlarının yerleştirmeye etki etmesi nedeniyle, öğretmenlerin mutlak bir değerlendirme yapmak yerine, bağıl değerlendirme yapmış olabileceklerini ve buna göre sorular hazırlamış olabileceklerini akla getirmektedir. Berberoğlu (2006), okulda bağıl değerlendirme yapılarak öğrencileri birbirlerine göre sıralamanın uygun olmadığı, mutlak değerlendirmenin okulda sınıf içi testlerden elde edilen puanların yorumlanmasında daha doğru bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Okullardaki öğrenme-öğretme süreci, ele alınan kazanımların tüm öğrenciler tarafından tam olarak edinilmesine olanak sağlayabilecek bir şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle de amaç öğrencileri birbirlerine göre değerlendirmek değil tüm öğrencilerin başarılarını artırmak ve söz konusu öğrenme eksikliklerinin üzerinde çalışmak olmalıdır. Öğretmenlerin, önceki sınıflardaki konulara ait kazanımları ölçmeye yönelik sorulara yer vermeleri öğrencilerin seviyesine uygun daha kolay bir sınav ortaya çıkarma düşüncesini yansıtabilir. Birden fazla kazanıma yönelik soru yazıldığında ise öğrencinin soruyu çözemediği ya da yanlış çözdüğü durumlarda hangi kazanımda eksikliğin olduğunu belirlemesi mümkün olmayacaktır. Ölçme, amaçsız bir eylem değildir. Ölçme sonuçlarına bağlı olarak alınacak kararlar öğrenci başarısını değerlendirmek için olabileceği gibi öğrenci gelişimini izlemek ve buna bağlı olarak da öğretim için kararlar almak ve programı değerlendirmek için de kullanılabilir. Bu kararları alırken de öğrenme eksikliklerinin tam olarak ne olduğunu bilmesi daha doğru, işlevsel bir kararın daha doğru bir zamanlama ile ortaya konmasını sağlayabilir. Bu nedenle de sınavlarda sorulan özellikle çoktan seçmeli soruların birden fazla kazanıma yönelik hazırlanmış olması durumunda sınav sonrasında öğrencilerin eksik öğrenmelerine

yönelik çalışmalar yapmak ve geribildirim vermek zorlaşabilir.

Yine bulgular, öğretim programlarında yapılan değişikliklerin bazı öğretmenler tarafından zamanında öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmadığını ve programların öğretmenler tarafından gerektiği gibi incelenmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, birçok öğretmenin aynı soruları sormaları, soruları internet kaynaklarından olduğu gibi kullandıkları anlamına gelmektedir. Kaliteli sınavlar hazırlamak için geçerli soru yazım kurallarını uygulamak gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin yönlendirilmeye ve bu konuda deneyime ihtiyaç duydukları söylenebilir (Frey & Schmitt, 2010). Bu konudaki eksikliklerin, öğretmenlerin eğitim fakültesindeki yaşantılarından itibaren karşılaştıkları öğretmen eğitimi ile ilgili öğrenme ortamlarında, teori ile pratiğin buluşturulamamasından, uygulamalara yeterli sürenin ayrılamamasından ve mesleki yaşantılarında yeterli profesyonel destek alamamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin gerek eğitim fakültelerinde gerekse mesleki yaşantıları süresince uygulamaya dayalı ve teori ile pratik arasında anlamlı ilişkiler oluşturmalarına olanak sağlayacak yaklaşımlarla karşılaşmaları gerekmektedir. Bunun yanında, başta hazırlanan yıllık planlar olmak üzere tüm öğrenme-öğretme sürecinin denetlenebilir ve iyileştirilebilir bir yapıda tasarlanmasından da çözüme katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, program değişiklikleri söz konusu olduğunda, bu konuda öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgilendirilmesi ve kendilerine sınıf içi testleri hazırlama süreçleri konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Bunun yanında, belirtke tabloları oluşturulması konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi, gerek okul bazında gerekse ilçe bazında yapılacak zümre öğretmenler kurullarında belirtke tablolarına yönelik olarak ortak kararların alınıp uygulanması önerilebilir. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığının RPD öğretmenlerinin okullarda görevlendirilmesi uygulamasına benzer olarak, her okulda veya en azından her ilçede ölçme ve değerlendirme uzmanlarının öğretmenlere yardımcı olmak üzere istihdam edilmesi önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Aygün, B., Baran-Bulut, D., & İpek, A. S. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 62-88.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Baird, J. (2010). Beliefs and practices in teacher assessment. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*, 17, 1-5. doi:10.1080/09695940903562682
- Balci, E., & Tekkaya, C. (1999). Fen eğitiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. İzmir: DEÜ-Buca Eğitim Fakültesi.
- Balci, E., & Tekkaya, C. (2000). *Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(18).
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G., & Öz, F. B. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına, TIMSS seviyelerine ve yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945-5967. doi:10.14687/jhs.v13i3.432
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş., & Keleş, E. (2001). Okullarda ve lise girişi sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, (s. 7-8).
- Çepni, S., Özseveç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157(1), 30-39.
- Delice, A., Aydın, E., & Cevik, K. S. (2013). Mathematics teachers' use of questions: is there a change of practice after the curriculum change? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(4), 417-427.
- Delil, A., & Yolcu Tetik, B. (2015). 8. sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 165-184. doi:10.18026/cbusos.87313
- DiDonato-Barnes, N., Fives, H., & Krause, E. S. (2014). Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 90-108.
- Fives, H., & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom test construction: The power of a table of specification. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 18(3), 1-7.
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2010). Teachers' classroom assessment practices. *Middle Grades Research Journal*, 5(3), 107-117.
- Gipps, C. (1996). *Assessment for the Millennium: form, function and feedback*. London: University of London, Institute of Education.
- Güler, G., Özdemir, E., & Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., & Tekin, N. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1149-1163.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köğce, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1991). An analysis of teacher-made tests: Item types, cognitive demands, and item construction errors. *Contemporary Educational Psychology*, 16(3), 279-286.
- MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi (6-8 Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



- Notar, C. E., Zuelke, D. C., Wilson, J. D., & Yunker, B. D. (2004). The table of specification: insuring accountability in teacher made tests. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2).
- Oescher, J., & Kirby, P. C. (1990). Assessing teacher-made tests in secondary math and science classrooms. *American Secondary Education*, 1-36.
- Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Resmî Gazete. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Kabul Tarihi: 26/7/2014.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Wilson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston, MA: Pearson.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom Assessment: Concepts and Applications* (7th Ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. , 10(1),. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7-12.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 513-523.
- Wilensky, W. W. (1991). *Questioning Skills For Teachers, What Research Says to the Teacher* (3 b.). Washington DC: National Education Association.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yılmaz-Koğar, E., & Aygun, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)'nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 667-680.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Çocuk İstismarı ve İhmali İçin Risk Altındaki Çocukları Belirlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Model/Veri Tabanı Önerisi

### A Model/Database Proposal for Identification and Intervention for Children At-Risk of Abuse and Neglect

Nilüfer KOÇTÜRK<sup>a</sup>, Defne YILMAZ<sup>b</sup>

<sup>a</sup>SB Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yenimahalle Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye

#### Öz

Çocuk istismarı ve ihmalinin çocuğun eğitim ve sosyal hayatına birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Ancak ülkemizde çocuk istismarı ve ihmali önlemek ve bu soruna müdahale bulunmak için çocukların eğitim, sağlık gibi temel gereksinimlerini karşılayan kurumlar arasında eşgüdümü sağlayan bir bilgi ağı mevcut değildir. Bu çalışmanın amacı etkin bir ulusal veri tabanının kurulmasının faydalarını açıklamak, alanyazında var olan Ortak Değerlendirme Çerçevesi hakkında bilgi sunmak ve Türkiye’de risk altındaki çocukların istismarını ve ihmali önlemede ve bu soruna müdahalede kullanılabilecek bir sistem önerisi sunmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda, çalışmada eğitim, sağlık ve adli kurumlarında kullanılacak söz konusu model/veri tabanı tanıtılmış ve ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Çocuk istismarı, ihmal, risk altındaki çocuklar, veri tabanı, müdahale modeli

#### Keywords

Child abuse, neglect, children at-risk, database, intervention model

#### Abstract

Child abuse and neglect has many negative effects on children’s educational and social developments. However, there is a lack of common information network to provide the coordination between the institutions in Turkey. The aim of this conceptual article is to bring forward the benefits of a national database, to introduce The Common Assessment Framework and to offer a model that can be used for the prevention and intervention of child abuse and neglect of children at-risk in Turkey. Accordingly, a model to be used by the education, health and justice institutions was introduced and argued based on the literature.

## Extended Summary

**Introduction and Purpose:** Child abuse and neglect is a traumatic experience which is defined as maltreatment of the child and which has lifelong effects on the individual's health and development cognitively, emotionally, socially and behaviourally as a whole (Flisher and others., 1997; Molnar, Buka, & Kessler, 2001; Sesar, Šimić, & Barišić, 2010). A meta-analytic study on the incidences of child maltreatment around the world revealed that the rates were 22.6% for physical abuse, 12.7% for sexual abuse, 36.3% for physical neglect, and 18.4% for emotional neglect (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink, & IJzendoorn, 2015). Because of the lack of a national database and a comprehensive nationwide prevalence research, the child abuse and neglect incidence rates are unknown in Turkey. Keeping in mind that the rates would be varied due to the different samples, the previous research results showed that child abuse incident rates were 21.8-57% for physical abuse, 6.4-28.2% for sexual abuse, and 53.6-59.8% for emotional abuse in Turkey (Eskin, Kaynak-Demir, & Demir, 2005; Öncü, Kurt, Esenay, & Özer, 2013; Yıldırım, Karataş, Yılmaz, Çetin, & Şenel, 2013).

Literature shows that child protection system is not at the required quality and level in Turkey and the need for the interventions is an important issue (Tekindal & Özden, 2016; Yolcuoğlu, 2009). Yolcuoğlu (2009) implied that a comprehensive, integrated child protection politics which includes all of the responsible institutions effectively is not available. He also stated that all of the child population's care and protection should be considered, recorded, controlled and their families are supported to ensure the fulfilment of their needs by the state in a developed country. Tekindal ve Özden (2016) suggested that separate constituents have to be coordinated, the system should be based on the scientific data, the services have to be developed based on the needs of children, and the institutions should cooperate to provide the integrity of child protection system.

Children under the age of 18 are under the protection of government responsibility in Turkey. The 2nd, 41st, and 61st articles of the Turkish Republic Constitution imply the social government, to take the necessary cautions and to build up the organizations for child protection. Bear in mind that The Turkish Republic signed the UN Convention on the Rights of the Child in 1990 and legalized it by the law number 4058 in 1995 in the governmental Official Newspaper number 22184, ensuring the children's healthy development is the government's responsibility undertaken internationally. Administering this responsibility is possible by defining the problem, fulfilling the needs, ensuring the coordination between the related institutions and monitoring the all system. Unfortunately, there is a lack of a common information system or database which would provide the coordination between the government institutions that are responsible for the basic health, education, protection and justice needs of children. The aim of this conceptual article is to argue the benefits of setting an effective national database, to share information about The Common Assessment Framework which is available in literature, and to offer a model that can be used for the prevention of child abuse and neglect and interventions by systematically following the children at-risk in Turkey.

A nationwide data network would have many benefits for children at-risk, e.g. supporting their education, following and ensuring their health and social needs, preventing them to be neglected by the employees work in the government institutions, cooperation and responsibility sharing between the institutions, ensuring more accurate and quick psychosocial services, and saving time and money. Besides, with regard to people are bio-psycho-social beings, assessing a child's situation in a multidisciplinary approach would provide a holistic understanding. The literature shows that multiple forms and/or nationwide database systems are used for identification and intervention of children at-risk in developed countries (Baker, 2005; Children's Workforce Development Council, 2009; Kriz & Skive-ness, 2013; Nethercott, 2017). The Common Assessment Framework (CAF) which was developed in the U.K. is one of these models. CAF has been being used more commonly since 2006-2008 (Collins & McCray, 2012). CAF assesses the child's needs and situation based on three main components, which are the developmental needs of the child, parenthood capacity of the parents, and family and environmental factors (Barker & Hodes, 2007). Although some of its limitations, there are more advantages of CAF in practice were mentioned in the literature. Thus, it is thought to be a helpful guide as an assessment tool for the common use of education, health, social services and justice institutions in Turkey.

**Conclusion and Discussion:** There is a need for a strong assessment system which would provide a fast notice and follow up to conduct effective prevention, identification and intervention practices against the child abuse and neglect. An online network is thought to be the fastest application for a common database. CAF would be considered to be a basic model for Turkey by putting the child's protection in the center within a protection system that supports the child's development as a whole in an empowered family via the education and health institutions.

The model presented in this study suggests that the educational and health institutions, justice units, child follow up and protections services would share their notifications via CAF forms in a common database and The Ministry of Family and Social Politics would be the center of this system. The first step of the suggested system in practice would be notifying the child at-risk. After the notification, the appropriate specialists and units would be decided and the child would be followed. As a result, early interventions for children at-risk are considered as a protective factor and they are thought to minimize the negative events as much as possible (Zingraff, Leiter, Johnsen, & Myers, 1994). That is why this well-structured developmental model is recommended as a useful basic for Turkey to prevent and to decrease the child abuse and neglect via early identification and intervention for children at-risk.

## 1. Giriş

Çocuğa yönelik kötü muamele olarak da adlandırılan çocuk istismarı ve ihmali, çocuğun fiziksel sağlığını ve gelişimini, bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimini etkileyen ve etkisi uzun yıllar süren travmatik bir yaşantıdır (Flisher v.d., 1997; Molnar, Buka ve Kessler, 2001; Sesar, Šimić ve Barišić, 2010). Bir metaanaliz çalışmasında dünya genelinde çocuğa yönelik kötü muamelenin sıklığı incelenmiş ve fiziksel istismarın %22.6, cinsel istismarın %12.7, duygusal istismarın %36.3, fiziksel ihmalin %16.3 ve duygusal ihmalin %18.4 olduğu belirlenmiştir (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink ve IJzendoorn, 2015). Türkiye’de ulusal bir veri tabanının olmaması ve bu konuda ülke genelini kapsayan bir yaygınlık araştırmasının bulunmaması sebebiyle çocuk istismarı ve ihmalinin sıklığı net olarak bilinmemektedir. Önceki araştırmalarda örneklem özelliğine göre oranlar değişmekle birlikte, Türkiye’de çocuklara yönelik fiziksel istismarın %21.8-57, cinsel istismarın %6.4-28.2 ve duygusal istismarın %53.6-59.8 oranları arasında değiştiği görülmektedir (Eskin, Kaynak-Demir ve Demir, 2005; Öncü, Kurt, Esenay ve Özer, 2013; Yıldırım, Karataş, Yılmaz, Çetin ve Şenel, 2013).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre 0-18 yaş arası çocuk yaş grubuna girmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2016 yılı verilerine göre, Türkiye’de yaklaşık 23 milyon çocuk bulunmakta ve toplam nüfusun %28.7’sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2017). Dünya genelinde çocuk istismarı ve ihmalinin görülme oranları bu nüfusa uyarlandığında da Türkiye’de çocukların 2.921.000’inin cinsel istismara, 5.198.000’inin fiziksel istismara ve 4.232.000’inin duygusal istismara maruz kalma olasılığından söz edilebilir. Ancak ülkelerin gelişmişlik düzeyinin ve kültürel faktörlerinin çocuk istismarının ve ihmalinin sıklığını etkileyebilecek etkenler olduğu göz önüne alındığında bu oranların değişebileceği unutulmamalıdır (Stoltenborgh v.d., 2015).

Çocuk istismarı ve ihmalinin bireyin beden ve ruh sağlığına, eğitim ve sosyal hayatına birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır (Koçtürk, Ulaş ve Bilginer, 2018; Molnar v.d., 2001; Trickett, Noll ve Putnam, 2011). Boylamsal bir araştırmanın sonucuna göre cinsel istismar mağdurlarının erken ergenlik, bilişsel yetersizlik, depresyon, uyumsuz cinsel gelişim, obezite, sağlık hizmetlerinden sıkça yararlanma, lise eğitimini terk etme, travma sonrası stres bozukluğu ve kendini yaralama gibi birçok sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Trickett v.d., 2011). Başka bir araştırmada ise ihmal, fiziksel ve cinsel istismar gibi olumsuz çocukluk yaşantıları geçiren ergenlerin sınıf geçme, okula devam etme ve okulun önemini anlama gibi değişkenler yönünden sorunlarının olduğu ve ne kadar çok olumsuz çocukluk deneyimi yaşarlarsa bu sorunların görülme oranının arttığı saptanmıştır (Moses ve Villodas, 2017). Currie ve Widom’ın (2010) araştırmasında ise çocukluk döneminde istismara ve ihmale maruz kalan yetişkinlerin kontrol grubuna göre daha düşük düzeyde eğitim aldığı, işsizlik oranlarının fazla olduğu, daha az kazandıkları ve mal varlıklarının daha az olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarla benzer olarak, Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada da cinsel istismar mağdurlarının eğitimsel sorunları ve kariyer seçimleri incelenmiş olup mağdurların dörtte birinin sınıf tekrarı yaptığı, yarısının okul terkinde bulunduğu, neredeyse üçte birinin meslek seçiminde değişiklik olduğu ve yaklaşık dörtte üçünün cinsel istismar nedeniyle okulda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Koçtürk vd., 2018).

Çocuk istismarı ve ihmalinin yukarıda belirtilen, bireyin yaşamının her yönünde yarattığı olumsuz etki ile birlikte hem bireye hem de topluma ekonomik yükü bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada çocuğa yönelik kötü muamelenin sosyal bakım, sağlık ve işsizlik harcamaları ile birlikte maliyetinin ortalama £89.390 (yaklaşık 452.000 TL) olduğu saptanmıştır (Conti, Morris, Melnychuk ve Pizzo, 2017). Halk sağlığı ilkesi olarak, bir hastalığı veya sağlık riskini önlemek, hastalığı tedavi etmekten veya sorunu çözümlenmekten daha ucuzdur (Trickett v.d., 2011). Ayrıca, gelişimsel psikolojik danışma uygulamaları bakımından ele alındığında, her bireyin öncelikle sağlıklı dünyaya gelme, sağlıklı yaşama ve doğuştan sahip olduğu gizilgüçlerini kullanabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi gibi en temel insan haklarını sağlayabilmek için bireyin ve ailesinin bütün olarak tanındığı erken önleme çalışmaları öncelikli öneme sahiptir. Bu yöndeki bütüncül gelişiminden, çocukla ilgili tüm kurumlar ve kişiler sorumludur. Bu nedenlerle, gerek ekonomik gerekse fiziksel ve ruhsal bakımdan sağlıklı bireyler yetiştirmek için toplumun her düzeyinde çocuk istismarı ve ihmali ile mücadele edilmesi vazgeçilmez bir devlet politikası olmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de çocuk koruma sisteminin istendik nitelikte ve düzeyde olmadığı ve bu konudaki sorunlara dair çözümlerin bir an önce hayata geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tekindal ve Özden, 2016; Yolcuoğlu, 2009). Yolcuoğlu (2009) Türkiye’de kapsamlı, bütüncül ve tüm kurumların etkin bir şekilde dâhil olduğu bir çocuk koruma politikasının bulunmadığını belirtmektedir. Ayrıca, gelişmiş bir ülkede tüm çocukların bakımının ve korunmasının kamunun ilgi alanında olması, kayıt altına alınması, denetlenmesi ve ailelere gereksinim duydukları her türlü desteğin sağlanması gerektiği bildirilmektedir. Tekindal ve Özden (2016) ise çocuk koruma sisteminde bütünlük oluşturulabilmesi için farklı bileşenlerin tek bir çatı altında toplanmasını, bilimsel verilerden yararlanılmasını, çocukların gereksinimlerine dayalı servislerin geliştirilmesini ve kurumlar arasında işbirliğinin sağlanmasını önermektedir.

Türkiye’de 18 yaşın altındaki bütün çocuklar devlet sorumluluğu altındadır. Anayasa incelendiğinde özellikle 2., 41. ve 61. maddelerde devletin sosyal devlet olduğu, çocukların korunması için gerekli tedbirleri alma ve teşkilatları kurma konusu vurgulanmaktadır. Türkiye’nin Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni, 1990 yılında kabul ettiği ve 27 Ocak 1995 tarih, 22184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 4058 sayılı kanunla onayladığı göz önüne alındığında, çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlamak devletin de uluslararası düzeyde yüklendiği bir sorumluluktur. Bu sorumluluğun tam olarak yerine getirilmesi ise sorunun belirlenmesi, eksikliklerin giderilmesi, ilgili kurum ve kuruluşların eşgüdüm ile çalışmasının sağlanması ve denetlenmesi ile mümkündür. Ancak ülkemizde çocukların sağlık, eğitim, korunma ve adalet gibi temel gereksinimlerini karşılayan devlet kurumları arasında eşgüdümü sağlayacak bir bilgi sistemi, diğer bir deyişle, veri tabanı bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı da etkin bir ulusal veri tabanının kurulmasının faydalarını açıklamak, alanyazında var olan Ortak Değerlendirme Çerçevesi (The Common Assessment Framework, CAF) hakkında bilgi sunmak ve Türkiye’de risk altındaki çocukların istismarını ve ihmali önlemede ve bu soruna müdahalede kullanılacak bir sistem önerisi sunmaktır.



## Risk Altındaki Çocukların Tanınması, Belirlenmesi ve Müdahale Sürecinde Ortak Çerçeve Ağının Gereği

Türkiye’de çocuk istismarı ve ihmali bakımından risk altındaki ve/veya bu sorunu yaşayan çocuk ve gençleri belirleyen ulusal bir veri ağının olması öncelikle sorunun boyutlarının, bir diğer deyişle, risk altındaki çocukların, bu çocukların yaşantılarının ve gereksinimlerinin somut olarak belirlenmesini sağlayacaktır. İhmal ve istismar riskine karşı müdahalelerin içeriğini belirlerken, mağdurların ve ailesinin özelliklerinin tanınması, neyle ve ne boyuttaki bir sorun ile mücadele edildiğinin bilinmesi müdahalenin etkililiği için şarttır. Diğer bir deyişle, risk değerlendirme süreci, kısıtlı zaman ve imkânla sunulan hizmetlerin öncelikli olarak hangi alana yönlendirileceğini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Bauman v.d., 2013; Huang v.d., 2014). Söz gelimi, ulusal veri ağındaki bilgilere göre Türkiye’nin belirli bir yerinde daha fazla fiziksel istismarın görüldüğü saptanabilir. Buna yönelik olarak da ilgili kurumlar o yöredeki ebeveynlere yönelik toplumsal, ailesel ve bireysel düzeyde önleyici ve destekleyici müdahale planları hazırlayabilirler. Bir diğer yönden, ilgili kurumlar risk altındaki çocukları belirleyerek, onların gereksinimlerini gidermede ve çocuk istismarı ve ihmali risklerini azaltmada gerçekçi ve etkili planlar yapabilirler.

İkinci olarak, ulusal bir veri tabanının kurulması ile risk altındaki çocukların devlet kurumlarındaki görevliler tarafından ihmalinin önlenmesi sağlanabilir. Çocuk koruma servisi çalışanlarının çocukların güvenlik ve risk durumunu belirlemede kullandıkları değerlendirme araçlarının geçerli ve güvenilir olması bu açıdan çok önemlidir. Çocukların yüz yüze olduğu riskleri ve yaşadıkları mağduriyetleri belirleyecek değerlendirme araçları bulunsa da uygulamada uygulayıcılar arası eksikliklerden kaynaklanan sorunlar, risk altındaki çocuklara yönelik müdahaleleri aksatabilmekte ya da yanlış yönlendirmektedir (Orsi, Drury ve Mackert, 2014). Farklı uzmanlık alanlarından görevlilerin ortak bakış açısıyla kullanacağı ve bilgileri derleyeceği bir ortak veri tabanı, uygulayıcılardan kaynaklanan hataların azaltılmasına yardımcı olacaktır. Örneğin, ülkemizde yıllardır ilköğretim zorunlu olmasına karşın hala ilköğretime gönderilmeyen kız çocukları bulunmaktadır. Çocuk Koruma Kanunu’nun 5. maddesinde belirtilen “koruyucu ve destekleyici tedbirler”den birisi eğitim tedbiridir. Yasal olarak eğitim ve danışmanlık tedbirlerinin uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı’nın da görevi olup uygulamada bazı sorunlarla karşılaşmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, m. 45). Bu sorunlardan birisi çocuğun adres bilgilerinin değişmiş olması sebebiyle çocuğa ve ailesine ulaşamamaktır. Aynı çocuğun sağlık hizmetinden yararlandığı düşünüldüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı veya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı yetkilileri tarafından bulunamayan bir çocuğun sağlık kurumuna başvuru yapması ve bu durumun kayıt edilmesi ile ikamet yerinin belirlenmesi sağlanabilir. Bu da ailesi tarafından ihmal edilen çocuğa ulaşmayı sağlayarak verilecek psiko-sosyal hizmetlerin sunumunu kolaylaştırır. Bir diğer yönden, bazı sağlık personelinin iş yükü ve sisteme olan güvensizliği nedeniyle bildirimde bulunmadığı (Oral v.d., 2001) göz önüne alındığında yeni bir sistem kurulması ve görev tanımlarının belirlenmesi kaçınılmazdır.

Üçüncü olarak, çocukların eğitim, sağlık ve sosyal bilgilerinin de yer aldığı ulusal bir veri tabanının kurulması ve buna yönelik her paydaşın görev tanımlarının yasal zeminde belirlenmesi kurumlar arasında işbirliğini ve sorumlulukların paylaşımını sağlayacaktır. Şöyle ki ülkemizde farklı bakanlıklar genel olarak çocuğun farklı ihtiyaçlarına hizmet etmekte ve uygulamada farklı mesleklerden uzmanlar, gerek iş yükü gerekse yönetmeliklerle belirlenen görev tanımları gereği aynı olgu için çoğunlukla ortak çalışmalarda bulunamamaktadır. Bu durum, gerçekleştirilen etkinliklerin ve verilen hizmetlerin etkisini ve verimini azaltabilir. Risk altındaki çocukların belirlendiği ve yapılan müdahalelerin izlendiği bir sistemin kurulması ile farklı bakanlıklarda görev yapan uzmanların disiplinler arası ve bütüncül bir anlayışla çocuğa ve ailesine hizmet vermeleri kolaylaşacaktır.

Dördüncü olarak, ortak ulusal bir veri ağının olması, çocukların ve ailelerinin gereksinimi olan psiko-sosyal hizmet sunumunun daha hızlı ve daha tutarlı gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Sistemin, risk altındaki çocukları uyaran, aldıkları hizmetleri ve bu hizmetlerin sayısını ve niteliğini gösteren bir yapıda olması da verilen hizmetlerin hızının ve etkililiğinin değerlendirilmesini kolaylaştırır. Örneğin, şu anki düzenlemelere göre okul ortamında ihmal edilen bir çocuk belirlendiğinde, okul psikolojik danışmanı İl veya İlçe Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne bildirmektedir. Kurumlar arası bürokratik süreç için geçen zaman göz önüne alındığında, çevrim içi bir sistem üzerinden bildirimde bulunulması zaman ve emek tasarrufu sağlamanın yanında, çocuğa daha hızlı bir şekilde müdahalede bulunulmasına olanak sağlayacaktır. Bu durum özellikle okullarda sık yaşanan bir sorun olan, okul psikolojik danışmanının aileyle görüşmek istediği ve ebeveynlerin okula gelmediği olgularda yararlı olabilir.

Sonuç olarak, ulusal bir veri ağının oluşturulmasının; risk altındaki çocukların eğitim, sağlık ve sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlama, devlet kurumlarındaki görevliler tarafından ihmalinin önlenmesi, kurumlar arasında işbirliğini ve sorumlulukların paylaşımı, psiko-sosyal hizmet sunumunun daha hızlı ve daha tutarlı olması, zamandan ve emekten tasarruf sağlama gibi birçok faydası bulunmaktadır. Bununla birlikte, bireyin biyo-psiko-sosyal bir varlık olduğu dikkate alınarak, bir çocuğun farklı uzmanlık alanlarından uygulayıcılar tarafından değerlendirilmesinin çocuğun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlayacağı açıktır. Alanyazın incelendiğinde, gelişmiş ülkelerde risk altındaki çocukları belirlemek ve/veya müdahale etmek için çeşitli formların ve/veya ulusal bilgi sistemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Baker, 2005; Children’s Workforce Development Council, 2009; Kriz ve Skiveness, 2013; Nethercott, 2017). İngiltere’de geliştirilen Ortak Değerlendirme Çerçevesi de bunlardan biri olup, ilerleyen bölümde bu değerlendirme sistemi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

### Ortak Değerlendirme Çerçevesi (The Common Assessment Framework)

Kökleri daha eskiye dayansa da, Ortak Değerlendirme Çerçevesi (ODÇ) İngiltere’de 2006-2008 yılları arasında kullanımı yaygınlaştırılmış, birçok kurumun ortak kullandığı bir değerlendirme aracıdır (Collins ve McCray, 2012). ODÇ kullanımının amacı; çocukların ve ailelerinin birden fazla kez değerlendirilmesini azaltmak, aileler, uzmanlar ve farklı kurumlar arasındaki iletişimi geliştirmek, sorunların erken dönemde belirlenmesini sağlamak ve erken dönemde müdahalelerde bulunarak sorun kriz noktasına gelmeden ailelere yardım etmektir (Children’s Workforce Development Council, 2009). ODÇ ile çocukların güçlü yönleri ve

gereksinimleri gibi birçok bilgi kendileri ve aileleri ile meslek çalışanlarının gerçekleştirdiği görüşmelerde toplanmakta olup, bu bilgiler ailelerin de onayı ile çevrimiçi veri tabanı olan ContactPoint'e (İletişim Noktası'na) kayıtlı edilmektedir. Bu süreçte, ODÇ, uzmanlara genel bir değerlendirme yapabilmeleri için bir ön değerlendirme kontrol listesi sunmakta ve uzmanlar bu standart formları kullanarak kayıt tutmakta ve gerekli gördükleri durumlarda diğer kuruluşlarla fikir alışverişinde bulunmakta ya da çocuğu o kurumlara yönlendirmektedir (Children's Workforce Development Council, 2009). ODÇ; sağlık, sosyal hizmet ve eğitim alanlarında birçok meslek elemanı tarafından kullanılmaktadır (Collins ve McCray, 2012). ODÇ'nin temel sağlık hizmetleri, okullar ve çocuk merkezleri gibi birçok hizmet kuruluşunda kullanılması hedeflense de kullanımının uzmanlık gerektirmesi sebebiyle araştırmalarda ODÇ'nin en çok eğitim ve sağlık alanında kullanıldığı görülmektedir (Brandon, Howe, Dagley, Salter ve Warren, 2006; White, Hall ve Peckover, 2009).

Özellikleri ve yapısı incelendiğinde, ODÇ'nin uzmanlara çocuğun gereksinimlerinin değerlendirilmesine ve bunların nasıl karşılanacağına yönelik standart bir yol sunduğu görülmektedir (Barker ve Hodes, 2007). Çerçevenin odağı, çocuğun yaşadığı belirli bir riskten daha fazlasını, çocuğun gelişimi bakımından riskleri değerlendirmektedir. Çerçeve, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını, ailenin ya da bakım sağlayıcıların kapasitesini ve aileyi etkileyen çevresel etkenleri bir arada değerlendiren, "değerlendirme üçgeni" olarak adlandırılan, bütüncül bir sistemdir (Kriz ve Skivenes, 2013). Bu sistemde çocuğun gelişimsel ihtiyaçları, çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde cevap vermek için ebeveynlerin kapasitesi ve çocuk ve ebeveynin her ikisi için geniş ailenin ve çevresel faktörlerin etkisi üzere temel üç bileşen incelenmektedir. Yapılacak müdahaleler bu kapsamda elde edilen bilgilere dayalı risk değerlendirmesi yönünde planlanmaktadır. Bu üç bileşenle ne kastedildiği, diğer bir deyişle, formun içeriği, aşağıda sunulmuştur (Barker ve Hodes, 2007; Browning, 2013; Children's Workforce Development Council, 2009):

### ODÇ'nin İçeriği

**A. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçları:** Bu boyutta "Çocuk güvende mi? Değil ise onu korumak için nelere ihtiyaç var? Çocukların sağlığı ve gelişimi zarar görmüş mü? Eğer öyle ise ne açıdan, hangi alanlarda? Çocuğun ihtiyaçları karşılanmaz ise olası sonuçlar neler?" sorularına cevap aranmaktadır (Barker ve Hodes, 2007). Bu amaçla, çocuk fiziksel ve ruhsal sağlık ve öğrenme bileşenleri yönünden değerlendirilmektedir. Bunlar:

- **Genel sağlık** (örn., koşullar ve engeller; sağlıklı bir yaşam tarzı, uygun ve gelişimsel kontrollerin yapıp yapılmadığı, aşılarda düzenli göz ve diş bakımı, hastalandığında uygun sağlık hizmetini alma)
- **Fiziksel gelişim** (örn., yeterli ve sağlıklı beslenme, egzersiz, dinlenme, görme ve işitme, ince ve kaba motor becerilerin gelişimi)
- **Konuşma, dil ve iletişim** (örn., tercih edilen iletişim/dil/diyalog/soru sorma, oyunlar, hikayeler ve şarkılar, dinleme, cevap verme, anlama becerileri)
- **Duygusal ve sosyal gelişim** (örn., erken dönemdeki bağlanmanın doğası ve kalitesi, duygusal ve sosyal yetkinliğin gelişimi, öz-yaralama, fobiler, psikolojik zorluklar, stresle baş etme, güdülenme, olumlu tutumlar, akran ilişkileri, yalnızlık ve izole veya mutsuz hissetme)
- **Davranışsal Gelişim** (örn., yaşam tarzı, özenetim düzeyi, dürtüsellik, akran ilişkileri, madde kullanımı, anti-sosyal davranış, cinsel davranışlar, suç ve şiddet davranışlarının varlığı, dikkat dağınıklığı, aşırı hareketlilik)
- **Kimlik, özgüven, benlik imgesi ve sosyal kabul** (örn., kişisel/ailesel öyküyü bilme, aidiyet duygusu, ırksal, dini, yaş, cinsiyet, cinsel kimlik ve engellilik konusunda ayrımcılığa maruz kalma)
- **Aile ve sosyal ilişkiler** (örn., ebeveynleriyle, akranlarıyla ve toplumla durağan ilişkiler geliştirme, arkadaşlık, başkalarına yardım etme, olumsuz çevreye bağlanma düzeyi)
- **Öz-bakım becerileri ve bağımsızlık** (örn., bağımsız yaşama becerilerini geliştirme, sınırlar, kurallar, yardım arama davranışları sergileme, beslenme, giyinme ve temizlik becerileri, aileden uzakta etkinliklere katılma/olumlu ayrılık)
- **Anlama, değerlendirme ve problem çözme becerileri** (örn., ilişki kurma ve organize etme, yaratıcılık, hayali oyun ve etkileşim)
- **Öğrenmeye, eğitime ve çalışma hayatına katılım** (örn., katılım, meşgul olma ve devam etme, yetişkin desteği, kitaplara, oyuncaklara ve oyun alanlarına erişim)
- **Öğrenme süreci ve başarı** (örn., temel ve anahtar becerileri öğrenme süreci, ulaşılabilir fırsatlar, yetişkin ilgisinin düzeyi)
- **Hedef/gaye edinme (Yaşamdan beklentileri)** (örn., hevesi, motivasyonu, azmi, güveni ve öğrenme sürecini değerlendirmesi)

**B. Ebeveynlik Kapasitesi:** Bu boyutta, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmede ebeveynin kapasitesi değerlendirilmekte ve "Sorunun nedenleri neler? Zorluklar neler ve neyin değişmesine ihtiyaçları var? İhtiyaç duyulan diğer uzmanların değerlendirmeleri neler? Aile ve çocuk için sağlanmasına ihtiyaç duyulan servisler neler?" sorularına cevap aranmaktadır (Barker ve Hodes, 2007). Bunun için ebeveynlerin davranışları temel bakımı, güvenliği ve korumayı sağlama, duygusal sıcaklık ve denge,

rehberlik, sınır koyma ve uyarıcı sağlama yönünden değerlendirilir. Bunlar:

- **Temel bakımı, güvenliği ve korumayı sağlama** (örn., yiyecek-ıçecek, temiz ve uygun giyeceklerin, hijyenin, kalacak yerin ve sıcaklığın sağlanması, güvenli ve sağlıklı çevrenin varlığı)
- **Duygusal sıcaklık ve denge** (örn., çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, çocuğun güvenlik, durağanlık ve şefkatli ilişkiler ihtiyacına karşılık verebilme, uygun fiziksel temas ve yeterli konforu sağlayarak sıcaklığı, saygıyı, takdiri ve cesaretlendirmeyi gösterme)
- **Rehberlik, sınır koyma ve uyarıcı sağlama** (örn., çocuğun duygularını ve davranışlarını düzenlemesine yardım etme, olumlu davranışlara model olma, etkili ve uygun disiplin yöntemlerinin kullanımı, olumlu etkinlikleri destekleme, okula devamı ve/veya eşit eğitimsel olanakları sağlama)

**C. Ailesel ve Çevresel Faktörler:** Çocuk ve ebeveynin her ikisi için geniş ailenin ve çevresel faktörlerin etkisi incelenmektedir. Bu boyutta, “Ailenin güçlükleri neler? Değerlendirmeye yardım edecek diğer bilgi kaynakları neler? Diğer uzmanlar dışında değerlendirmeye yardımcı olabilecek aile üyeleri kimler?” sorularına cevap aranmaktadır (Barker ve Hodes, 2007). Bu amaçla, ailenin öyküsü, işlevselliği ve iyi oluşu, geniş aile, konaklama, çalışma durumu ve finansal değerlendirmeleri incelenmektedir. Bunlar:

- **Ailenin öyküsü, işlevselliği ve iyi oluşu** (örn., hastalıklar, kayıplar, şiddet, ebeveynlerin madde kullanımı, suç işleme durumları, anti-sosyal davranışları, kültürel özellikleri, evde yaşayanlar ve sorumluluk paylaşımı, ebeveyn yokluğu, boşanmış eşler arasındaki ilişkiler, fiziksel engeller, ruh sağlıklarının durumu, istismar davranışları, önemli yaşam olaylarının kronolojisi ve aile üyeleri için onların anlamı, aile işlevselliğinin doğası)
- **Geniş aile** (örn., geniş aileden ve diğer sosyal çevrelerden resmi veya gayri resmi destek durumu, aile ile ilişkisi olan ve olmayan kişilerin rolleri ve önemi, çocuğa ve ebeveynlere yönelik olumlu ve olumsuz özellikleri)
- **Konaklama, çalışma durumu ve finansal değerlendirmeler** (örn., su, ısınma, sağlık tedbirleri, pişirme gibi temel tesisatlar ve uyku düzenlemeleri, evsizliğin ve/veya evin aşırı kalabalık olmasının nedenleri, çalışma/işsizlik durumları, aylık gelir, geçim sıkıntısının etkileri)
- **Sosyal ve toplum elementleri ve kaynakları** (örn., bakıcılık hizmetleri, ikamet edilen yere ulaşım, ikamet edilen yerdeki dükkanlar, ibadet yerleri, eğlence etkinlikleri, işsizlik ve suç oranları, antisosyal davranışların varlığı, akrana grupları, sosyal ağ ve ilişkiler, din)

Alanyazında ODC kullanımının avantajlarına ve dezavantajlarına dair birçok çalışma mevcuttur. Bir araştırmada gençlerin ODC uygulamalarından memnun olduğu, birçok kurum arasında iletişimi artırdığı saptanmıştır (Brandon v.d., 2006). Kırsal kesimlerde kullanımı incelendiğinde ise ODC'nin ailelerin sürece katılmasını, uzmanların erken dönemde sorunları fark etmelerini ve aileyle iletişim kurmalarını sağlaması avantajları olarak görülmektedir. ODC ile ilgili olumsuz durumlar ise müdahale için kaynak eksikliği, diğer kurumlardaki uygulayıcılarla iletişimde beceri eksikliği ve diğer kurumlara güvenmeme gibi uygulamada yaşanan sorunlar olarak ortaya konmaktadır (Adamson & Deverell, 2009). Bunlara ek olarak, Brandon ve diğ. (2006) uygulamacıların ilgi ve özgüven eksikliğinin, uygulamayı bir iş yükü olarak görmelerinin, kurumsal destek eksikliğinin, süreç hakkında kafa karışıklığı yaşamaları gibi durumların uygulamanın başarıya ulaşmasını engelleyen faktörler olduğunu belirtmektedirler. Alanyazında, ODC'nin kullanımı ile ilgili bazı sorunların da yaşandığı görülmektedir. En çok belirtilen sorunlar ise kullanılan formun yapısı ve içeriği, formun doldurulmasında farklı uzmanlık alanlarının katılımını ve ortak bir terminolojiyi gerektirmesi, uygulamada birçok kurumun bir araya gelememesi, formu dolduran kişinin empati ve ana sorunu anlayabilme kapasitesi gibi belirli becerilerdeki eksiklikleri ve değerlendirmenin subjektif olması olarak sayılabilir (Brandon v.d., 2006; Collins ve McCray, 2012; Nethercott, 2017; White v.d., 2009). Ayrıca, formun kullanımında farklı alanlarda çalışan bazı uzmanların da eğitim gereksiniminin olabileceği, formun doldurulabilmesi için empati ve ana sorunu anlayabilme kapasitesi gibi belirli becerilerin gerektiği alanyazında vurgulanan diğer sorunlardır (örn., Nethercott, 2017). Ancak, ODC'nin kullanılması için İngiltere gibi gelişmiş ülkelerdeki eğitimcilerin ve sosyal hizmet uzmanlarının bilgi ve beceri düzeyi yeterli görülmektedir (Brandon v.d., 2006; White v.d., 2009). Bu sonuçlar da ODC'yi kullanacak meslek elemanlarının uzmanlık alanlarının çocuk ve aile ile yargılamadan ve önyargısız bir şekilde görüşme yapma becerisini sunan, diğer bir deyişle, görüşme teknikleri ve psikoloji eğitimi almış kişiler olmasının uygulamada gerekli bir özellik olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ODC çocuğa ve aileye özgü özellikleri ayrıntılı ve bütüncül bir şekilde değerlendiren ve bunun sonucunda yapılacak müdahalelerin planlanması için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. ODC'nin kullanımı ile ilgili daha önce belirtilmiş olan bazı dezavantajlarının olmasına karşın avantajlarının daha baskın olduğu, Türkiye'de de eğitim, sağlık ve sosyal hizmet alanında kullanılabilecek ortak bir değerlendirme aracı için temel rehber olabileceği düşünülmektedir.

### **Türkiye'de Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Var Olan Kurumlar**

Türkiye'de bir çocuğun istismarının ve/veya ihmalinin saptanması durumunda İngiltere veya diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ortak bir değerlendirme veya müdahale ağı bulunmamaktadır. Ayrıca, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde bu çocuklara özgü düzenlenmiş merkezler yoktur. Yalnızca bazı illerde Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi birçok kurum ve kuruluşun işbirliği ile oluşturulmuş olan ve cinsel istismar vakalarının adli görüşmelerinin yapıldığı Çocuk İzlem Merkezleri bulunmaktadır (Bağ ve Alşen, 2016; Yüksel v.d., 2013). Ancak bu merkezlerin her ilde veya ilçede olmaması ile her vakada tedavi sürecinin değerlendirilememesi bir başka kısıtlılığı oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarında ise

ihmal veya fiziksel istismar gibi bir vaka ile karşılaşan okul psikolojik danışmanları adli bildirimle birlikte (Koçtürk, 2018), telefon veya resmi yazışmalar ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı il veya ilçe müdürlüklerine çocuğun durumunu bildirmekte; çevrimiçi bilgi veya yönetim sistemi olmadığı için bildirim sonrası süreci izleyememektedirler. Aynı durum, hastanelerin psiko-sosyal servislerinde görev yapan ve bu tür vakalarla karşılaşan psikolog ve sosyal hizmet uzmanları için de geçerli olup, bürokratik sorunlar nedeniyle süreç uzayabilmektedir.

Sağlık Bakanlığı bünyesi dışında çocuk istismarı ve ihmali vakalarına müdahale amacıyla hastane tabanlı kurulan diğer kuruluşlar ise Çocuk Koruma Birimleridir (Beyazova ve Şahin, 2007). Ancak bu birimler de her üniversitede veya hastane bünyesinde mevcut değildir ve var olan merkezlerde çoğunlukla mağdurları belirlemeye ve tedaviye yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır (Beyazova ve Şahin, 2007).

Yukarıda açıklandığı gibi, Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali bakımından risk altındaki çocukların değerlendirildiği ve müdahale edildiği merkezler kısıtlı sayıda olup, farklı çatılar altında faaliyetlerini sürdürmekte ve ortak çalışmalarda bulunmamaktadırlar. Çocuk istismarı ve ihmali için risk altındaki çocukların belirlenmesi ve müdahale edilmesi için Türkiye'de yeni bir modele ihtiyaç olduğu düşünülmekte olup, bu modelle ilgili görüşler aşağıda sunulmaktadır.

## 2. Sonuç

### Türkiye İçin Önerilen Ortak Çerçeve Ağı Modeli

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, ülkemizde çocuk istismarı ve ihmali bakımından risk altındaki çocukların önceden belirlenmesi ve erken önleme ve müdahale uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için bildirimlerin hızlı yapılacağı ve izlenebileceği bir sisteme gereksinim vardır. Bunun da en hızlı çevrimiçi (online) sistemle mümkün olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde özellikle eğitim ve sağlık kurumları aracılığıyla aileyi güçlendirerek çocuğu destekleyen sistem içerisinde, çocuk korumayı merkeze alan, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyecek bir koruma modeli içerisinde, önceki kısımda önerilen ODC'nin bu yönde örnek bir temel olacağı düşünülmektedir. Ancak ODC'ye dayalı bir modelin Türk kültürüne uyarlama aşamasında, ODC ile ilgili alanyazında belirtilen sorunların başlangıçta giderilmesi yönünde adımlar atılması yerinde olacaktır. İlk adım olarak, pilot uygulamalarda yurt dışında olduğu gibi doğrudan çevrimiçi uygulama yerine formun basılı halinin kullanılması ve görüşmeler sonucu belirlenen risk faktörlerinin veri tabanına bildirilmesi, iş yükünün azaltılması ve formdaki sorunların belirlenmesi açısından daha yararlı olabilir.

Türkiye'de çocukların korunmasından yasal olarak sorumlu temel kurum Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olduğu için kurulacak bu sistemin ana merkezinin Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olması müdahalelere yön vermesi açısından yararlı olabilir. Şekil 1'de görüldüğü üzere okullardan, hastanelerden, adli sistemden, çocuk izlem ve çocuk koruma merkezlerinden yapılacak bildirimlerin ana havuzda toplandığı bir model önerilmektedir. Alanyazın ışığında da modelde risk altındaki veya korumaya muhtaç çocuklar olarak öncelikle aşağıda belirtilen grupların bildirimini yapılması yararlı olacaktır (Çoban, 2015; Koçtürk ve Bilge, 2017; Öncü v.d., 2013; Yıldırım v.d., 2013).

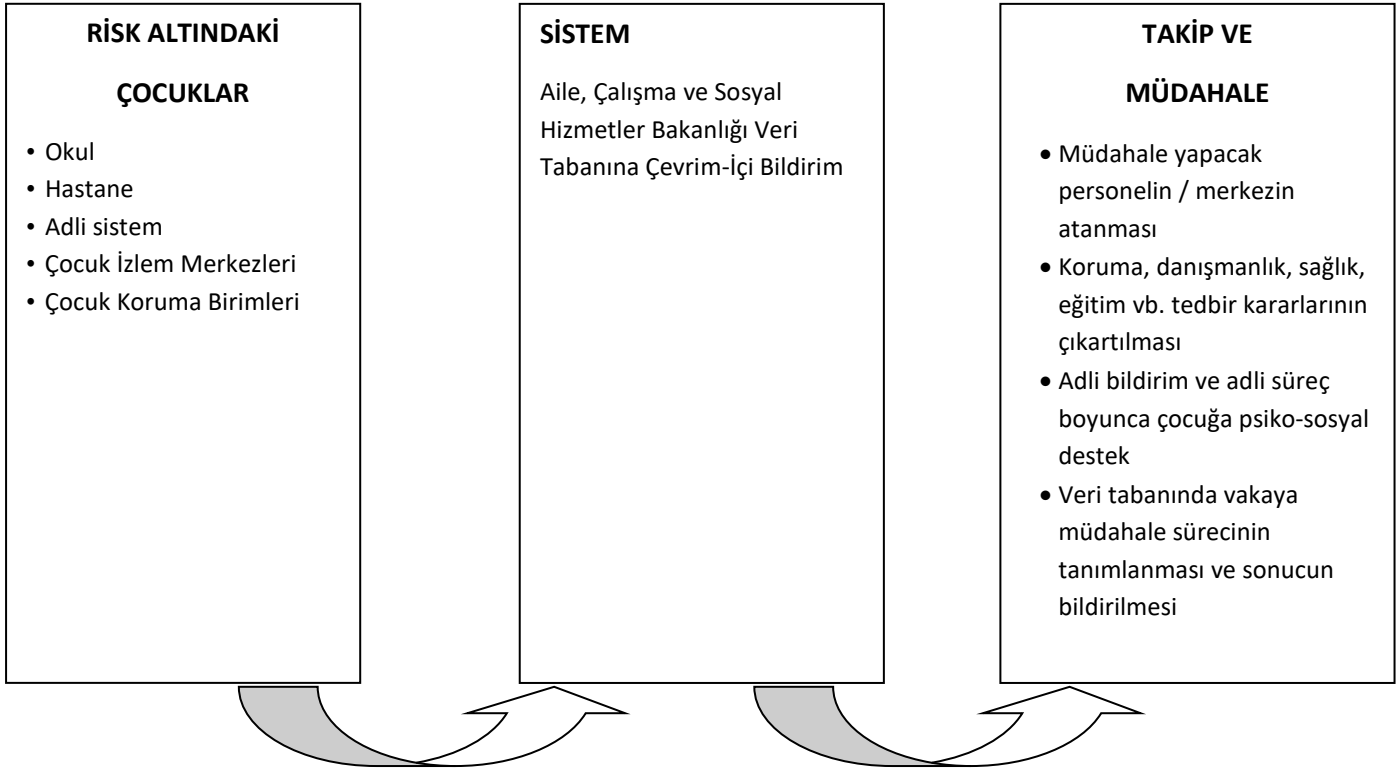
#### Risk Altındaki Çocuklar:

- İhmale maruz kalan çocuklar
- Fiziksel ve/veya cinsel istismar öyküsü olan çocuklar
- Aile içi şiddete maruz kalan çocuklar
- Ebeveyn terki yaşayan çocuklar
- Ebeveyni tarafından çalıştırılan çocuklar
- Suça sürüklenen çocuklar
- Evden kaçan çocuklar
- Kalacak evi olmayan çocuklar / Sokakta yaşayan çocuklar
- Antisozyal davranışlar sergileyen çocuklar
- Madde bağımlılığı olan çocuklar
- İntihar girişimi gibi riskli davranışlar sergileyen çocuklar

Yukarıda belirtilen durumları yaşayan çocuklarla karşılaşıldığında, öncelikle bu çocukların fark edilmesi, uzmanların bu çocukları iletişim bilgileri ile sisteme bildirmesi, ana komuta sisteminin yedi gün yirmi dört saat aktif olarak çalışması ve acil durumlarda (örn., çocuğun eve gitmesi sakıncalı durumlarda) kendilerine telefon ile ulaşılabilmesi yararlı olacaktır. Bununla birlikte, ana komutanın Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olması ve yapılacak müdahalelere yön vermesi gerektiği düşünüldüğünde bu görevleri yapacak uzman sayılarının fazla olması, her ilde ve ilçede çocuğun ve ailenin yönlendirme ve müdahale yapılacağı merkezlerin önceden kurulmuş veya belirlenmiş olması gerekmektedir. Ayrıca, risk altındaki çocuk ve ailelerin sayısının fazla olacağı tahmin edildiğinden şu anki koşullarda Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda var olan uzmanların sayısının mü-



dahalelerde ve izleme çalışmalarında yeterli olamayacağı, belirtilen meslek gruplarına yönelik kadro sayılarının artırılması gerektiği ve aynı zamanda farklı kurumlarda görev yapsalar dahi Sağlık, Milli Eğitim ve Adalet Bakanlıklarındaki psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikolog gibi meslek gruplarının da sürece dâhil edilmesi önemli bulunmaktadır. Ayrıca, çocuğa bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği için çocukların hizmet aldığı her hastanede Çocuk Koruma Birimlerinin kurulmasının zorunlu hale getirilmesi ve özellikle tedavi boyutunda Çocuk Koruma Birimlerinin de mutlaka ortak veri tabanı sistemine dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu sayede, çocuk sağlığı uzmanı, çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanı ve diğer tıp dallarında görev yapan uzmanların yönlendirilen çocuğun tıbbi durumunu değerlendirmesi ve tedavi etmesi sağlanabilir. Ayrıca, risk değerlendirmesinde görev yapacak uzmanlar arası güvenirliliği sağlamak önemlidir (Ors, Drury ve Mackert, 2014). Süreç hakkındaki bilgisizliğe ve isteksizliğe yer vermemek ve bu nedenle sistemin işleyişinde aksaklığa yol açmamak için sistem aktif olarak çalıştırılmadan önce yasal zeminin oluşturulması, yasal olarak bildirim zorunlu hale getirilmesi ve bu konuda ilgili tüm uzmanların bilgilendirilmesi çok önemlidir. Buna ek olarak, yasal süreç öncesi de birkaç ilde kısa süreli pilot uygulama yapılması, uzmanların ve çocukların süreçte yaşadıkları ve gelecekte yaşanabilecek sorunların belirlenmesi, böylece daha etkili bir model geliştirilmesi bakımından yararlı olacaktır.



Şekil 1. Çocuk İstismarı ve İhmaline İlişkin Risk Altındaki Çocukları Belirlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Önerilen Model

Yukarıdakilere ek olarak, tüm Türkiye’de çocuklarla çalışan ve sisteme bildirimde bulunan birimlerin ortak bir dil kullanmaları için önceki bölümde belirtilen ODÇ’nin kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte, akademide ve alanda çalışan uzmanların görüşleri doğrultusunda, risk altında olan her çocuk için esnek ve bütüncül bir müdahale paketinin hazırlanması bu çocuklarla çalışan uzmanlara yol gösterecek ve müdahalenin etkinliğini artıracaktır. Sonuç olarak, çocuklara yapılan erken müdahalelerin koruyucu bir faktör olacağı ve olumsuz sonuçları azaltacağı (Zingraff, Leiter, Johnsen ve Myers, 1994) göz önüne alındığında, bu çalışmada Türkiye’de çocuk istismarını ve ihmali önlemek ve azaltmak için risk altındaki çocukların bildirilmesine ve müdahale edilmesine yönelik bir model önerilmektedir. Çocukların gelişimi, sağlığı, korunması, eğitimi ve daha güvenli yaşamaları konusunda sorumlu olan herkesin ortak çalışması için bütüncül bir bilgi ağı önemli ve acildir. Önerilen modelin bu yönde sağlam bir temel örneği olacağı düşünülmektedir.

### 3. Kaynakça

- Adamson, S., & Deverell, C. (2009). CAF in the country: Implementing the Common Assessment Framework in a rural area. *Child & Family Social Work*, 14(4), 400-409.
- Bağ, Ö., & Alşen, S. (2016). Çocuğun cinsel istismarının değerlendirilmesinde yeni model: Çocuk İzlem Merkezleri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Baker, K. (2005). Assessment in youth justice: Professional discretion and the use of Asset. *Youth Justice*, 5(2), 106-122.
- Barker, J., & Hodes, D. (2007). *The child in mind: A child protection handbook*. London: Routledge.
- Bauman, D. J., Grigsby, C., Sheets, J., Reid, G., Graham, J. C., Robinson, D., ... Wang, E. (2011). Concept guided risk assessment: Promoting prediction and understanding. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1648-1657.
- Beyazova, U., & Şahin, F. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali yaklaşımında hastane çocuk koruma birimleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 42(11), 16-18.



- Brandon, M., Howe, A., Dagley, V., Salter, C., & Warren, C. (2006). What appears to be helping or hindering practitioners in implementing the Common Assessment Framework and lead professional working? *Child Abuse Review*, 15(6), 396-413.
- Browning, T. M. (2013) *The common assessment framework for supporting families: An educational perspective*. Doctoral thesis. University of Birmingham, England. Retrieved from <http://etheses.bham.ac.uk/5110/>
- Children's Workforce Development Council (2009). *Early identification, assessment of needs and intervention: The Common Assessment Framework for children and young people*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/CAF-Practitioner-Guide.pdf>
- Collins, F., & McCray, J. (2012). Partnership working in services for children: Use of the Common Assessment Framework. *Journal of Interprofessional Care*, 26(2), 134-140.
- Conti, G., Morris, S., Melnychuk, M., & Pizzo, E. (2017). *The economic costs of child maltreatment in the UK*. London: NSPCC.
- Currie, J., & Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment*, 15(2), 111-120.
- Çoban, S. (2015). Türkiye'de risk altındaki çocuklar ve çocuk suçluluğu üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2), 791-810.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.5395&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=5395>
- Eskin, M., Kaynak-Demir, H., & Demir, S. (2005). Same-sex sexual orientation, childhood sexual abuse, and suicidal behavior in university students in Turkey. *Archives of Sexual Behavior*, 34(2), 185-195.
- Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., Greenwald, S., Alegria, M., Bird, H. R., ... Moore, R. E. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(1), 123-131.
- Huang, C. Y., Bory, C. T., Caron, C., Kraemer Tebes, J., & Connell, C. M. (2014). Relationship of risk assessment to placement characteristics in a statewide child welfare population. *Children and Youth Services Review*, 46, 85-90.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koçtürk, N., & Bilge, F. (2017). Social support of adolescent survivors of childhood sexual abuse and sexual revictimization in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(1), 38-52.
- Koçtürk, N., Ulaş, Ö., & Bilginer, Ç. (2018). Career development and educational status of the sexual abuse victims: The first data from Turkey. *School Mental Health*, 1-12.
- Kriz, K., & Skivenes, M. (2013). Systemic differences in views on risk: A comparative case vignette study of risk assessment in England, Norway and the United States (California). *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1862-1870.
- Molnar, B. E., Buka, S. L., & Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: Results from the National Comorbidity Survey. *American Journal of Public Health*, 91(5), 753-760.
- Moses, J. O., & Villodas, M. T. (2017). The potential protective role of peer relationships on school engagement in at-risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2255-2272.
- Nethercott, K. (2017). The Common Assessment Framework form 9 years on: A creative process. *Child & Family Social Work*, 22(2), 751-761.
- Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ateş, N., Çetin, G., ... Bulguç, A. G. (2001). Child abuse in Turkey: An experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child Abuse & Neglect*, 25(2), 279-290.
- Orsi, R., Drury, I. J., & Mackert, M. J. (2014). Reliable and valid: A procedure for establishing item-level interrater reliability for child maltreatment risk and safety assessments. *Children and Youth Services Review*, 43, 58-66.
- Öncü, E., Kurt, A. Ö., Esenay, F. I., & Özer, F. (2013). Abuse of working children and influencing factors, Turkey. *Child Abuse & Neglect*, 37(5), 283-291.
- Sesar, K., Šimić, N., & Barišić, M. (2010). Multi-type childhood abuse, strategies of coping, and psychological adaptations in young adults. *Croatian Medical Journal*, 51(5), 406-416.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37-50.
- Tekindal, M., & Özden, S. A. (2016). Child Protection System in Turkey (pp. 44-59). In: Foster care, childhood and parenting in Contemporary Europe (Eds. T. Suikkanen-Malin & M. Veistilä). *Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences*, 77, Grano.
- Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, F. W. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23(2), 453-476.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). *İstatistiklerle Çocuk*, 2016. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>
- White, S., Hall, C., & Peckover, S. (2009). The descriptive tyranny of the common assessment framework: Technologies of categorization and professional practice in child welfare. *British Journal of Social Work*, 39(7), 1197-1217.
- Yıldırım, A., Karataş, M., Yılmaz, R., Çetin, I., & Şenel, I. (2013). Prevalence and correlates of school violence and sexual abuse among adolescents in Tokat, Turkey. *HealthMed*, 7(2), 382-392.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum*, 11(5), 43-57.
- Yüksel, F., Keser, N., Odabaş, E., Kars, G.B., Yurtkulu, F., Daşkafa, F., ... Cayrat, E. (2013). Çocuk istismarı ve Çocuk İzlem Merkezleri. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 2, 18-23.
- Zingraff, M. T., Leiter, J., Johnsen, M. C., & Myers, K. A. (1994). The mediating effect of good school performance on the maltreatment-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31(1), 62-91.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Öğretmen Adaylarının Grafik Çiziminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi<sup>1</sup>

### Identifying Pre-Service Science Teachers' Difficulties About Graph Drawings

Orhan ERCAN<sup>a</sup>, Fatma COŞTU<sup>b</sup>, Bayram COŞTU<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Kahramanmaraş, Türkiye.

<sup>b</sup>Esenler Bilim Sanat Merkezi, İstanbul, Türkiye.

<sup>c</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, İstanbul, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının çözünürlük konusunda grafik çizimde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modeli kapsamında; sudaki çözünürlüğü sıcaklıkla değişen beş bileşiğin belirli sıcaklıklarda sudaki çözünürlükleri bir tablo halinde verilmiş ve çözünürlük-sıcaklık grafiklerini çizmeleri öğretmen adaylarından istenmiştir. Çalışmaya, toplam 96 fen bilgisi öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Elde edilen veriler, literatürde önceden belirlenmiş kriterler çerçevesinde, basit istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda; öğretmen adaylarının çözünürlük ile ilgili grafikleri çizerken birtakım güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Belirlenen güçlüklerin, bilimsel süreç becerilerinden biri olan grafik çizme ile ilgili becerilerin geliştirilmesi çalışmalarında etkin bir şekilde kullanılabileceğine inanılmaktadır.

#### Anahtar Kelimeler

fen eğitimi, bilimsel süreç becerileri, grafik çizme, çözünürlük

#### Keywords

science education, science process skills, graph drawing, solubility

#### Abstract

In this study, it was aimed to determine pre-service science teachers' difficulties about drawing graphs on solubility. Within the context of the descriptive model; a table in which solubility of the five compounds change with temperature was presented to the pre-service science teachers. Using this table, it was asked them to draw a solubility-temperature graph. Participants of the study were composed of 96 volunteer pre-service science teachers. The collected data were analyzed simple statistics methods based on the criteria in the related literature. The study indicated that pre-service science teachers have confronted a few difficulties about graph drawing on solubility. Result of this study should be utilized to be enhanced graphic drawing skills one of the science process skills.

<sup>1</sup>Bu çalışma; bir yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, çalışmanın özeti "VI. International Congress on Research in Education (ICRE)" sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.

## Extended Summary

Graphs are the most frequently used visual tools while they allow summarizing sets of data and representing complex relationships between variables effectively (Belser, 2009; Bengtsson and Ottosson, 2006; Şahin et al., 2007; Taşar et al., 2002; Uyanık, 2007). Thus, a student should gain graphical abilities to understand science truly. In a similar manner, teachers who teach them use effectively graphical representation in their lesson can promote their understandings of graphs by giving them opportunities working with different types of graphs. Although graphic drawing and interpretation have been considered to be important skills in terms of science education and daily life, it has been found that many students were not successful enough to acquire these skills as discussed in the literature (Beichner, 1994; Belser, 2009; Bowen and Roth, 2005; Dori and Sason, 2008; Forster, 2004; Potgiether, Harding and Engelbrecht, 2008; Taşar et al., 2002; Uyanık, 2007; Belser, 2009; Bayazıt, 2011).

From this point of view pre-service teacher graphing skills and their use of graphical representations becomes inevitably important. Teachers' competence in understanding of graphs is important since they have a central role to develop student's graphing skills for achievement in science education. Therefore, this study was aimed to determine pre-service science teachers' difficulties about graph drawing of solubility.

A case study survey model from descriptive models was utilized in this study. Within the context of the descriptive models; it was presented to the pre-service science teachers a table given five matters increase, decrease and change slightly solubility with temperature rises ranges between 00C and 100 0C. Then, it was asked them to draw a solubility-temperature graph in a millimeter paper. The study conducted on sample of 96 volunteer pre-service science teachers. The graphs drew by pre-service students' were analyzed based on nine criteria in the related study (Temiz and Tan, 2009) in the literature.

From the collected data, pre-service science teachers did not adequately perform six of the nine analyzes criteria. These criteria, not performed satisfactorily, were "scaling of the axes in the graph", "divisions of the axes in the graph", "showing the main divisional numbers of the axes in the graph", "dotting properly the data pairs in the graph", "bonding the dots appropriate lines in the graph" and "naming the graph" respectively. Furthermore, the criterion "naming of graphs" could be performed solely by two pre-service science teachers.

Rest of the criteria, namely "determination of horizontal and vertical axis", "explicitly dotting the data pairs in the graph" and "naming of the both axis", the pre-service science students rather showed adequate performance. However; the performance was not the intended levels. The results, totally, indicated that pre-service science teachers did not have enough experiences with graph drawings as stated Tairab and Khalaf Al-Naqbi (2004). This should stem from many students mostly utilized packaged software in order to draw scientific graphs. Consequently, they do not have enough graphical abilities and related to other abilities. Of the nine criteria, two criteria, namely, "scaling of the axes in the graph" and "divisions of the axes in the graph" is essential to draw graphs. If a person does not have enough experiences about two criteria relevant to each other, he might be confronted many obstacles to draw scientific graphs. In this study, it was demonstrated that pre-service science teachers did not properly perform the two criteria about graph drawings as mentioned earlier. Similarly, in the related literature, it has been also frequently expressed that students make scaling errors in both x-axis and y-axis when drawing graphs. Apart from the results concerning the nine criteria, pre-service science teachers attained other difficulties about graph drawings such as "intersection of axes at the same point (x 0, y 0)" and "starting from the point of the graphical curve (0, 0)".

In summary, the study indicated that drawing graphics was the most challenging area for the pre-service science teachers. The study results were parallel with the relevant graph studies different levels and disciplines in the literature (e.g. Authors, 2016; Bayazıt, 2011; Beichner, 1994; Belser, 2009; Dunham and Osborne, 1991; Erbilgin and Hurdaland Fenandez, 2006; Gültekin, 2009; 2014; Parmar and Signer, 2005; Tairab and Khalaf Al-Naqbi, 2004; Taşar, İnceç and Güneş, 2002; Yayla and Özsevgeç, 2015). That pre-service science teachers confronted many difficulties revealed in this study should stem from their lack of sufficient experiences in drawing graphics in the courses they have taken in the earlier education period. Although Turkish science curricula (MONE, 2007; 2013; 2017) included scientific process skills, such as graphical skills, it was obvious that science teachers who will take an effective role in gaining these skills might not be able to effectively acquire them due to lacking of these skills. In this line, this study revealed a great deal of important findings about graph drawings of pre-service science teachers. It was believed that the findings in this study should guide for teachers and prospective teachers to enhance scientific process skills and graphic drawing skills.

### 1. Giriş

Bilimsel süreç becerilerini yeterince geliştirmiş bir birey; bilgiyi elde etme ve kendi öğrenmesinde aktif roller alarak daha kalıcı, daha anlamlı ve yanlış anlamalardan uzak bir biçimde bilgileri zihninde yapılandırabilir (Ayas ve diğ., 1997; Şen ve Naki-boğlu, 2012; Temiz ve Tan, 2003). Bu açıdan ele alındığında, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yapılması bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerde ne kadar iyi geliştirildiği ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bilimsel süreç becerileri; bilim insanlarının çalışmalarında kullandıkları beceriler olmakla birlikte, bilimsel düşünmenin ve bilimsel araştırmanın da temelini oluşturmaktadır (Karşlı, 2011; Temiz ve Tan, 2003). Literatürde farklı biçimlerde sınıflandırılan (Ayas ve diğ., 1997; Karşlı, 2011; Şen ve Naki-boğlu, 2012) bilimsel süreç becerilerden birisi de grafik okuma, anlama ve yorumlama alanındaki becerileridir. Öğretimin her kademesinde ve hatta günlük yaşamın her safhasında sıklıkla karşılaşılan görsel temsillerden birisi de grafiklerdir. Soyut düşünceleri ve karmaşık bilgileri görselleştirerek sunmayı sağlayan grafiklerin, başta matematik ve fen derslerinde olmak üzere hemen hemen tüm disiplinlerde yeri ve önemi her geçen gün artmaktadır (Bayazıt, 2011). Görsel materyallerden olan grafikler; eğitim ortamlarının

düzenlenmesinde ve öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesinde en yaygın kullanılanlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Belor, 2009; Bengtsson ve Ottosson, 2006; Şahin ve diğ., 2007; Taşar ve diğ., 2002; Uyanık, 2007). Şahin ve diğ., (2007)'e göre grafik materyaller sözel unsurların öğrenciler için anlamlandırılmasında oldukça etkilidirler ve sözel olarak anlatılması zor olan bir kavram ya da anlam ifade etmeyen sayılar veya oranlar, bir resim ya da grafik aracılığıyla kolayca öğrenciye anlatılabilir. Grafikler; verilerin düzenlenmesinde, yorumlanmasında ve sunulmasında kolaylık ve anlaşılabilirlik sağlarlar (Taşar ve diğ., 2002). Grafikler sözel ve cebirsel tanımlara değerli alternatifler sağlarken, öğrencilerde de kavram gelişimine de yardımcı olurlar (Uyanık, 2007).

Grafik çizmenin ve yorumlamanın fen eğitimi ve günlük yaşam açısından önemli beceriler olarak kabul edilmelerine rağmen birçok öğrencinin bu becerileri edinmede yeterince başarılı olamadıkları tespit edilmiştir (Bayazıt, 2011; Beichner, 1994; Belor, 2009; Bowen ve Roth, 2005; Dori ve Sason, 2008; Forster, 2004; Potgiether, Harding ve Engelbrecht, 2008; Taşar ve diğ., 2002; Uyanık, 2007). Ülkemizde ölçme ve değerlendirme amaçlı yapılan sınavlarda sorulan çoktan seçmeli sorulara grafik açısından bakıldığında da biraz önce ifade edilen başarısızlıkların devam ettiği de görülmektedir (örneğin; Coştu, 2007; 2010; Kurnaz, 2013). İlgili çalışmalarda öğrencilerin kavramsal, işlemsel ve grafiksel soru tiplerindeki başarılarının kıyaslandığı araştırmalarda da en düşük başarı grafik içeren sorularda olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki paragraflarda bahsedilen ve literatürde sıklıkla verilen güçlüklerden dolayı, öncelikle öğrencilere bu becerileri kazandırması beklenen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının grafik okumada ve yorumlamada karşılaştıkları güçlüklerin saptanıp bunların giderilmesine yönelik gerekli girişimlerin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme, okuma ve yorumlama düzeylerinin yeterince bilinmemesi bu çalışmanın yürütülmesinde önemli bir gerekçe olarak düşünülmektedir. Bu gerekçeden yola çıkılarak bu çalışmada grafiklerin fazlaca kullanıldığı konulardan biri olan “çözünürlük” konusu ile ilgili öğretmen adaylarının grafik çizmede karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modellerinden biri örnek olay tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, kısa bir zaman içerisinde belirlenen ve incelenmesi istenen bir olayın olası nedenleri, nasılları ayrıntılı olarak inceleme olanağı sağladığından dolayı özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için uygun bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Çepni, 2007; Karasar, 2008). Bu yöntem kapsamında, veri toplama aracı olarak; sudaki çözünürlüğü sıcaklıkla artan, azalan ve sıcaklıkla çözünürlüğü çok az değişen beş bileşiğin 0-100 °C aralığında, belirli sıcaklıklarda sudaki çözünürlükleri Tablo 1’deki gibi düzenlenerek öğretmen adaylarına sunulmuştur.

**Tablo 1. Bazı maddelerin çözünürlüklerin sıcaklıkla değişimleri**

Bileşikler	0 0C	20 0C	40 0C	60 0C	80 0C	100 0C
Baryum hidroksit (BaOH)	2g	4g	8g	21g	101g	230g
Amonyak (NH <sub>3</sub> )	90g	56g	36g	22g	14g	8g
Potasyum klorür (KCl)	28g	34g	40g	46g	51g	56g
Potasyum Nitrat (KNO <sub>3</sub> )	14g	32g	61g	106g	167g	245g
Sodyum klorür (KCl)	34g	35g	36g	37g	38g	39g

Sonrasında, öğretmen adaylarına bir milimetrik kâğıt verilmiş ve Tablo 1’deki verileri kullanarak çözünürlük-sıcaklık grafiğini aynı grafik sisteminde çizmeleri istenmiştir. Bu çalışmaya, toplam 96 fen bilgisi öğretmen adayı gönüllü olarak katılmış ve Tablo 1’deki verileri kullanarak grafik çizmişlerdir. Öğretmen adaylarının çizdikleri çözünürlük-sıcaklık grafikleri ilgili literatürde yer alan değerlendirme kriterleri (Temiz ve Tan, 2009) dikkate alınarak analiz edilmiştir. Temiz ve Tan (2009) tarafından bir grafiğin hangi açılarından değerlendirileceğine ilişkin dokuz kriter ve bu kriterlerin karşılama düzeylerinin nasıl analiz edileceğine ilişkin bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek Tablo 2’den görülebilmektedir. Bu çalışmada, bahsi geçen ölçek kullanılmış ve kriterlerin her birinin karşılama düzeyleri “doğru” “kısmen doğru”, “yanlış” ve “boş” şeklindeki kategoriler altında frekans ve yüzdeler hesaplanarak verilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri daha detaylı gösterebilmek için örnek çizimlere de yer verilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çizmiş oldukları grafikler, Temiz ve Tan (2009) tarafından önceden belirlenen ve Tablo 2’de belirtilen kriterler ve bu karşılama düzeyleri bakımından analiz edilmiş ve elde edilen veriler toplu olarak ilgili tabloda sunulmuştur.

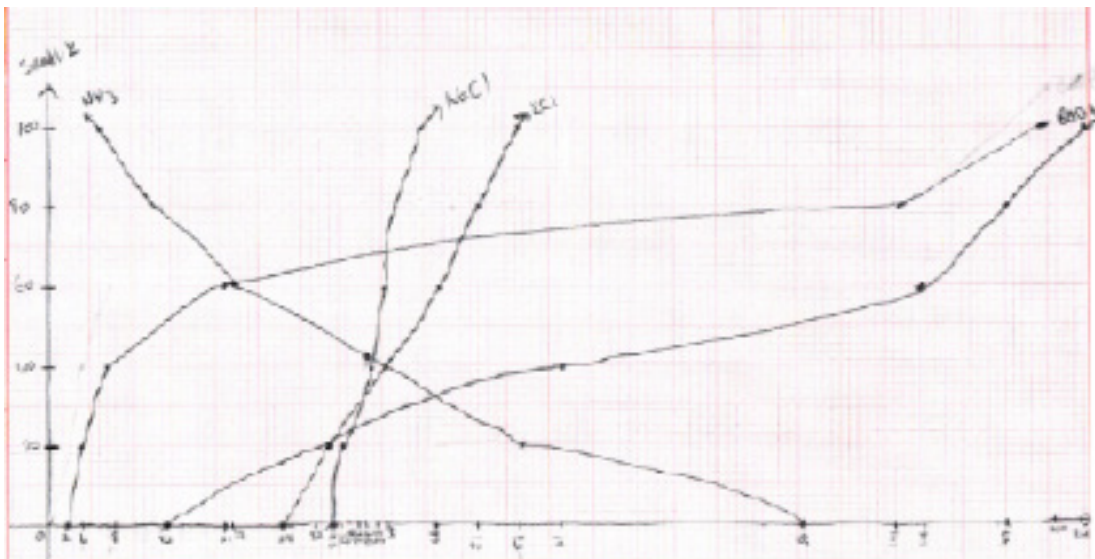
**Tablo 2. Öğretmen adaylarının çizdikleri çözünürlük-sıcaklık grafiklerinin kriterleri karşılama düzeyleri**

Kriterler	Kategoriler	f	%
1) Yatay ve Düşey Eksenin Belirlenmesi	Doğru (D)	60	62
	Yanlış (Y)	36	38
	Boş (B)	-	-
2) Eksenlerin İsimlendirilmesi	Doğru (D)	53	55
	Kısmen Doğru (KD)	26	27
	Yanlış (Y)	-	-
	Boş (B)	17	18



Kriterler	Kategoriler	f	%
3) Eksenlerin Ölçeklendirilmesi	Doğru (D)	25	26
	Kısmen Doğru (KD)	62	65
	Yanlış (Y)	9	9
	Boş (B)	-	-
4) Eksenlerin Bölmelendirilmesi	Doğru (D)	25	26
	Kısmen Doğru (KD)	62	65
	Yanlış (Y)	9	9
	Boş (B)	-	-
5) Eksenlere Ait Ana Bölmelendirme Rakamlarının Gösterilmesi	Doğru (D)	23	24
	Kısmen Doğru (KD)	68	71
	Yanlış (Y)	5	5
	Boş (B)	-	-
6) Veri Çiftlerinin Eksenlere Doğru Olarak Yerleştirilmesi	Doğru (D)	20	21
	Kısmen Doğru (KD)	33	34
	Yanlış (Y)	43	45
	Boş (B)	-	-
7) İşaretili Noktaların Uygun Biçimde Belirginleştirilmesi	Doğru (D)	53	55
	Kısmen Doğru (KD)	27	28
	Yanlış (Y)	16	17
	Boş (B)	-	-
8) İşaretili Noktaların Uygun Çizgilerle Birleştirilmesi	Doğru (D)	20	21
	Kısmen Doğru (KD)	30	31
	Yanlış (Y)	45	47
	Boş (B)	1	1
9) Grafiğin İsimlendirilmesi	Doğru (D)	2	2
	Yanlış (Y)	-	-
	Boş (B)	94	98

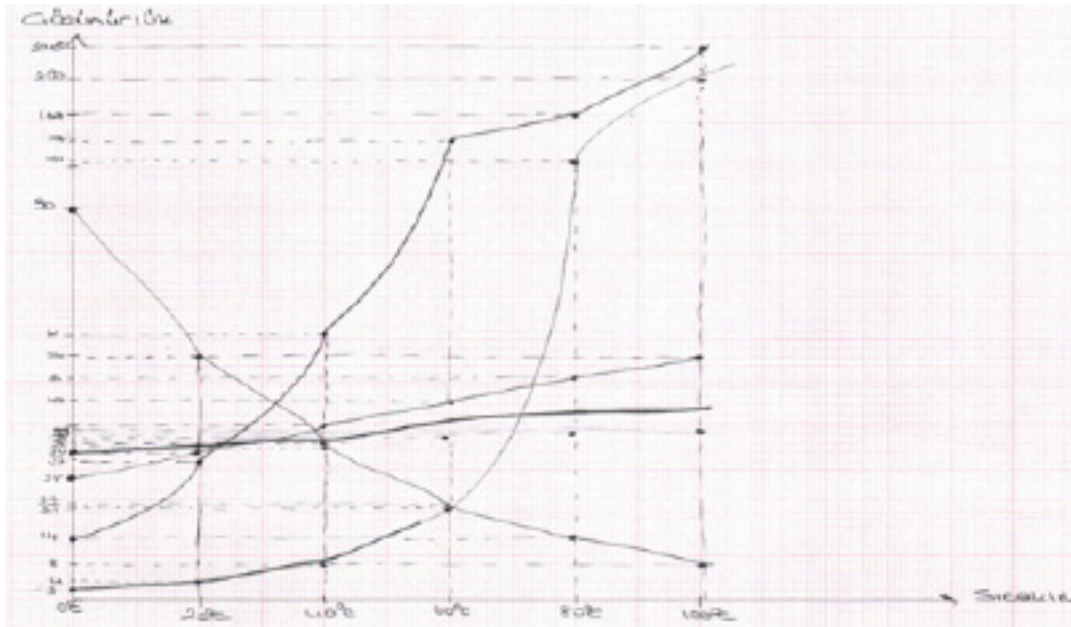
Tablo 2’de de görüldüğü gibi, 1. kriterle ilgili olarak, öğretmen adaylarının % 62’si grafiğin yatay ve düşey eksenini doğru olarak belirleyebilirken, % 38’i ise yatay ve düşey eksenini yanlış olarak belirlemiştir. Yatay ve düşey eksenini yanlış olarak belirleyen öğretmen adayları, sıcaklık değişkenini düşey eksen, çözünürlük değişkenini yatay eksen olarak belirlemiştir. Yatay eksen ve düşey eksenin belirlenmesini yanlış yapan öğretmen adayları (örneğin Şekil 1), bağımsız değişken olan sıcaklığı x- ekseninde göstermeleri gerekirken onlar bağımsız değişkeni y- ekseninde göstererek yanlışlık yapmışlardır.



Şekil 1. Grafiğin yatay ve düşey eksenini yanlış gösteren öğretmen adayının çizimi

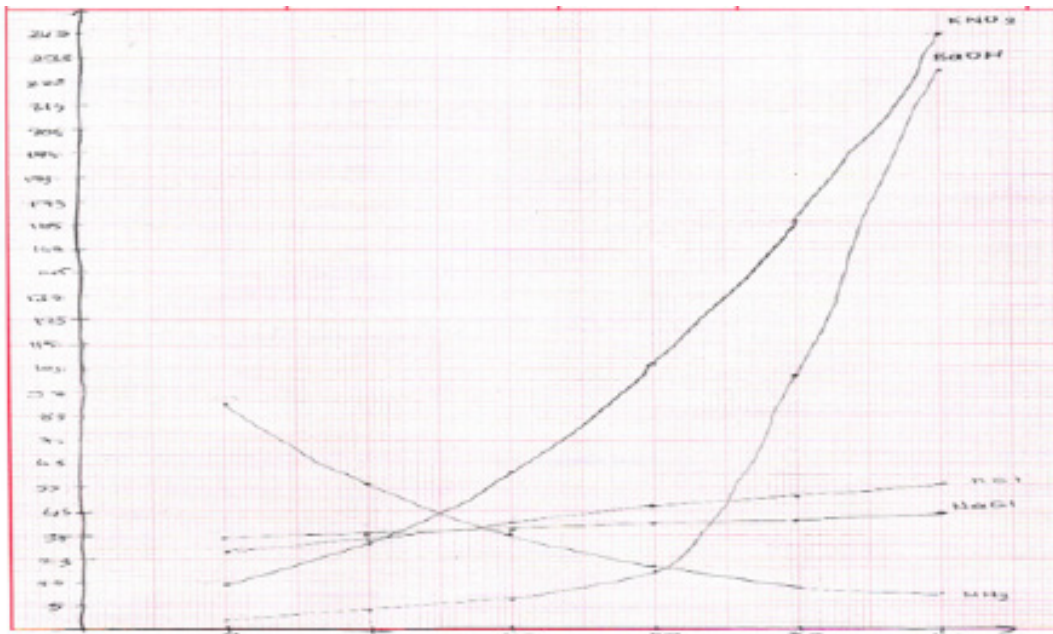
Tablo 2’de de görüldüğü gibi, 2. kriterle ilgili olarak, öğretmen adaylarının %55’i grafiğin eksenlerini doğru ve %27’si kısmen doğru bir biçimde isimlendirirken, %18’i ise eksenlerde herhangi bir isimlendirme yapmamıştır. Hem x-eksenini hem de y-eksenini isimlendirmeyen öğrencilerin cevapları boş kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, 3. kriterle ilgili olarak, öğretmen adayları grafikleri çizerken eksenlerin ölçeklendirilmesini % 26’sı doğru, % 65’i kısmen doğru olarak yaparlarken % 7’si ise yanlış yapmışlardır. Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları grafiği çizerken ya x- eksenini ya da y- eksenini veya her ikisini de yanlış ya da kısmen doğru ölçeklendirmişlerdir. Yanlış ölçeklendirme yapan öğretmen adayları, x- ve y eksenlerinin her ikisinde ya da herhangi birinde ölçeklendirme yaparken milimetrik kâğıdın her bir çizgisinde uygun sayı değerlerini verememişlerdir. Buna bağlı olarak da x- ya da y- eksenindeki veri grubu yanlış olduğundan grafik çizimi de istenilen doğrulukta olamamıştır.



Şekil 2. Grafiğin eksenlerini yanlış ölçeklendiren çizim

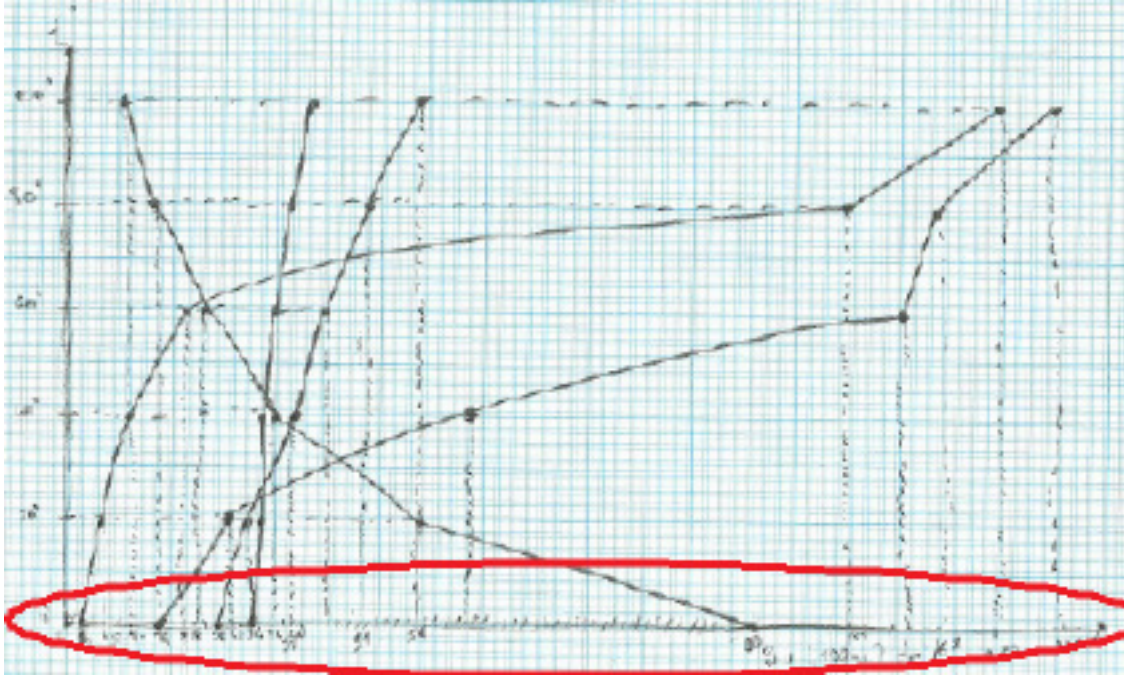
Tablo 2’de de görüldüğü gibi, 4. kriterle ilgili olarak, grafiğin eksenlerini bölmelendirme işlemini öğretmen adaylarının % 26’sı doğru ve %65’i kısmen doğru olarak yaparlarken, %9’u ise yanlış olarak yapmışlardır. Grafiğin eksenlerini bölmelendirme işlemini yanlış yapan bir öğretmen adayının grafiği örnek olarak Şekil 3’de gösterilmiştir. Şekil 3’de de görüldüğü üzere öğretmen adayı x-ekseninde bölmelendirmeye başlarken (0,y) noktasını orijinden başlatması gerekirken başlatmamış buna bağlı olarak da öğretmen adayı x-eksenini uygun bir biçimde bölmelendirememiştir.



Şekil 3. Grafiğin eksenlerini yanlış bölmelendiren çizim

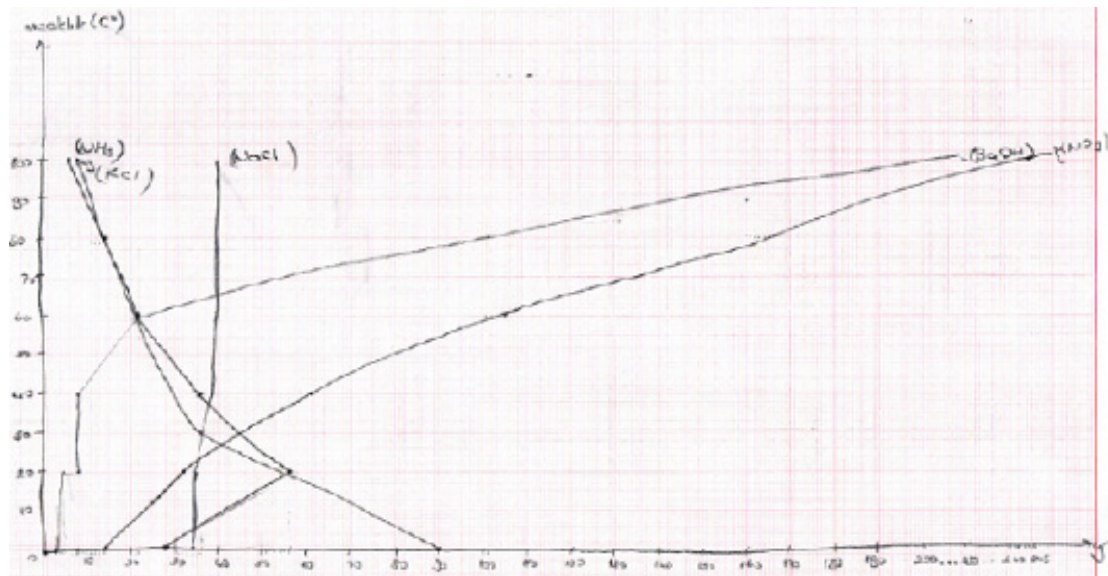


Öğretmen adayları 5. kriterle ilgili olarak, % 24'ü doğru, % 71'i kısmen doğru olarak karşılarken %5'i ise bu kriteri yanlış olarak karşılamaktadırlar. Öğretmen adaylarından bu kriteri yanlış olarak yerine getiren öğretmen adaylarının oranının az olduğu dikkat çekmektedir. Ancak bu kriteri kısmen doğru olarak karşılayan öğretmen adaylarının çizmiş oldukları grafikler incelendiğinde, özellikle çözünürlük eksenini belirleyen eksenin bölmelendirilmesinde ana bölmelendirme rakamları kullanmak yerine sadece tabloda yer alan değerleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek olarak, öğretmen adaylarından biri tarafından çizilmiş olan grafik Şekil 4'de sunulmaktadır.



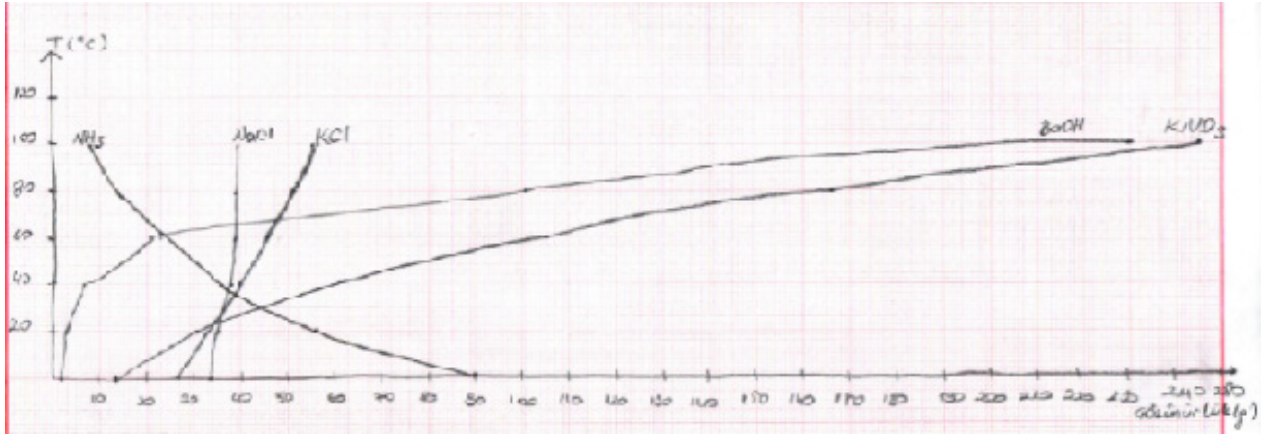
Şekil 4. Grafiğin eksenlere ait ana bölmelendirme rakamlarını yanlış gösteren çizim

Veri çiftlerinin eksenlere doğru olarak yerleştirilmesi kriteri (yani 6. kriter), öğretmen adaylarının %21'si tarafından doğru, %34'ü tarafından kısmen doğru, %45'lik gibi büyükçe bir kısmı ise yanlış olarak karşılamışlardır. Bu kriter, öğretmen adaylarının en çok güçlüğü karşılaştığı kriterlerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu kriterle ilgili karşılaşılan güçlüklerin, eksenlerin doğru olarak ölçeklendirilememesi (3. Kriter) ve bölmelendirilememesinden (4. Kriter) büyük ölçüde kaynaklandığı söylenebilir. Bu kriterin yerine getirilmesinde güçlüğü karşılaştığı tespit edilen öğretmen adaylarından biri tarafından çizilmiş olan grafik Şekil 5'de sunulmuştur.



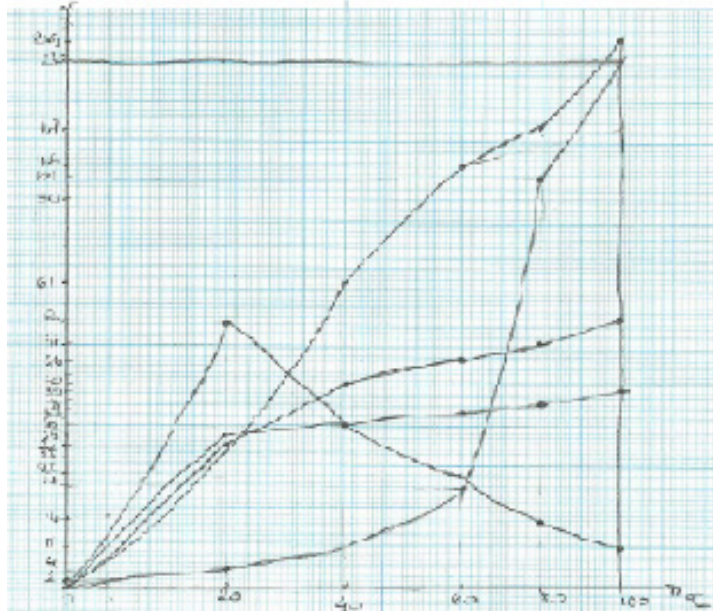
Şekil 5. Veri çiftlerinin eksenlere yanlış olarak yerleştiren öğretmen adayının çizimi

Öğretmen adayları işaretli noktaların belirginleştirilmesi kriterini (yani 7. kriter); %55'i doğru, %28'i kısmen doğru olarak karşılarken, %17'si ise yanlış karşılamaktadırlar. Bu kriteri kısmen doğru ya da yanlış olarak yerine getiren öğretmen adaylarının işaretli noktalarının uygun çizgilerle birleştirilmesi konusunda da güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kriterin yerine getirilmesinde yanlışlık yapan öğretmen adaylarından biri tarafından yapılmış grafik çizimi Şekil 6'da gösterilmiştir.



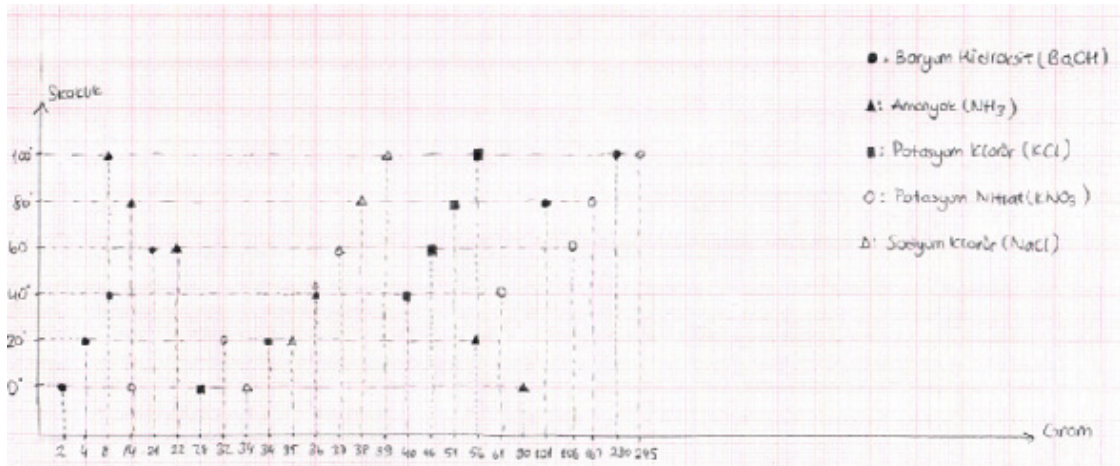
Şekil 6. İşaretli noktaların belirginleştirilmesini yanlış yapan öğretmen adayına ait çizim

Öğretmen adayları, Tablo 2’de de görüldüğü üzere 8. kriteri, % 21’i doğru, %31’i kısmen doğru karşılarken %47’si gibi büyükçe bir oranı ise yanlış karşılamışlardır. Bu kriteri yanlış karşılayan öğretmen adayları, Şekil 7’deki gibi veri gruplarını x- ve y- ekseninde işaretledikleri noktaları uygun çizgilerle birleştirememişlerdir.



Şekil 7. İşaretli noktaların uygun çizgilerle birleştiremeyen öğretmen adayına ait çizim

İşaretli noktaları uygun çizgilerle birleştirmede güçlüklerle karşılaşan bir öğretmen adayı ise, grafikteki işaretli noktaları herhangi bir çizgi ile birleştirmeden sadece veri grubunu farklı noktalarla gösterip herhangi bir çizgi ile birleştirme yapmaksızın o şekilde bırakmıştır (Şekil 8).



Şekil 8. İşaretli noktaların uygun çizgilerle birleştiremeyen grafik çizimi



Tablo 2’de de görüldüğü gibi, 9. kriterle ilgili olarak, çizilen grafiğin isimlendirmesi kriterini öğretmen adaylarının %2’si dışında hiçbir öğretmen aday ( %98) çizdikleri grafiği isimlendirmemiştir. Grafiği isimlendirmeyen öğretmen adaylarının cevapları “boş” kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının, Tablo 2’de verilen kriterlerle ilgili yaşadıkları güçlükler yukarıdaki paragraflarda örnek çizimleri ile gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının çizdikleri grafiklerin ayrıntılı incelenmesinden, kriterler dışında (Tablo 2) farklı birtakım güçlükler yaşadıkları da belirlenmiştir. Bu güçlüklerin başında eksenlerin aynı noktada (0,0) kesiştirilememesi ve grafik eğrisinin orijinden (0,0) başlatılması olarak verilebilir. Eksenlerin aynı noktada (0,0) kesiştirilememesi güçlüğü 10 öğretmen adayının çizmiş oldukları grafiklerde, grafik eğrisinin orijinden başlatılması güçlüğü ise 3 öğretmen adayının çizmiş olduğu grafikte tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının yaptıkları grafik çizimleri dokuz kriter çerçevesinde analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden, öğretmen adaylarının çizdikleri grafiklerde araştırma kapsamında belirlenen dokuz kriterin çoğunluğunu karşılama doğru olarak karşılama düzeyi üç kriter dışında (1. Kriter, 2. Kriter ve 7. Kriter için sırasıyla %62, %55 ve %55) diğer kriterlerde %2 ile %26 arasında değişmektedir. Bu yüzdeler, öğretmen adaylarının bu kriterlerde istenilen performansı göstermedikleri yani bir başka ifadeyle yetersiz oldukları söylenebilir. Yetersiz bulunan bu kriterler “eksenlerin ölçeklendirilmesi”, “eksenlerin bölmelendirilmesi”, “eksenlere ait ana bölmelendirme rakamlarının gösterilmesi”, “veri çiftlerinin eksenlere doğru olarak yerleştirilmesi”, “işaretli noktaların uygun çizgilerle birleştirilmesi” ve “grafiğin isimlendirilmesi” şeklinde sıralamak mümkündür. Bu kriterlerden “grafiğin isimlendirilmesi” kriteri öğretmen adaylarından yalnızca ikisi dışında tüm öğretmen adayları tarafından karşılanamamaktadır. Bu sonuçlar, grafik ile ilgili gerek ulusal ve gerekse uluslararası literatürde yeterince ortaya çıkartılmamış bir durum olarak da verilebilir. Böylesine bir sonucun öğretmen adaylarında görülmesi, Tairab ve Khalaf Al-Naqbi (2004)’ın da ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının grafik çizme ile ilgili yeterli tecrübeye sahip olamamasından kaynaklanabilir. Öğretmen adayları teknolojinin gelişmesine paralel olarak, çoğu grafik çizme görevlerini bilgisayar ortamında önceden hazırlanmış grafik programlarla rahatlıkla yapmaktadırlar. Bundan dolayı da, verileri kullanarak geleneksel tarzda grafik kağıdı üzerinde bizzat kendi elleri ile grafik çizme görevlerini yerine getirmede istenilen başarıya ulaşmamaktadırlar. Bunun neticesi olarak da, çizmiş oldukları grafiği isimlendirmemeleri bir açıdan beklenen bir durum olması da kaçınılmaz bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yeterli düzeyde karşılayamadıkları kriterlerden “eksenlerin ölçeklendirilmesi” ile “eksenlerin bölmelendirilmesi” kriterleri bir grafiğin çiziminde oldukça önemli kriterlerdendir. Bu kriterlerin tam olarak karşılanmaması sonucunda çizilecek grafiği gerçek grafiğe göre çok farklı olabilmektedir. Ayrıca, bu iki kriter yapı olarak da birbirine benzerdir. Öğretmen adaylarının bu iki kriteri karşılama düzeyleri de birbiri ile aynı düzeydedir. Yani her iki kriterde de öğretmen adaylarının %26’sı bu kriteri doğru karşılarken, sırasıyla %65’i ve %9’u kısmen doğru ve yanlış olarak karşılamışlardır. Bu yüzdelerle de bakılarak, bu iki kriterin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. İlgili literatür de öğrencilerin grafikleri çizerken hem x- ekseninde ve hem de y- ekseninde ölçeklendirme hataları yaptıkları sıklıkla ifade edilmektedir (örneğin, Erbilgin, Hudal, Fernandez, 2006; Beler, 2009; Gültekin, 2009; Yayla ve Özsevegç, 2015). Yine öğretmen adaylarının ölçeklendirme ve bölmelendirmede yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanan bir başka güçlük yaşadıkları durum da “veri çiftlerinin eksenlere doğru olarak yerleştirilmemesi” kriteridir. Öğretmen adaylarının bu kriteri karşılama düzeyleri de yine istenilen düzeyde değildir. Bu kriteri kısmen doğru ya da yanlış olarak karşılayan öğretmen adaylarının yüzdeleri sırasıyla %34 ve %45’dir. Bu iki yüzdenin toplamı (yani %79), “eksenleri bölmelendirme” ve “eksenleri ölçeklendirme” kriterlerindeki kısmen doğru ve yanlış oranlarının toplamına (%74) neredeyse eşit olması da bu gerekçeyi doğrular niteliktedir.

Öğretmen adaylarının bu dört kriter dışında “eksenlere ait ana bölmelendirme rakamlarının gösterilmesi” ile “işaretli noktaların uygun çizgilerle birleştirilmesi” kriterlerini karşılama düzeyleri de istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu iki kriterden birincisi yani “eksenlere ait ana bölmelendirme rakamlarının gösterilmesi” kriteri yerine getirilmemesi eğer grafiğin x- ve y- ekseninde veri çiftlerini ifade eden değerler verilmesi durumunda bir açıdan büyük sıkıntı da oluşturmayabilir. Fakat ikinci kriter olan “işaretli noktaların uygun çizgilerle birleştirilmesi” kriteri ise böylesine bir hatayı kapatamayabilir. Çünkü eğer işaretli noktalar uygun çizgilerle birleştirilemezse, grafiğin değişim de eğilimi tam olarak belirlenemez ki o da büyük bir hataya neden olabilir. Bundan dolayı bu kriterin karşılanması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%78), bu kriteri ya kısmen doğru ya da yanlış olarak karşılamışlardır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu türden güçlükleri, onların işaretli noktaları nasıl birleştireceğini tam olarak kestirememelerinden de kaynaklanmaktadır. Hatta buna güzel bir örnek olarak Şekil 9 verilebilir. Şekil 9’deki grafiği çizen öğretmen adayı grafiği çizmek için gerekli verileri grafikte belirtmiş fakat muhtemelen bunları nasıl birleştireceğinden emin olmadığından dolayı, birleştirmeden o şekilde bırakmıştır. Bunun nedenini literatürde sıklıkla değinilen “öğrencilerin doğrusal grafik çizmeye olan eğilimleri” şeklinde belirtilen bir yanlış ile açıklamak mümkündür (Bayazit, 2011; Gültekin, 2009; Leinhardt ve diğ., 1990). Bu türden bir yanlışlığa sahip olan bireyler, işaretli noktaları birleştirirken noktaları doğrusal bir çizgiye uydurma çabası içerisinde bile olabilmektedirler. Bu durumu, öğretmen adayının Şekil 6’daki çizimine bakarak anlamak mümkündür.

Bununla birlikte, öğretmen adayları “yatay ve düşey eksenin belirlenmesi”, “eksenlerin isimlendirilmesi” ve “işaretli noktaların uygun çizgilerle birleştirilmesi” kriterlerini karşılama düzeyleri ise orta seviyededir. Sayısal olarak söylemek gerekirse, öğretmen adaylarının bahsi geçen kriterleri karşılama düzeyleri %55 ile %62 seviyesindedir. Bu bir açıdan olumlu gibi görülebilir fakat bu kriterleri kısmen doğru ya da yanlış olarak karşılama düzeyleri oransal (%38 ile %45 arasında değişen) olarak dikkate alındığında ise bu kriterleri istenilen düzeyde karşılayamadıkları söylenebilir.



Özetle, grafik çizimleri kriterler çerçevesinde değerlendirildiğinde, çalışma sonunda grafik çizmek öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları alan olmuştur. Çalışma sonuçları; öğretmen adaylarının bir grafiğin çizimi için gerekli olan eksenlerin belirlenmesi, eksenlerin ölçeklendirilmesi, eksenlerin bölmelendirilmesi, veri çiftlerinin eksenlere doğru olarak yerleştirilmesi ve veri çiftlerinin uygun çizgilerle birleştirilmesi ile ilgili birtakım sıkıntılarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, farklı disiplinlerde ve farklı seviyelerde grafik çizme ile ilgili yapılan çalışmalarda var olan diğer çalışmalarla (örneğin, Authors, 2016; Bayazit, 2011; Beichner, 1994; Beler, 2009; Dunham ve Osborne, 1991; Erbilgin, Hurdaland Fenandez, 2006; Gültekin, 2009; 2014; Parmar ve Signer, 2005; Tairab ve Khalaf Al-Naqbi, 2004; Taşar ve diğ., 2002; Yayla ve Özsevgeç, 2015) da paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda bu denli sorun yaşamaması, gerek lisans öncesi eğitim safhasında ve gerekse lisans döneminde aldığı derslerde grafik çizme ile ilgili yeterli tecrübeler kazanmamasıyla açıklanabilir. Öğretmen adaylarının grafik ile ilgili yeterli tecrübeler kazanamaması da, teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere paralel olarak grafik hazırlama ile ilgili çok sayıda geliştirilmiş yazılım programının varlığı da buna engel olmuş olabilir (Tairab ve Khalaf Al-Naqbi, 2004). Her ne kadar fen bilimleri öğretim programlarına bilimsel süreç becerileri kazandırmaya yönelik kazanımlara (MEB, 2007; 2013; 2017) yer verilse de bu becerilerin kazandırmada etkin görev alacak olan fen bilgisi öğretmenlerinin bu becerileri yeterli düzeyde kazanmaları sağlamadan bahsi geçen becerileri etkili bir biçimde öğrencilere kazandırılmayacağı aşikârdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları önemli sonuçları ortaya çıkartmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerden biri olan grafik çizme ile ilgili tecrübelerini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalara rehber olacağına inanılmaktadır.

## 5. Kaynakça

- Authors. (2016, Ekim). Quality Assurance in Education: Policies & Approaches. *VI. International Congress on Research in Education (ICRE)*. International Association of Educational Researchers, Rize, Turkey.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M., F. (1997). *Kimya Öğretimi*. Bilkent, Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- Bayazit, İ. (2011). Öğretmen Adaylarının Grafikler Konusundaki Bilgi Düzeyleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Beichner, R. J. (1994). Testing Student Interpretation of Kinematics Graphs, *American Journal of Physics*, 62, 750-752.
- Belcer, Ş. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin fotosentez konusu ile ilgili grafikleri okumada ve yorumlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bengtsson, L. A., Ottosson, T. (2006). What Lies behind Graphicacy? Relating Students' Results on a Test of Graphically Represented Quantitative Information to Formal Academic Achievement, *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (1), 43-62.
- Bowen, G.M., Roth, M.W. (2005). Data and Graph Interpretation Practices among Preservice Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063-1088.
- Coştu, B. (2007). Comparison of Students' Performance on Algorithmic, Conceptual and Graphical Chemistry Gas Problems, *Journal of Science Education and Technology*, 16(5): 379-386.
- Coştu, B. (2010). Algorithmic, Conceptual and Graphical Chemistry Problems: A Revisited Study. *Asian Journal of Chemistry*, 22 (8), 6013-6025.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dori, Y.J., Sason, I. (2008). Chemical Understanding and Graphing Skills in an Honors Case-Based Computerized Chemistry Laboratory Environment: The Value of Bidirectional Visual and Textual Representations, *Journal of Research in Science Teaching*, 45(2), 219-250.
- Dunham, P. H., Osborne, A., 1991. Learning How To See: Students' Graphing Difficulties. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 13(4): 35-49.
- Erbilgin, E., Hudal, K. M., Fernandez, L. M. (2006). Scaling and Representing Exponential Relationships, *Dimensions in Mathematics*, 26(2), 55-62.
- Forster, P. A. (2004). Graphing in Physics: Processes and Sources of Error in Tertiary Entrance Examinations in Western Australia, *Research in Science Education*, 34(3), 239-265.
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözümler ve özellikleri konusu ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gültekin, C. (2014). *Ortaöğretim Öğrencileri ile Üniversite Öğrencilerinin Hal Değişimi, Çözümler ve Çözünürlük Konuları ile İlgili Grafik Çizme Okuma ve Yorumlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurnaz, M. A. (2013). An Analysis of Turkish High School Students' Performance on Conceptual, Algorithmic and Graphical Physics Problems, *Journal of Asian Scientific Research*, 3(7), 698-714.
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O., Stein, M. K. (1990). Functions, Graphs, And Graphing: Tasks, Learning, and Teaching, *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf*, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları.

- Parmar, R. S., Signer, B. R. (2005). Sources of Error in Constructing and Interpreting Graphs A Study of Fourth-and Fifth-Grade Students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 250-261.
- Potgieter, M., Harding, A., Engelbrecht, J. (2008). Transfer of Algebraic and Graphical Thinking between Mathematics and Chemistry, *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (2), 197-218.
- Şahin, S., Gençtürk, E., Budanur, T. (2007). Coğrafya Öğretiminde Uygun Grafik Seçimi ve Kullanımının Öğrenme Üzerinde Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
- Şen, A. Z., Nakipoğlu, C. (2012). Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 47-65.
- Tairab, H. H., Khalaf Al-Naqbi, A.K. (2004). How Do Secondary School Science Students Interpret And Construct Scientific Graphs? *Journal of Biological Education*, 38(3), 127-132.
- Taşar, M. F., Kandil İnceç, Ş., Ünlü Güneş, P. (2002, Eylül). Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Temiz, B. K., Tan, M. (2003). İlköğretim Fen Öğretiminde Temel Bilimsel Süreç Becerileri, *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 18-24.
- Temiz, B. K., Tan, M. (2009). Grafik Çizme Becerilerinin Kontrol Listesi İle Ölçülmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-83
- Uyanık, F. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlama ile kinematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yayla, G., Özsevgeç, T. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma Ve Yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.



# Kastamonu Education Journal

November 2018 Volume:26 Issue:6

kefdergi.kastamonu.edu.tr

## Eğitim Kurumlarına Yön Veren Temel Değerler “Türkiye İl Milli Eğitim Müdürlükleri Örneği”<sup>1</sup>

### Fundamental Values Directing to Educational Institutions “Example of Provincial National Education Directorates of Turkey”<sup>1</sup>

Osman AKTAN<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Düzce Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Düzce, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmada İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından 2015-2019 yılları için hazırlanan stratejik planlarda yer alan temel değerlerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 81 il milli eğitim müdürlüğü tarafından hazırlanan 2015-2019 dönemi İl Milli Eğitim Müdürlüğü stratejik planları oluşturmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlardaki temel değer ifadeleri kodlanmıştır. İlgili değer ifadeleri stratejik planlardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin stratejik planlarında en çok yer alan on değer; sırasıyla şeffaflık ve hesap verilebilirlik, adalet, yeniliklere açık olmak, güvenilirlik, ahlaki değerlere bağlılık, katılımcılık, bilimsellik, saygı, tarafsızlık ve insan haklarına saygı değerleridir.

#### Anahtar Kelimeler

stratejik plan, değerler, il milli eğitim müdürlüğü, içerik analizi

#### Keywords

strategic plan, values, provincial national education directorate, content analysis

#### Abstract

In this research, the first aim was analyze the basic values of the strategic plans prepared by the Provincial Directorates of National Education for 2015-2019. Content analysis was used in the research from qualitative research methods. The Provincial National Education Directorate of the period constitutes strategic plans of 2015-2019 prepared by eighty one provincial education directorate. The core value statements in the strategic plans prepared by the Provincial Directorates of National Education which constitute the working universe are coded. Direct values are supported from the strategic plans. Provincial National Education Directorates give importance to ten values that take the most place in the strategic plans of are; transparency and accountability, justice, openness to innovation, trustworthiness, commitment to moral values, participation, scientificness, respect, impartiality and respect for human rights.

<sup>1</sup>Bu çalışmanın bir kısmı, Kırıkkale Üniversitesi'nde düzenlenen Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi'nde (Kırıkkale:5-7 Kasım 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Extended Summary

### Introduction:

The plan includes the selection of means to achieve the specified objectives and a predetermined mode of action (Eren, 2013, Ertürk, 2011, Akgemci, 2013), the concept of planning; (Can, 2002; Koçel, 2011, Mucuk, 2005), a process that is pursued in order to achieve a goal with short and long-term goals, to implement a plan, activities, efforts, and ways to be followed. Planning is to take the necessary decisions and implement them in order to reach the determined goals and targets with minimum cost within the determined periods (Coşkun, 2006: 120). Today, especially in information and communication technologies the new developments emerging in all areas of final life affect organizations and necessitate that organizations make and implement decisions that will adapt to the changes and developments experienced. . (Elibol, 2005; Erdil and Keskin, 2002: Eren, 2016: 11; Tagraf, 2002; Özgen and Yalçın, 2015). Strategic planning is a process that encompasses the processes and practices required to imagine the future positions of stakeholders and to achieve that position. In addition, strategic planning enables the organization to use limited resources efficiently and rationally (Küçüksüleymanoğlu, 2008; Nartgün, 2000). Strategic plan consists of situation analysis, explanation of how participation is provided, future direction, mission, vision, core values, strategic objectives and targets, monitoring and evaluation. Strategic plan consists of situation analysis, explanation of how participation is provided, future direction, mission, vision, core values, strategic objectives and targets, monitoring and evaluation. The determination of basic values that give direction to a knight guides the decisions made by the organization, the choices that they make and the strategies they will determine, contributes to the formation of organizational identity and management philosophy and motivation of employees (DPT, 2006; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). The main values are composed of people, processes and performance (DPT, 2006; Güven and Bağdigen, 2008). It is observed that the studies conducted when the relevant literature is examined are mostly oriented towards universities and there is no study about the basic values which are the top educational institution in the provincial level and which are directed to the strategic plans of the provincial national education directorates which are the binding features of the strategic plans and the institutions attached to them.

### The Aim of the Research:

The aim of this research is to determine the level and manner of values expressed in the strategic plans prepared by the provincial national education directorates and to examine the values expressions in accordance with the values expressed in the Ministry of National Education's 2015-2019 Strategic Plan. For this purpose, the following questions have been answered;

1. What are the values in the strategic plans prepared by provincial national education directorates?
2. How are the values distribute thematically in the strategic plans prepared by provincial national education directorates?
3. How are the values distribute thematically in the strategic plans prepared by provincial national education directorates?

### Method:

A descriptive survey model was used to determine the values in the strategic plans of the Provincial National Education Directorates and to examine the correspondence of the value expressions with the values expressed in the Ministry of National Education 2015-2019 Strategic Plan. The study universe constitutes strategic plans of the Provincial Directorate of National Education prepared by eighty provinces. The research data (from June to October 2015) were collected from the values expressed in the strategic plans of the 81 provincial national education directorates that prepared and published their strategic plans for the 2015-2019 period on their web sites. The collected data were analyzed by content analysis technique. The values obtained are collected under certain headings and their frequencies are subtracted. Finally, the frequencies are grouped close to each other and the themes are formed. In order to ensure validity and reliability in research; The methods and stages of the research are described in a clear and detailed way and the raw data of the research is kept for the purpose of examining consistency when necessary

### Findings and Results:

In this research, the values of the strategic plans of 2015-2019 period prepared by the provincial national education directorates. The level of harmonization of these values with the expressed in the Ministry of National Education 2015-2019 Strategic Plan have been determined. Eighty values were obtained in the strategic plans of the Provincial Directorates of National Education and the ten most valued values were; justice transparency and accountability, participation, openness to innovation, trustworthiness, commitment to moral values, scientificness, respect, impartiality and responsibility. When the values were examined thematically, it was determined that the values that take place most in the strategic plans of the Provincial Directorates of National Education took place in "processes". The top ten values in the provincial national education directorates' strategic plans are as follows; manage change, the empathic approach, sincerity, appreciation, peace, self-assessment, guidance and loyalty. Only the values in the Ministry of National Education 2015-2019 Strategic Plan are considered to be the values that are most represented in the provincial plans of reliability and justice and the values of analytical and scientific outlook, sensitivity towards the right to life and living beings and artistic sensitivity, Values. It can be said that the values in the Ministry of Education's 2015-2019 Strategic Plan are represented in the strategic plans of the Provincial National Education Directorates in the middle level (60%) and in terms of values.

Based on the findings obtained in the research, it is aimed to explain to the stakeholders what the values on the strategic plan are, to learn the institutional values of the stakeholders through various managerial activities, seminars and in-service training activities,

stakeholders to pay attention to the primacy of values in the institutional structure. The researchers evaluated the values determined by the provincial national education directorates and examined the compliance levels of the stakeholders in the implementation process.

## 1. Giriş

Plan, belirlenen amaçlara ulaşmak için araçların ve yolların seçilmesi, önceden belirlenmiş bir hareket tarzı (Ak-gemci, 2013; Eren, 2013; Ertürk, 2011), planlama kavramı ise; bir planı uygulamaya yönelik olarak, kısa ve uzun dönemli hedeflerle amaca ulaşmak için takip edilen bir süreci, etkinlikleri, çabayı ve takip edilecek yollara dair düşün-celerin sistematize edilmesidir (Can, 2002; Koçel, 2011; Mucuk, 2005). Planlama belirlenen süreler içinde en az mali-yetle, tespit edilen amaç ve hedeflere ulaşmak için gerekli kararları almak ve uygulamaya koymaktır (Coşkun, 2006:120).

Günümüzde özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimler sonucu hayatın bütün alanlarında ortaya çıkan yeni gelişmeler, örgütleri etkilemekte, bu durum örgütleri yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlayacak kararlar almalarını ve uygulamalarını zorunlu kılmıştır (Elbol, 2005; Erdil ve Keskin, 2002; Eren, 2016: 11; Özgen ve Yalçın, 2015; Tağraf, 2002). Örgütlerin bu değişimlere ayak uydurmaları ve hedefleri doğrultusunda kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Örgütler bunu sağlayabilmek için geleceği planlamak zorundadır. Bu noktada örgütlerin daha önce olmadığı kadar geleceğe yönelik stratejiler geliştirmeleri ve stratejilere dayalı stratejik planlama çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Çünkü stratejik planlar, geleceğin tahmin edilmesinin çok zor olduğu durumlar-da yönetme becerilerinin oluşturulması ve sürdürülmesidir (Arabacı, 2007; Nartgün, 2004).

Stratejik planlama bir örgütün paydaşlarının gelecekteki konumlarını hayal etmeleri ve bu konuma ulaşmak için gerekli olan işlem ve uygulamaları kapsayan bir süreçtir. Ayrıca, stratejik planlama örgütün kısıtlı kaynaklarının ve rimli ve rasyonel bir şekilde kullanılabilmesini sağlar (Küçüksüleymanoğlu, 2008; Nartgün, 2000). Stratejik planlama, genel olarak bir örgütün veya kurumun ne olduğu, ne yaptığı ve neden yaptığına yön veren karar ve faaliyetleri üretmek için oluşturulmuş eylem planlarıdır (Bryson, 2011). Stratejik planlama kurumsal işleyiş içinde, eski deneyimlerin ışığında yeni fırsatları fark etmeyi ve öncelikleri belirlemeyi sağlayan stratejik bir sürecin en önemli unsuru ve başlan-gıç aşamasıdır. (Allison, 2005; Gül ve Kırılmaz, 2013), Örgütsel ve çevresel koşullar ile örgütsel hedefler ışığında örgütün mevcut durumundan geleceğe yönelik bir yol haritası çizilmesini sağlayan üst yönetim aracıdır (DPT, 2006; Öz-mantar, 2011; Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010).

Stratejik planlama; işletmeyi veya kurumu, bugünden tasarlanan bir geleceğe taşıma (Narinoğlu, 2014), düzenli ve mantıklı düşünmeye sevk etme (MEB, 2009a), kurumun veya işletmenin kaynakları ile kabiliyetlerini en verimli şekilde kullanarak kurumu rekabet edebilir hale getirme (İlğan, Erdem, Taşdan ve Menduhoğlu, 2008) gibi örgütsel amaçlar taşır. Örgütün değişimi yönetmeye dayalı amaç ve hedefleri, bu amaç ve hedefleri gerçekleştirmeye uygun stratejik yöntemleri gerekli kılar (MEB, 2009). Stratejik planlama, diğer tüm planlama türlerine kıyasla daha kapsamlı, daha uzun süreli, daha esnek, daha dinamik ve amaca odaklı olan, eyleme yönelik dolayısıyla proaktif bir planlama türü-dür (Karaman, 2011).

Toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik alanda olan değişim ve gelişmelerin eğitim kurumlarını da yansımaları olmaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim kurumları bu değişimlere ayak uydurabilmek için kendilerini yeni gelişmelere göre gözden geçirmelidir. Eğitim kurumlarının kendilerine yüklenen yasal yükümlülük ve kamuoyu beklentilerini karşılayabilmek için iyi bir planlamaya ve bu planın uygulamasına ihtiyaçları vardır. Bu amaca yönelik olarak stratejik planlama kamu kurumlarında 2003 yılından itibaren öncelikle pilot olarak, daha sonra ise tüm kurumalarda yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (Türk ve Ünsal, 2007).

Stratejik plan, durum analizi, katılımcılığın nasıl sağlandığına ilişkin açıklama, geleceğe yönelim, misyon, vizyon, temel değerler, stratejik amaç ile hedefler, izleme ve değerlendirme bölümlerinden oluşur. Bir örgüte yön veren temel değerlerin belirlenmesi, örgütün aldığı kararlara, yaptığı seçimlere ve belirleyeceği stratejilere rehberlik eder, örgütsel kimlik ile yönetim felsefesinin oluşmasına ve çalışanların motive edilmesine katkı sağlar (DPT, 2006; Sabun-cuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Örgütlerin temel karakterini ve onları diğer örgütlerden ayıran yönlerini ortaya koyan değerlerin çalışanların çoğunluğu tarafından benimsenmesi ve örgüt çalışmalarında içselleştirilmesi, kurumsal değerlerin oluşmasını sağlar (Deal ve Kennedy, 2000; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Kurumsal değerler, kurumun işleyiş ve başarısı üzerinde anahtar rolü oynar. Değerler, kurumsal misyon ve vizyonun temelini oluşturur (MEB, 2010). Değerler, kurumsal kültürün ardında yatan inanç ve ahlaki normlardır, kurum içindeki ilkeler ve davranış standartlarına anlam kazandırır, çalışanların davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan standartların kaynağını oluşturur. Çalışanlar arasında ortak bir amaç birliği sağlayarak örgüt kültürünü ve örgüt başarısının temelini oluşturur (Deliz,1997; Küçüksüleymanoğlu, 2008; Şişman, 2002; Yurtseven, 1998; Yüce, 2007). Kurumun tüm paydaşları, çalışmalarında bu değerleri referans almalı, karar alma süreçlerinde kurumsal değerlerden ödün vermemelidirler (Özmantar, 2011). Temel değerler ise kişiler, süreçler ve performansın oluştuğu bir bütündür (DPT, 2006; Güven ve Bağdigen, 2008). Azimli olmak, çalışkanlık, başarı, sorumlu-luk, eşitlik, bağımsızlık, güven, doğruluk, cesaret, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, özgürlük, sağduyu, örgütsel anlamda bağlılık, insan hakları ve demokrasinin evrensel değerleri, çevreye ve canlıların yaşam hakkına du-yarlılık, analitik ve bilimsel bakış, girişimcilik, yaratıcılık, yenilikçilik, sanatsal duyarlılık ve sanat becerisi, meslek etiği ve ahlak, tarafsızlık, adalet, katılımçılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi değerler kurumsal yaşamda önemli yer tutan değerler arasındadır (Kaplan, 2015; MEB, 2015; Şişman, 2002)

Kurum değerleri çalışanlarla birlikte belirlenmelidir. Belirleme çalışmalarında öncelikli olan kurumda var olan değerler ortaya çıkarılır. Ardından kurumda olmayıp da olmasını istediğimiz değerler belirlenir. Değerlerin belirlenmesinden sonra katılımçı bir anlayışla bu değerler öncelik sırasına konur (MEB, 2010). Değerler hedefe ulaştıracak olan davranışlarınızı belirler. Değerler,



kurum çalışanları ile birlikte tespit edilmeli, tartışılmalı, çalışanların kurumsal değerleri kabul etmeleri ve kendi yaşamlarında içselleştirmiş olmaları gerekmektedir (Gertsen ve Zolner, 2012; Welch, 2008). Belirlenen kurumsal değerlerin tüm çalışanlar tarafından bilinmesi, hedeflere ulaşmada başarı ve birliktelik sağlar (Çalık, 2003; DPT, 2006; Goodstein, Nola ve Pfeiffer, 1993; MEB, 2009a; Öztürk ve Dündar, 2003). Kurumlar arasında önemli bir yer teşkil eden eğitim kurumlarında da değerler oluşturma ve bu değerleri paydaşlarıyla paylaşarak hayata geçirme süreci, kurum açısından hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının çevresel koşulları değerlendirmeleri ve toplumun talepleri ile ülkenin gerçekleri çerçevesinde bir sentez yaparak, açık ve dışa dönük stra-tejiler geliştirme gerekliliği kaçınılmazdır (MEB, 2009). Eğitim kurumları arasında yer alan il milli eğitim müdürlükleri de bu gerekliliği yerine getirmek amacıyla stratejik plan geliştirmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013/26 nolu Genelge'si ile 2015-2019 stratejik plan hazırlık çalışmaları başlamış, 2015 yılı başında planlar onaylanarak illerin web sitelerinde yayınlanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde değerler ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olup, son yıllarda stratejik planlamada değerler ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Değerler ile ilgili literatür incelendiğinde; ders kitaplarında değerler (Aral, 2008; Candan ve Ergen, 2014; Gör, 2013; Güzel, 2013; Karagöz, 2009; Özkan, 2010; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009), değerler ile ilgili öğretmen görüşleri (Akbaş, 2009; Ateş, 2014; Can, 2008; Fidan, 2009; Balcı ve Yanpar, 2013; Baysal, 2013; Izgar, 2013; Maya, 2017; Oğuz, 2012; Şahin, 2010; Tokdemir, 2007; Varol, 2013), öğretim programlarında değerler (Akbaş, 2004; Aktan, 2018; Baydar, 2009; Çengelci, 2010; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Keskin, 2008; Uçar, 2009), edebi eserlerde değerler (Akkaya, 2013; Aktan, 2012; Aktan ve Kılıç, 2015; Bulut, 2011; İnan Kılıç, 2009; Kalaça, 2013; Kılıç ve Aktan, 2015; Kumbasar, 2011; Külünkoğlu, 2010; Yılmaz, 2013) değer tercihleri (Akkaya, 2013; Aydın, 2003; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı, 2009; Yılmaz, 2009), eğitim yöneticilerinin değerler ile ilgili görüşleri (Aslanargun, 2012; Baloğlu ve Balgalmış, 2005; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012; Maya, 2013; Okudan ve Ekşi, 2011; Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi, 2010; Şahin Fırat, 2010; Yılmaz, 2007), yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler (Çubukçu ve diğerleri, 2012; Gündüz ve Çoşkun, 2012; Özdemir ve Sezgin, 2011; Yiğittir, 2010), okul hayatında değerler (Bektaş, Nalçacı ve Karadağ, 2014; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Meydan, 2014; Turan ve Aktan, 2008), öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Nartgün, 2006), devlet üniversitelerinde değer algısı ve analizi (Arabacı ve Gündüzalp, 2014; Arslan, 2009), eğitim kurumlarında paylaşılan değerler (Aslan, Özer ve Açıroğlu Bakır, 2009), ilköğretim ve ortaöğretim okullarının stratejik planlardaki değerler (Altinkurt ve Yılmaz, 2011) ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmalarda çoğunlukla değerlerle ilgili öğretmen, yönetici, öğretim elemanları görüşleri; edebi kitaplarda, ders kitaplarında ve öğretim programlarında değerler, okul hayatında, üniversitelerde ve eğitim kurumlarında paylaşılan değerlerin ele alındığı, il düzeyinde en üst eğitim kurumu olan ve hazırladıkları stratejik planları ile kendilerine bağlı bulunan kurumları da bağlayıcı özelliği olan il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarına yön veren temel değerlerle ilgili bir çalışma yer almadığı görülmektedir. Bu araştırma İl milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarına yön veren temel değerleri yansıtması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlarda yer alan değer ifadelerinin ne düzeyde ve ne şekilde bulunduğunu ortaya koymak, belirlenen değer ifadelerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değer ifadeleri ile uyumunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İl milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlardaki değerler nelerdir?
2. İl milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlardaki değerler tematik olarak nasıl dağılım göstermektedir?
3. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerin il milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarda yer alma düzeyleri nasıldır?

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan değerleri belirlemek ve belirlenen değer ifadelerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değer ifadeleri ile uyumunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır, araştırmaya konu olan birey, olay, durum yada nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır. (Karasar, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada il milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan değerler analiz edilmiş ve var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini seksen bir il tarafından hazırlanan İl Milli Eğitim Müdürlüğü stratejik planları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Çalışma evrenini seksen bir il ile ait il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan 2015-2019 dönemi stratejik planları oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2015-2019 dönemi stratejik planlarını kurum web sitelerinde yayınlayan 81 il milli eğitim müdürlüğüne ait stratejik planlarda yer alan değer ifadelerinden toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen değer ifadeleri belli başlıklar altında toplanarak frekansları çıkarılmış-

tır. Son olarak frekansları çıkarılan ifadelerden birbirine yakın olarak gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. 81 il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarında yer alan değer ifadelerinin analizinde sırasıyla aşağıdaki işlemlere yer verilmiştir:

- 81 il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarında değerlerin ifade edildiği kelime, kelime grupları veya cümleler tespit edilerek kodlandı.
- Tespit edilen kelime, kelime grupları ve cümlelerin temsil ettiği değer veya değerler ile ilgili uzman görüşü alınarak, değer veya değerlerin doğruluğu test edildi.
- Değerlere uygun temalar oluşturuldu.
- Oluşturulan temalarla ilgili uzman teyidi alındı.
- Kodlama yapılırken ve temalar düzenlenirken ham verilere esas alındı. Bu amaçla değerlerle ilgili olarak stratejik planlardan doğrudan alıntılar kullanılarak, veriler betimlendi.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Değerlerin temalara ayrılması değerler eğitimi alanında akademik çalışmaları olan iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından yapıldıktan sonra, değerler eğitimi alanında çalışmaları bulunan üç öğretim üyesi ve stratejik plan çalışmalarını koordine eden üç il koordinatörüne gönderilmiş, geri gelen dönütler doğrultusunda temalara son şekli verilmiştir. Uzmanlar bu işlemleri birbirinden bağımsız olarak yapmışlardır. Daha sonra bir araya gelen uzmanlar, farklı temalar altında değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmışlardır. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenirliliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenirlilik oranı % 89 olarak bulunmuştur. Araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla; araştırmanın yöntemleri ve aşamaları açık ve ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, araştırmanın ham verileri gerektiğinde tutarlılık incelenmesi amacıyla saklanmıştır.

## 3. Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma birinci problemi doğrultusunda il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlardaki değerler incelenerek analiz edilmiştir. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan temel değerlerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan temel değerlerin dağılımı**

Değerler	f	Değerler	f	Değerler	f
Adalet	61	Çözüm odaklı düşünme	18	Fedakârlık	5
Şeffaflık ve hesap verilebilirlik	60	Dürüstlük	18	Araştırmacılık	5
Katılımcılık	56	Girişimcilik	18	Nitelikli eğitim	5
Yeniliklere açık olma	52	Paylaşımçı olma	18	Olumlu tutum geliştirme	5
Güvenirlik	48	İnsan odaklı olma	17	Öğrenci merkezlilik	5
Ahlaki değerlere bağlılık	46	Liyakat	17	İdealist Olma	4
Bilimsellik	40	İhtiyaç odaklı hizmet anlayışı	15	Kamu yararını gözetme	4
Saygı	39	Evensellik	12	Ulaşılabilirlik	4
Tarafsızlık	36	Sevgi	12	Çalışkanlık	4
Sorumluluk	35	Liderlik	11	Özgürlük	3
İnsan haklarına bağlılık	30	Sanatsal duyarlılık	11	Sağlıklı bir nesil yetiştirme	3
Çevre duyarlılığı	29	Yaşam boyu öğrenme	11	Güncellik	2
İşbirliği	29	Moral-motivasyon sağlama	9	Değişimi yönetme	2
Sürekli Gelişim	28	Üretkenlik	9	Empatik yaklaşım	2
Dayanışma	26	Her yerde eğitim	8	Samimiyet	2
Kaliteli hizmet anlayışı	26	İyi insan olma	8	Süreklilik	2
Verimlilik	26	Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık	7	Takdir etme	2
Fırsat eşitliği	24	Kurumsal aidiyet	7	Barış	1
Plan odaklı olma	24	Mükemmellik	7	Mesleki uzmanlık	1
Hizmetten yararlananların memnuniyeti	21	Tarihsel ve kültürel mirasa duyarlılık	7	Özdeğerlendirme	1
Demokrasi bilinci	21	Eleştiriye açık olma	6	Rehberlik	1
Eşitlik	20	Vatanseverlik	6	Vefa	1
Hoşgörü	19	Yardımlaşma	6	Toplam	1118

İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan değerlerinin analiz edilmesi sonucu toplam 68 değer ifadesine ulaşılmıştır. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında en fazla yer alan ilk on değer sırasıyla; adalet (f=61), şeffaflık ve hesap verilebilirlik (f=60), katılımcılık (56), yeniliklere açık olma (f=52), güvenilirlik (f=48), ahlaki değerlere bağlılık (f=46), bilimsellik (f=40), saygı (f=39), tarafsızlık (f=36) ve sorumluluk (f=35) değerleri olmuştur. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında en az yer alan ilk on değer sırasıyla; değişimi yönetme (f=2), empatik yaklaşım (f=2), samimiyet (f=2), süreklilik (f=2), takdir etme (f=2), barış (f=1), mesleki uzmanlık (f=1), özdeğerlendirme (f=1), rehberlik ve vefa (f=1) değerleri olmuştur. Araştırma kapsamında incelenen il milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan değerler, performans (f=245), kişiler (f=402) ve süreçler (f=4721) olmak üzere üç temada (toplam f=1118) gruplandırılmıştır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma ikinci problemi doğrultusunda il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik planlarda yer alan değerlerin değerler tematik olarak nasıl dağılım gösterdikleri incelenerek analiz edilmiştir. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan temel değerlerin tematik dağılımı aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında yer alan değerlerin tematik dağılımı**

Tema	Değerler	Frekans (f)	Tema	Değerler	Frekans (f)
Performans	Bilimsellik	40	Kişiler	Araştırmacılık	5
	Tarafsızlık	36		İdealist olma	4
	İşbirliği	29		Çalışkanlık	4
	Kaliteli hizmet anlayışı	26		Özgürlük	3
	Verimlilik	26		Empatik yaklaşım	2
	Dayanışma	26		Samimiyet	2
	Hizmetten yararlananların memnuniyeti	21		Takdir etme	2
	Üretkenlik	9		Barış	1
	Mükemmellik	7		Vefa	1
	Kurumsal aidiyet	7		Adalet	61
	Nitelikli eğitim	5		Şeffaflık ve hesap verilebilirlik	60
	Olumlu tutum geliştirme	5		Katılımcılık	56
	Ulaşılabilirlik	4		Güvenirlik	48
	Sağlıklı bir nesil yetiştirme	3		İnsan haklarına bağlılık	30
	Özdeğerlendirme	1		Sürekli gelişim	28
Kişiler	Yeniliklere açık olma	52	Süreçler	Fırsat eşitliği	24
	Ahlaki değerlere bağlılık	46		Plan odaklı olma	24
	Saygı	39		Eşitlik	20
	Sorumluluk	35		Çözüm odaklı düşünme	18
	Çevre duyarlılığı	29		İnsan odaklı olma	17
	Demokrasi bilinci	21		İhtiyaç odaklı hizmet anlayışı	15
	Hoşgörü	19		Evrensellik	12
	Dürüstlük	18		Yaşam boyu öğrenme	11
	Girişimcilik	18		Moral-motivasyon sağlama	9
	Paylaşımçı olma	18		Her yerde eğitim	8
	Liyakat	17		Tarihsel ve kültürel mirasa duyarlılık	7
	Sevgi	12		Yardımlaşma	6
	Sanatsal duyarlılık	11		Öğrenci merkezlik	5
	Liderlik	11		Kamu yararını gözetme	4
	İyi insan olma	8		Güncellik	2
	Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık	7		Değişimi yönetme	2
	Eleştiriye açık olma	6		Süreklilik	2
	Vatanseverlik	6		Mesleki uzmanlık	1
	Fedakârlık	5		Rehberlik	1

Performans temasında, bilimsellik (f=40), tarafsızlık (f=36), işbirliği (f=29), kaliteli hizmet anlayışı (f=26), verimlilik (f=26), dayanışma (f=26), hizmetten yararlananların memnuniyeti (f=21) ve üretkenlik (f=9) en fazla yer alan değerler olurken; olumlu tutum geliştirme (f=5), ulaşılabilirlik (f=4), sağlıklı bir nesil yetiştirme (f=3) ve özdeğerlendirme (f=1) en az yer alan değerler olmuştur. Kişiler temasında, yeniliklere açık olma (f=52), ahlaki değerlere bağlılık (f=46), saygı (f=39), sorumluluk (f=35), çevre duyarlılığı (f=29), demokrasi bilinci (f=21), hoşgörü (f=19), dürüstlük (f=18), girişimci-lik (f=18), paylaşımcı olma (f=18) ve liyakat (f=17) en fazla yer alan değerler olurken; empatik yaklaşım (f=2), Sa-mimiyet (f=2), takdir etme (f=2), barış (f=1) ve vefa (f=1) en az yer alan değerler olmuştur. Süreçler temasında, ada-let (f=61), şeffaflık ve hesap verilebilirlik (f=60), katılımcılık (f=56), güvenilirlik (f=48), insan haklarına bağlılık (f=30), sürekli gelişim (f=28), fırsat eşitliği (f=24), plan odaklı olma (f=24) ve eşitlik (f=20) en fazla yer alan değerler olurken; değişimi yönetme (f=2), süreklilik (f=2), mesleki uzmanlık (f=1) ve rehberlik (f=1) en az yer alan değerler olmuştur. Aşağıda temalarda yer il milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarda yer verilen bazı değerler değerlerden doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

“Temel Değerler; bilimsellik, tarafsızlık, hizmetten yararlananların memnuniyeti, verimlilik, işbirliği... (Bilecik İl MEM 2015-2019 SP, s.34)”.

“...Yol göstericimiz bilimseliktir, çalışanlar arasında dayanışma ve işbirliği oluştururuz, çalışanlarımızı takdir eder, kurumun değerli bir ferdi olduğunu hissettiririz.... (Burdur İl MEM 2015-2019 SP, s.33)”.

“Temel Değerler; ...birbirine saygılı davranmak,.....bireysel yenilikçiliği ve yenilikleri destekleme, ...dürüstlük, ...planlamacı yaklaşım.. (Kayseri İl MEM 2015-2019 SP, s.51)”.

“Temel Değerlerimiz.....çevreye duyarlılık. girişimcilik, yenilikçilik, sanatsal duyarlılık, saygı.(Manisa İl MEM 2015-2019 SP, s.74)”.

“.....Güvenilirlik, eşitlik, şeffaflık, hesap verebilirlik, ihtiyaç ve beklentilere duyarlılık, katılımcılık, sürekli geli-şim, yetkinliğe ve uzmanlığa önem vermek.... (Kırıkkale İl MEM 2015-2019 SP, s.47)”.

“..... Katılımcılık, şeffaflık, insan haklarına saygı, mesleki etik, çözüm odaklı olma, güvenilirlik....(Ankara İl MEM 2015-2019 SP, s.48)”.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan stratejik plan-lardaki değerlerin Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değer ifadeleri ile uyumunu incelenerek analiz edilmiştir. Aşağıda Tablo 3'te Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerin il milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarda yer alma düzeyleri verilmiştir.

**Tablo 3. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerin il milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarda yer alma düzeyleri**

MEB 2015-2019 stratejik planı değerleri	İl MEM stratejik planında temsil edilen değerler	Frekans (f)
Güvenilirlik ve adalet	Adalet (f=61), güvenilirlik (48), eşitlik (f=24),	133
Analitik ve bilimsel bakış	Bilimsellik (f=40), plan odaklı olma (f=24), çözüm odaklı düşünme (f=18), eleştiriye açık olma (f=6), araştırmacılık (f=5),	93
İnsan hakları ve demokrasinin evrensel değerleri	İnsan haklarına bağlılık (f=30), demokrasi bilinci (f=24), insan odaklı olma (f=17)	71
Şeffaflık ve hesap verebilirlik	Şeffaflık ve hesap verebilirlik (f=60)	60
Katılımcılık	Katılımcılık (f=56),	56
Yenilikçilik	Yeniliklere açık olma (f=52), güncellik (f=3),	55
Girişimcilik	Girişimcilik (f=18), sürekli gelişim (f=28)	46
Meslek etiği ve ahlak	Ahlaki değerlere bağlılık (f=46),	46
Saygınlık	Saygı (f=39),	39
Tarafsızlık	Tarafsızlık (f=36),	36
Çevreye ve canlıların yaşam hakkına duyarlılık	Çevre duyarlılığı (f=29),	29
Sanatsal duyarlılık ve sanat becerisi	Sanatsal duyarlılık (f=11),	11
Yaratıcılık		0
	<b>Toplam</b>	<b>675</b>

Yukarıda Tablo 3 incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerden sadece güvenilirlik ve adalet ile analitik ve bilimsel bakış değerlerinin tüm il planlarında en az bir kez yer aldığı söylenebilir. Çevreye ve canlıların yaşam hakkına duyarlılık ve sanatsal duyarlılık ve sanat becerisi değerlerinin en az temsil edilen değerler olduğu, yaratıcılık değerinin ise hiçbir il planında yer almayan değer olduğu görülmektedir. Genel olarak il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarında 68 değer ifadesi, 1118 defa yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerler ya doğrudan ya da temsil edilen değerlerle 675 defa (% 60) yer almıştır. Milli Eği-tim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerin il milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarda orta düzeyde temsil edildiği, değerlerin büyük bir kısmının ise (% 40) temsil edilmediği tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan 2015-2019 dönemine ait stratejik planlardaki değerler ve bu değerlerin Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değer ifadeleri ile uyum düzeyi belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin stratejik planlarında seksen değer ifadesi elde edilmiş olup, İl milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarında en çok yer alan değerlerin "süreçler" temasında yer aldığı belirlenmiştir. Planlarda en çok yer alan on değer; sırasıyla şeffaflık ve hesap verilebilirlik, adalet, yeniliklere açık olmak, güvenilirlik, ahlaki değerlere bağlılık, katılımcılık, bilimsellik, saygı, tarafsızlık ve insan haklarına saygı değerleridir. Değerlere yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Aktan, 2012; Çengelci, 2010; Kumbasar, 2011; Maya, 2013; Özdemir ve Sezgin, 2011; Özkan, 2010; Şahin, 2010; Uçar, 2009; Yiğittir, 2010) saygı değerinin çalışmalarda ön plana çıkan değerler arasında yer aldığı ve araştırma bulgularımızı desteklediği görülmektedir. Saygı değeri ile ilgili araştırma bulgularımızın aksine yapılan bazı araştırmalarda (Bulut, 2011; Külünkoğlu, 2010) ise saygı değerinin Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde ve atasözlerinde en az yer alan değerler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Değerlere yönelik bazı araştırmalarda ise (Aktan, 2012; Bulut, 2011; Karagöz, 2009; Kumbasar, 2011; Özkan, 2010) bilimsellik ve yeniliklere açık olma değerlerine yeterli yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırma bulgularımızda bilimsellik ve yeniliklere açık olma değerlerinin stratejik planlarda en fazla yer alan değerler arasında yer alması, bu değerlere yönelik olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Yine araştırmada ön plana çıkan değerlerden olan adalet değerine ilişkin bulguların yapılan çalışmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Akkaya (2013) tarafından öğretmen adaylarının değer tercihlerinin incelendiği araştırmada adalet ilk üç değer tercihi arasında yer aldığı, Aslanargun (2012) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sahip olması gereken öncelikli değerler arasında adalet değerine vurgu yaptıkları, Çubukçu ve arka-daşları tarafından yapılan araştırmada yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler arasında da adalet değerinin yer aldığı görülmektedir. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında en az yer alan ilk on değer sırasıyla; değişimi yönetme, empatik yaklaşım, samimiyet, süreklilik, takdir etme, barış, mesleki uzmanlık, özdeğerlendirme, rehberlik ve vefa değerleri olmuştur. Barış değeri ile ilgili bulguların yapılan araştırmalarda (Aktan, 2012; Kumbasar, 2011; Maya, 2017) elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Arslan'ın (2009) yapmış olduğu "Türk Devlet Üniversitelerinde Değerlerin Analizi" başlıklı çalışmasında kırk devlet üniversitesinin temel değerleri incelenerek gruplandırılmıştır. Araştırmada devlet üniversitelerinin değerlerinde öne çıkan ilk yedi değer; toplumsal sorumluluk, katılımcılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik, yenilikçilik, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık, ahlaki değerlere bağlılık ve çevre bilinci olarak sıralanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde şeffaflık ve hesap verilebilirlik, yeniliklere açık olmak, ahlaki değerlere bağlılık, katılımcılık değerleri ile ilgili bulguların araştırmamızla benzer olduğu, aynı değerlerin yükseköğretimde olduğu gibi milli eğitim camiasında da öncelik verilen değerler olduğu görülmektedir. Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada Kütahya il merkezindeki yetmiş sekiz okula ait stratejik planlardaki vizyon, misyon ve değerler incelenmiş, stratejik planlarda en çok saygı değeri yer aldığı tespit edilmiştir. Nartgün (2006) tarafından öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada saygı değeri en fazla öne çıkan örgütsel değer olmuştur. Aslan ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada, okulda tüm paydaşlar arasında paylaşılan değerler olarak güven, sevgi, saygı, işbirliği ve hedef birlikteliği öne çıkan değerler olmuştur. Araştırma sonuçlarına benzer olarak saygı ve güvenilirlik değerleri araştırmamızda en fazla yer alan değerler arasındadır. Arabacı ve Gündüzalp (2014) tarafından yapılan Türkiye'deki Üniversitelerin Değerler Algısı başlıklı araştırmada seksen üç üniversitenin stratejik planlarındaki değerler incelenerek gruplandırılmıştır. Araştırmada üniversitelerin, en çok toplumsallık değer ifadelerine, en az ise üretkenlik değer ifadelemeye yer verdikleri tespit edilmiştir. Toplumsallık değeri il milli eğitim müdürlüğü planlarında yer almazken, üretkenlik değeri ise az düzeyde yer alan değerlerdendir. İl milli eğitim müdürlükleri ve üniversitelerin ayrı kurumlar olması ve kurumsal yapılarındaki farklılıklar nedeniyle değer tercihlerinde farklılıklar olduğu ifade edilebilir.

Günümüzde küreselleşme ile birlikte eğitim kurumlarına yönelik serbest piyasa ekonomisi, rekabet, girişimcilik, insan hakları, demokrasi (Doğan, 2004), öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenme (Akçay, 2003; Dağlı, 2007; IBE, 1998), hür ve adil insanı yetiştirme (Hesapçioğlu, 2009) gibi temel konularda talep ve beklentiler ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitim kurumlarının artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojik gelişmelere duyarlı, manevi değerleri koruyan ve yaşatan, demokratik olarak demokrasi öğreten, günümüz dünyasının ekonomik koşullarına duyarlı olan ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını sürekli sorgulayan, değişime açık yönüyle de kurumsallaşmasını tamamlaması gerekmektedir (Beyci-oğlu ve Aslan, 2010). Bilgi toplumunda eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, bağımsız karar verme ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının öncelikli sorumluluğudur (Göksan, Uzundu-rukan, Keskin, 2009; Polat ve Odabaş, 2008). İl milli eğitim müdürlüklerine ait stratejik planlarında girişimcilik, insan hakları, demokrasi, manevi değerleri koruma, gelişime açık olma ve bireysel öğrenmeyi destekleyen (girişimcilik, plan odaklı olma, çözüm odaklı düşünme, yaşam boyu öğrenme vb.) ilgili değerlerin yer aldığı, özellikle ekonomik temelli olan rekabet



ve günümüz ekonomi koşullarına cevap verebilecek değerlerin ise çok az yer alması bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerden sadece güvenilirlik ve adalet ile analitik ve bilimsel bakış değerlerinin il planlarında en fazla temsil edilen değerler olduğu, çevreye ve canlıların yaşam hakkına duyarlılık, sanatsal duyarlılık ve sanat becerisi değerlerinin ise en az temsil edilen değerler olduğu belirlenmiştir. Yaratıcılık değerinin ise hiçbir il planında yer almayan değer olduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan değerlerin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin stratejik planlarında orta düzeyde (% 60) temsil edildiği, değerler bakımından uyum olduğu söylenebilir. Üst politika belgelerinin tamamı türev amaçlara farklı detaylarda hiz-met etmekte olup, stratejik planlar söz konusu politika belgelerine uyumlu ve tutarlı olarak hazırlanır (Akçay, 2009; Kalkınma Bakanlığı, 2015; MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, kendisine bağlı bulunan il milli eğitim müdürlükleri için bir üst politika belgesi niteliği taşımaktadır. Kurumsal olarak bağlı bulunan kurumların üst yönetim iradesi tarafından hedeflenen ortak değerlerin seçilmesi, bu değerleri kurumsal hayatta egemen kılınması, etkin bir kurum kültürü oluşturma çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda değerler noktasında mutlak an-lamda uyumun olmadığı ama yer verilen kurumsal değerler açısından orta düzeyde bir uyum olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Plana dayalı izleme ve değerlendirme dönemlerinde kurumsal değerlere yönelik kurum içi değer analizleri yapılabilir, kurumsal yapı içerisinde değerlerin hakim olması için çeşitli yönetsel etkinlikler, seminerler ve hizmet-içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Kurumsal değerlerin belirlenmesinde katılımcı bir yöntemin uygulanması, bireylerin daha etkin bir şekilde kurumsal değerleri özümsemesini ve değerlere uyumu kolaylaştırabilir.
- Eğitim kurumlarına yönelik stratejik planlarda yer alması gereken değerlerin belirlenmesinde, öğretim programlarında öğren-cilere kazandırılması hedeflenen değerlerin de dikkate alınması örgütsel amaçlarla öğretim amaçlarının uyumunu kolaylaştırabilir.
- İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında az yer alan değişimi yönetme, empatik yaklaşım, samimiyet, süreklilik, takdir etme, barış, mesleki uzmanlık, özdeğerlendirme, rehberlik ve vefa değerlerine yönelik yayın-lar hazırlanabilir, seminerler ve hizmet-içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Başka araştırmacılar tarafından il milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenen değerlere paydaşların uygu-lama süreçlerinde uyma düzeyleri incelenebilir.

## 5. Kaynakça

- Akçay, A. (2009). Kamuda stratejik plan amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik değerlendirme ve denetim modeli. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (1), 29 - 45.
- Akçay, C.R. (2003). *Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akcay.htm> adresinden erişilmiştir.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2) , 403-414.
- Akgemci, T. (2013). *Stratejik yönetim* (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akkaya, N. (2013). Öğretmen adaylarının değer tercihleri. *Folklor/Edebiyat*, 19 (74), 185 - 198.
- Akkaya, S. (2013). *Mevlana'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktan, O. (2012). *100 temel eserde yer alan değerlerle sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Aktan, O. ve Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (30), 7 - 68.
- Aktan, O. (2018, Nisan). *İlkokulda öğretmen ve ailelerin değer tercihlerinin öğretim programlarındaki değerlerle uyumu*. III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi, Zonguldak, 5-6 Nisan 2018. [http://degerleregitimi.beun.edu.tr/wp-content/uploads/2018/04/dem\\_sempozyum4-1-1.pdf](http://degerleregitimi.beun.edu.tr/wp-content/uploads/2018/04/dem_sempozyum4-1-1.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Allison, M. (2005). *Strategic Planning for nonprofit organizations: A Practical guide and workbook* (2nd Edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış*, 23. Erişim Tarihi: 11/04/2017 <http://www.akademikbakis.org/23/06.pdf>.
- Arabacı, İ.B. (2003). *Müfredat laboratuvar okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arabacı, İ. B. ve Gündüzalp, S. (2014). Türkiye'deki üniversitelerin değerler algısı. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (3), 115 - 144.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Aslan, M., Özer, N., ve Ağıroğlu Bakır, N. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (1), 268 - 281. doi:http://dx.doi.org/10.17051/10.10444.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2) [Ek Özel Sayı/Supplementary Special Issue]. Bahar/Spring, 1327-1344.
- Arslan, M.M. (2009). Türk devlet üniversitelerinde değerlerin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 729-742.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Balci, A. ve Yanpar, Yelken T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 195-213.
- Baloğlu, M. ve Balgalımış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz- değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bektaş, F., Nalçacı, A., ve Karadağ, E. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 281-293.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153-173. http://efdergi.yyu.edu.tr.
- Bryson, J. M. (2011). *Strategic planning for public and nonprofit organization*. San Fransisco: Jossey-BassPublishers.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Candan, D. G. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 134-161.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), 251 - 268.
- Coşkun, B. (2006). Türkiye’de kamu yönetiminde yeniden yapılanma tarihsel geçmiş ve genel bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 448, 13 - 47.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H.(2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33 - 56.
- Çubukçu, Z., Eker Özenbaş, D., Çetintaş, N., Satı, D. ve Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 25-38.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk Eğitim Sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Deal, T. A. ve Kennedy, A. A. (2000). *Corporate cultures*. New York: Basic Books.
- Deliz, J. R. (1997). *Lessons Learned from Baldrige Winners. Computers & Industrial Engineering*, 33 (1-2), 171-174.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (4), 523- 544.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Kamu idareleri için stratejik plan hazırlama klavuzu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 27- 47.
- Doğan, İ. (2004). Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elibol, H. (2005). Bilişim teknolojileri kullanımının işletmelerin organizasyon yapıları üzerindeki etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 155-162.
- Erdil O. ve Keskin H. (2002, Ekim). *Organizasyonel değişimin gerekliliği ve değişim sürecinin özellikleri: Gebze civarındaki üretim işletmelerinde bir saha araştırması*. Niğde Üniversitesi: II. Ulusal Orta Anadolu Kongresi Bildiriler Kitabı, Niğde.
- Eren, E. (2013). *Stratejik yönetim ve işletme politikası* (9.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon* (12.Baskı). Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Ertürk, M. (2011). *İşletme biliminin temel ilkeleri* (Gözden Geçirilmiş 8. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.

- Gertsen M. C. and Zolner, M. (2012). Recontextualization of the Corporate Values of a Danish MNC in a Subsidiary in Bangalore. *Group & Organization Management*, 37 (1), 101-132.
- Goodstein, L., Nola, T. and Pfeiffer, J.W. (1993). *Applied strategic planning*. McGraw-Hill, Inc. USA.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. & Keskin, S. N. (2009, Kasım). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, s.143-151.
- Gör, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 111-131.
- Güzel, D.(2013). *3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gül, S. K. ve Kırılmaz, M. (2013). *Kamu kurumlarında stratejik yönetim*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Güven, M. ve Bağdigen, M. (2008). *Kamu idarelerinde stratejik planlama ve yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hesapçoğlu, M. (2009). Tarihsel Bir Analiz: Eğitimde 1923'den Bugüne, Bugünden 2023'e Gelişmeler ve Öngörüler. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği (Ed.). *Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonu sempozyumu kitabı* (s.127-139). 30-31 Ocak 2009. Antalya.
- IBE (International Bureau of Education). (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 97.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- İnan Kılıç, A. (2009). *Yüz temel eserde dini ve ahlaki değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- İlğan, A., Erdem, M. Taşdan, M. ve Menduhoğlu, H.B. (2008). Örgütsel gelişim aracı olarak TKY ile stratejik yönetim ve planlama yaklaşımları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 72-92.
- Kalaça, H. (2013). *Türk atasözleriyle değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). *Merkezi kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu* (3.Sürüm).<https://strateji.erciyes.edu.tr/ckfinder/userfiles/files/stratejik%20yeni%20rehber.pdf>.Erişim Tarihi:02.05.2015.
- Karaman, A. E. (2011). *Üniversitelerin stratejik planlarındaki swot analizleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar-İlkeler-Teknikler. (23.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, V. (2015). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karagöz, F. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre İlköğretim 6. ve 7.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerler (Muğla İli Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 29-55.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *Elementary Education Online*, 14 (1), 243-275.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kumbasar, E. (2011).*Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 403- 412.
- Külünkoğlu, T.(2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Maya, İ. (2013). Self-values held by primary and secondary education school principals: A case in Canakkale. *Educational Research and Reviews*, 8 (14), 1094-1102.
- Maya, İ. (2017). Self-values of pre-school teachers working in Turkish public schools. *Educational Research and Reviews*, 12 (11), 595-603. DOI: 10.5897/ERR2017.3269.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 93-108.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd edition). calif. : sage publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2009). *Strateji Geliştirme Başkanlığı 2010 - 2014 Stratejik Planı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). *Eğitimde stratejik planlama "Makaleler"*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015 - 2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2010). *Eğitimde stratejik planlama "Okul/Kurumlar İçin"*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2013). *MEB 2015 -2019 Stratejik planı hazırlık programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern işletmecilik* (15.Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Narinoğlu, A. (2014). *Yerel stratejik planlama rehberi*. Birinci Baskı. Samsun: Erol Ofset.

- Nartgün, S. (2000). *Stratejik planlama ve eğitim yönetiminde çağdaş yaklaşımlar, uygulama ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S. (2004). *Öğrenen örgütlerde strateji ve planlama. Öğrenen örgütler*. (Edt: K. Demir ve C. Elma). Ankara: Sandal Yayınları.
- Nartgün, S. Ş. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 129-148
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) - Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12 (2), 1309-1325.
- Okudan, A. Y. ve Ekşi, H. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 178-190.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 1-21.
- Özgen, H. & Yalçın, A. (2016). *Temel işletmecilik bilgisi* (6.Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsani Bilimler dergisi*, 7 (1), 484-503.
- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda etkili stratejik plan hazırlama süreci: bir eylem araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (4), 1389 -1421.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. ve Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 175-208
- Polat C. & Odabaş H. (6-8 Mayıs 2008). *Bilgi Toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okur yazarlığı*. International Educational Technology Conference (IETC), sunulmuş bildiri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Vergilili Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış* (5. Baskı). Bursa: Aktüel Yayınları.
- Şahin, H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tağraf, H. (2002). Küreselleşme süreci ve çokuluslu işletmelerin küreselleşme sürecine etkisi. *C.Ü. İktisadi ve idari Bilimler Dergisi*, 3 (2), 33 - 47.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Türk, E. ve Ünsal, N. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerin stratejik planlama konusundaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 222- 239.
- Uçar S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Welch, J. (2008). *Kazanmak İstiyorsanız* (Birinci Baskı). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 107 - 120.
- Yelken, T. Y., F. Kılıç, ve Üredi, L. (2010). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve ortaöğretim okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 38-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, O. (2013). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 207-223.
- Yurtseven, H.R. (1998). Stratejik yönetim sürecinde misyon kavramı. *Yönetim*, 29, 26-33.
- Yüce, B. (2007). *Üniversitelerde stratejik planlama ve bir yazılım tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.





## İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

### The Relationship Between Leadership Styles of Elementary School Principals and Mobbing and The Organizational Silence Behaviors That Primary School Teachers Experience

Elif DAŞCI SÖNMEZ<sup>a</sup>, Necati CEMALOĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Aksaray Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye.

<sup>b</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın evrenini Aksaray ili Merkez ilçedeki 5 eğitim bölgesinin sınırları içerisinde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan 1301 öğretmen; örneklemini ise 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma maruz kalma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır. İşlemci liderlik, yıldırma ve örgütsel sessizlik üzerinde, dönüşümcü liderliğe kıyasla daha güçlü bir etkiye sahiptir.

#### Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between leadership styles of elementary school principals and mobbing and the organizational silence behaviors that primary school teachers experience. The population of the study consisted of 1301 teachers working in primary schools in 5 Central education districts of Aksaray. The sample set consisted of 395 teachers. The findings showed that as long as primary school principals have ore transformational and transactional leadership behaviours, teachers' mobbing experiences and organizational silence behaviors decrease. Results also showed that transactional leadership is a stronger predictor than transformational leadership on mobbing and organizational silence.

#### Anahtar Kelimeler

Dönüşümcü liderlik  
işlemci liderlik  
yıldırma  
örgütsel sessizlik  
okul yöneticisi  
öğretmen.

#### Keywords

Transformational leadership  
transactional leadership  
mobbing  
organizational silence  
school principal  
teacher

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci Yazarın İkinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



## Extended Summary

*Background.* School principals' influence on mobbing and organizational silence behaviors of teachers has been discussed recently. It is considered that school principals have direct or indirect influences on teachers' behavior by their leadership styles (Buluç, 2013; Ott, Parkes and Simpson, 2003; Schein, 2010). In schools where leadership behaviors are absent, teachers are exposed to mobbing by both their managers and their colleagues (Çiçek Sağlam, 2008; Dick and Wagner, 2001; Gündüz and Yılmaz, 2008; Ocak, 2008; Toker Gökçe, 2012). The teacher who is exposed to mobbing at school is oriented towards the behavior of organizational silence based on self-protection and fear (Cabrera, 2012; Özcan, 2011). Organizational silence in educational organizations seems to lead to such consequences as not sharing knowledge and experiences, deliberately keeping ideas, declining performance and reluctance to explain their views (Kahveci, 2010; Kahveci and Demirtaş, 2013a). This is regarded as one of the biggest obstacle to development of a school (Blase ve Blase, 2004; Tanoğlu, 2006).

*Purpose.* The aim of this research is to determine the relationship between leadership styles of elementary school principals and mobbing and the organizational silence behaviors that primary school teachers experience. For this purpose the following question has been sought: According to the perceptions of teachers working in primary education institutions, how do the leadership styles of primary school administrators affect the level of teachers' mobbing and organizational silence experiences?

*Method.* The research was based on the relational search model. In the research model, there are three variables consisting of one independent/exogenous (principals' leadership style) and two dependent/endogenous (mobbing and organizational silence behavior) variables. However, mobbing variable may be expressed as mediator variable in the structural model. A structural equation model was established in this research. Structural Equation Model (YEM) is a comprehensive statistical approach used to test models in which causal and reciprocal relationships exist between observed and latent variables (Kline, 2011, p. 8; Yılmaz and Celik, 2009, p. 5).

*Sampling.* The population of the study consisted of 60 schools and 1301 teachers working in primary schools of Ministry of National Education in 5 Central education districts of Aksaray. The sample set of research were chosen from the population with the multi-stage sampling method. The first stage was stratified sampling and the second stage was simple random sampling. There are totally 15 schools and 537 teachers in these districts. 400 teachers filled out the surveys. However, the 5 survey was removed during the preliminary data screening procedure and 395 surveys were analyzed in the study.

*Data Analysis.* The Multifactor Leadership Questionnaire, Negative Acts Questionnaire and Organizational Silence Questionnaire were used to collect data. The data used in this research were collected by the researcher and by means of paper pencil application. LISREL 8.80 statistical software package was used to analysis of the data.

*Findings and Discussion.* The findings of the research showed that as long as primary school principals have more transformational and transactional leadership behaviours, teachers' mobbing experiences and organizational silence behaviors decrease. Results also showed that transactional leadership is a stronger predictor than transformational leadership on mobbing and organizational silence. However, mobbing is a stronger predictor than transformational and transactional leadership on organizational silence. The conclusions regarding the transformational leadership style are similar to the research findings of Bildik (2009), Carter (2010), Cemaloğlu (2011), Kul (2010) and Okçu (2011). However, contrary the studies in the related literature, it is surprising that the transactional leadership style has a stronger predictor of mobbing. Considering this finding, however, it should be kept in mind that transformational and transactional leadership styles are complementary dimensions (Karip, 1998, p. 454). Transformational leaders, also exhibits transactional leader behaviors (Bass and Avolio, 1994, p. 546). According to Erdoğan (2011), employees can remain silent with fear of losing their jobs, not being able to get promoted, thinking that their speech will not work. When these findings are taken into consideration, leadership styles and mobbing behaviors can be interpreted as a reason for organizational silence. Given that leadership skills of school administrators have an impact on the level of teachers' mobbing and organizational silence behavior, school administrators should be made aware of possible negative situations in school and should be informed about how they should effectively use their leadership skills on these situations.

## 1. Giriş

Eğitim örgütlerinde gelişim ve değişime ilişkin taleplerin yoğunlaşması, okul bağlamında liderlik kavramına yönelik ilginin artmasına sebep olmuştur (Keith, 2009). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemesi, bir yandan öğretmenlerin okulda olumsuz deneyimler yaşama düzeylerini azaltırken, diğer yandan örgütsel gelişimi teşvik etmektedir (Buluç, 2013; Kul, 2010; Ott, Parkes ve Simpson, 2003; Schein, 2010). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bass (1985, s. 22), bu iki liderlik yaklaşımının birbirini tamamladığını; dönüşümcü liderliğin, işlemci liderlik tarzıyla elde edilen çaba, işdoymu ve etkililiği destekleyerek artırdığını ileri sürmektedir. Bass ve Avolio (1994, s. 546) da dönüşümcü liderlerin, aynı zamanda iyi birer işlemci lider özelliği sergilediklerini belirtmektedir. Yöneticisi, dönüşümcü veya işlemci liderlik becerilerine sahip olmayan örgütlerde ise yıldırma gibi olumsuz davranışlara sık olarak rastlanabilmektedir (Kul, 2010).

Yıldırma, bir veya birkaç kişi tarafından genellikle bir kişiye karşı sistematik olarak (hemen hemen her gün ve en az altı ay) uygulanan düşmanca ve etik olmayan bir iletişim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Leymann, 1990, s. 120). Diğer bir tanıma göre yıldırma, bir çalışana bir grup iş arkadaşının veya dışarıdan bir grubun uyguladığı ve çalışanı işten uzaklaştırmayı amaçlayan bir psikolojik taciz davranışdır (Duffy ve Sperry, 2007, s. 398). Eğitim örgütlerinde olumsuz durumlardan biri olarak nitelendirilen yıldırma konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin hem yönetici konumundaki eğitimciler tarafından (Dick ve Wagner, 2001; Ocak, 2008; Riley, Duncan ve Edwards, 2009; Toker Gökçe, 2012) hem de kendi meslektaşları tarafından yıldırma maruz kaldıkları görülmektedir (Çiçek Sağlam, 2008; Dick ve Wagner, 2001; Gündüz ve Yılmaz, 2008; Ocak, 2008; Riley vd., 2009). Yıldırma maruz kalan öğretmenlerin; kronik korku ve endişe yaşadığı (Blase ve Blase, 2002; Blase ve Blase, 2007), halsizlik, baş ağrısı, karın ağrısı gibi fiziksel belirtilere maruz kaldığı (Dick ve Wagner, 2001; Toker Gökçe, 2008), işe devamsızlık yaptıkları (Cabrera, 2012), örgütsel bağlılık düzeylerinin düştüğü (Okçu, 2011), stres ve tükenmişlik düzeylerinin arttığı (Çam, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Filizöz ve Ay, 2011; Tanhan ve Çam, 2011), iş ve yaşam doyum düzeylerinin azaldığı (Dick ve Wagner, 2001; Karakuş ve Çankaya, 2012) ve öz yeterlik algılarının düşük düzeyde çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Çelep ve Eminoğlu, 2012). Ayrıca, eğitim örgütlerinde yıldırma davranışına maruz kalan çalışanların, kendini koruma ve korkuya dayalı olarak örgütsel sessizlik davranışına yöneldikleri görülmektedir (Gül ve Özcan, 2011; Özcan, 2011; Sarioğlu, 2013).

Örgütsel sessizlik, işgörenlerin, örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve kaygılarını paylaşmayı esirgeme tercihidir (Morrison ve Milliken, 2000, s. 707). Eğitim örgütlerinde örgütsel sessizliğe yönelik yapılan araştırmalar, sessizliğin, yöneticilerin yetersizliği, düşük performansı, yanlış tutumları, adil olmayan uygulamaları, kötü muamele, etik olmayan davranışlar ve kişisel çekişmeler gibi nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir (Bayram, 2010; Bildik, 2009; Kahveci ve Demirtaş, 2013a; Yanık, 2012). Yöneticilerin bilerek ya da bilmeyerek sessizliğe katkı sağlamaları, öğretmenlerin, sorunlar hakkında konuştuklarında değişen bir şey olmayacağını düşünmelerine, şikayetçi ve dedikoducu olarak görünecekleri korkusu yaşamalarına sebep olmaktadır (Bildik, 2009; Erdoğan, 2011; Kahveci ve Demirtaş, 2013a; Özcan, 2011). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin, okulu iyileştirmeye yönelik fikirlerini kasıtlı olarak esirgemesi ise okulun performansı, gelişimi ve eğitimin kalitesi açısından olumsuz bir durum hatta potansiyel bir tehlike olarak nitelendirilmektedir (Bayram, 2010; Çakıcı, 2008; Kahveci, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2013a). Okul yöneticisinden kötü muamele gören öğretmenler, kurumlarına uyum sağlamakta güçlük çekmekte, yalnızlık duygusuna kapılmakta, okul içi ilişkilerde sorunlar yaşamaktadırlar (Blase ve Blase, 2004; Tanoğlu, 2006).

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışlarının, eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlik iklimi oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, ilköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

### Araştırmanın Amacı

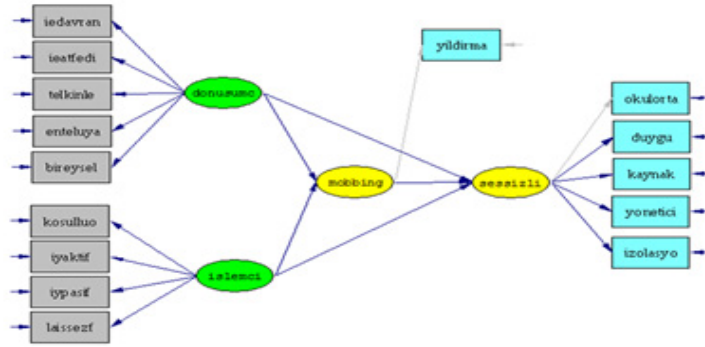
Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma aracılığıyla, örgütsel sessizlik davranışlarını yordamakta mıdır?

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a (2008, s. 81) göre, ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırma modelinde, biri bağımsız/dışsal (okul yöneticilerinin liderlik tarzı), ikisi bağımlı/içsel (yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışı) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Fakat yıldırma değişkeni, kurulan modelde, aracı (mediator) değişken olarak da ifade edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 340). Araştırmaya ilişkin kavramsal model Şekil 1'de verilmektedir:



Şekil 1. Kavramsal model

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aksaray ili Merkez ilçedeki 5 eğitim bölgesinin sınırları içerisinde bulunan 60 devlet ilköğretim kurumunda görev yapan 1301 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı (evreni oluşturan bölgelerde bulunan ilköğretim kurumlarının toplam sayısı ve genel toplam içindeki oranı belirlenmiştir); ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için belirlenen bölgede bulunan 15 okuldaki 537 öğretmenden, 400 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak 5 anket, analiz öncesi veri tarama aşamasında çıkartılmıştır. Kalan 395 anket ile uygulamanın analizleri yapılmıştır. Bu anketlere göre, öğretmenlerin 181'i (%45,8) kadın, 214'ü (%54,2) erkektir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe formu yine kendileri tarafından oluşturulmuş Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Değerlendirme Formu (Multifactor Leadership Questionnaire) (5x Kısa) (ÇFLÖ), Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Negatif Davranışlar Ölçeği (Negative Acts Questionnaire) (NDÖ) ve Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır.

ÇFLÖ, dönüşümcü ve işlemci olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutu, idealleştirilmiş etki-davranış (4 madde), idealleştirilmiş etki-atfedilen (4 madde), telkinle güdüleme (4 madde), entelektüel uyarım (4 madde) ve bireysel destek (4 madde); işlemci liderlik boyutu ise koşullu ödül (4 madde), istisnalarla yönetim-aktif (4 madde), istisnalarla yönetim-pasif (4 madde) ve laissez-faire (4 madde) olmak üzere toplam dokuz alt boyuttan (36 madde) oluşmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlardaki artış, yöneticilerinin daha fazla liderlik davranışı sergilediğini ifade etmektedir.

NDÖ, yıldırma davranışlarını belirlemek üzere 21 madde ile tek boyutta geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçekten alınan puanlardaki artış, katılımcıların daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldığını ifade etmektedir.

ÖSÖ ise okul ortamı (4 madde), duygu (3 madde), sessizliğin kaynağı (5 madde), yönetici (3 madde) ve izolasyon (3 madde) olmak üzere toplam beş boyuttan (18 madde) oluşmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlardaki artış, katılımcıların daha fazla örgütsel sessizlik davranışı sergilediğini ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modelinin önemli bir sayılısının sağlanması amacıyla ölçekler, yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) ayrı ayrı test edilmiştir. ÇFLÖ ve ÖSÖ'nün alt boyutları

bulduğundan dolayı ikinci düzey; NDÖ'nün tek boyutu ölçmesinden dolayı yalnızca birinci düzey DFA sonuçları incelenmiştir. DFA'ya ait sonuçlar Tablo 1'de verilmektedir:

**Tablo 1. ÇFLÖ, NDÖ ve ÖSÖ'nün DFA sonuçları**

	$c^2$	$(c^2/sd)^*$	RM-SEA	SRMR	NNFI	CFI	AGFI
ÇFLÖ: İkinci Düzey	1061,1	1,85	0,06	0,06	0,99	0,99	0,99
NDÖ: Birinci Düzey	449,8	2,41	0,08	0,03	0,99	0,99	0,71
ÖSÖ: İkinci Düzey	245,3	1,89	0,06	0,04	0,99	0,99	0,81

\* $p < 0,01$

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandıkları görülmektedir.

Bu araştırmada, ölçeklerin güvenilirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. ÇFLÖ'nün toplam güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Dokuz alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; idealleştirilmiş etki (davranış) 0,92, idealleştirilmiş etki (atfedilen) 0,91, telkinle güdüleme 0,92, entelektüel uyarım 0,91, bireysel destek 0,91, koşullu ödül 0,91, istisnalarla yönetim (aktif) 0,89, istisnalarla yönetim (pasif) 0,85, laissez-faire 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm alt boyutlarında madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,50 ile 0,89 arasında değişmektedir.

NDÖ'nün toplam güvenilirlik katsayısı 0,99 olarak bulunmuş ve madde-test (Item-Total) korelasyonunun 0,80 ile 0,91 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

ÖSÖ'nün toplam güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Beş boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; okul ortamı için 0,90, duyu için 0,93, sessizliğin kaynağı için 0,88, yönetici için 0,94, izolasyon için 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,68 ile 0,83 arasında değişmektedir.

Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Ayrıca madde-test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Bu ölçütlere dayanarak, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan anketlerin, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ili sınırları içindeki ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. 400 anket, belirlenen örneklem grubu içindeki eğitim bölgelerine elden ulaştırılmıştır. 2 anketin yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmadığı tespit edilerek, örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 398 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin analizi için LISREL 8.80 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu program kullanılarak uygulanan yapısal eşitlik modelleri (YEM), gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Kline, 2011, s. 8; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 5).

Analiz öncesi veri tarama sürecinde, uç değer analizinde, veri setinde 3 gözlemin çok değişkenli uç değer gösterdiği görülmektedir ( $p < 0,01$ ). Bu nedenle, 3 gözlem veri setinden çıkarılmış, 395 veri ile incelemelere devam edilmiştir. Daha sonra verilerin normallik dağılımına ilişkin inceleme yapılmış ve verilerin, çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle, verilerin normal dağılmadığı durumlarda kullanılması önerilen Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Robust Weighted Least Squares) tahmin yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir (Kline, 2011, s. 180; Şimşek, 2007, s. 67).

### 3. Bulgular

İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzlarının gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin algıladıkları yıldırma ve örgütsel sessizliği hangi düzeyde ve yönde etkilediğini belirlemek amacıyla path analizi yapılmıştır. Fakat öncelikle YEM'in istatistiksel uygunluğuna dair bulgular incelenmiştir.  $c^2/sd$  değeri 2,90 olarak elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle,

veri seti, model ile mükemmel uyum göstermektedir (Kline, 2011, s. 204).

Daha sonra, modele ilişkin alternatif uyum indeksleri incelenmiştir. Uygulanan YEM’de tüm yapısal eşitlikler için tek bir uyum değeri hesaplanır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2. Modelin path analizine ilişkin uyum değerleri**

$\chi^2$	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	AGFI
226,25	2,90	0,07	0,17	0,89	0,92	0,94

\*  $sd = 78$ ,  $p < 0,01$

Tablo 2 incelendiğinde, modelin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

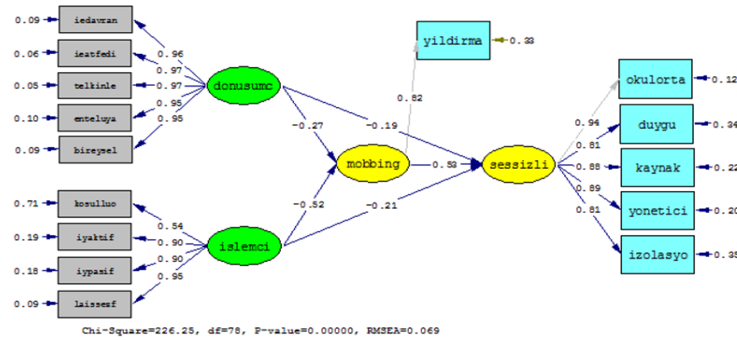
Araştırma modeline ilişkin YEM sonuçları ise Tablo 3’de verilmektedir:

**Tablo 3. Araştırma modeline ilişkin YEM sonuçları**

Latent / Gözlenen Değişkenler	t-değeri*	Standartlaştırılmış Yükler	R <sup>2</sup>
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	48,35	0,96	0,91
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	55,45	0,97	0,94
Telkinle Güdüleme	52,85	0,97	0,95
Entelektüel Uyarım	46,73	0,95	0,90
Bireysel Destek	49,09	0,95	0,91
<b>İşlemci Liderlik</b>			
Koşullu Ödül	11,60	0,54	0,29
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	33,34	0,90	0,81
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	38,05	0,90	0,82
Laissez-faire	48,88	0,95	0,91
<b>Mobbing</b>			
Yıldırma		0,82	0,67
<b>Örgütsel Sessizlik</b>			
Okul Ortamı		0,94	0,88
Duygu	26,11	0,81	0,66
Sessizliğin Kaynağı	34,72	0,88	0,78
Yönetici	37,09	0,89	0,80
İzolasyon	28,58	0,81	0,65
<b>Yapısal İlişkiler</b>		t-değeri*	Standartlaştırılmış Yükler
dönüşümcü → mobbing		-3,80	-0,27
işlemci → mobbing		-7,88	-0,52
dönüşümcü → sessizlik		-3,60	-0,19
işlemci → sessizlik		-3,00	-0,21
mobbing → sessizlik		6,62	0,53
<b>Yapısal Eşitlikler</b>			R <sup>2</sup>
mobbing = - 0,52 x işlemci – 0,27 x dönüşümcü			0,56
sessizlik = - 0,49 x işlemci – 0,34 x dönüşümcü			0,60
sessizlik = 0,53 x mobbing – 0,21 x işlemci – 0,19 x dönüşümcü			0,72

\* $p < 0,01$





**Şekil 2. Araştırma için kurulan yapısal eşitlik modeli**

Elde edilen bulgular incelendiğinde, dönüşümcü liderlik tarzı ve yıldırma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $\gamma = -0,27$ ;  $t = -3,80$ ); dönüşümcü liderlik tarzı ve örgütsel sessizlik arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $\gamma = -0,19$ ;  $t = -3,60$ ); işlemci liderlik tarzı ve yıldırma arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $\gamma = -0,52$ ;  $t = -7,88$ ); işlemci liderlik tarzı ve örgütsel sessizlik arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $\gamma = -0,21$ ;  $t = -3,00$ ); yıldırma ve örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $\beta = 0,53$ ;  $t = 6,62$ ) olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü ( $\gamma = -0,27$ ) ve işlemci ( $\gamma = -0,52$ ) liderlik tarzları birlikte, yıldırmanın %56'sını; dönüşümcü ( $\gamma = -0,34$ ) ve işlemci ( $\gamma = -0,49$ ) liderlik tarzları birlikte, örgütsel sessizliğin %60'ını açıklamaktadır. Ayrıca, dönüşümcü ( $\gamma = -0,19$ ) ve işlemci ( $\gamma = -0,21$ ) liderlik tarzları ile yıldırmanın ( $\beta = 0,53$ ) birlikte, örgütsel sessizliğin %72'sini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu, örgütsel sessizlik değişkenindeki toplam değişimin %72'sinin, dönüşümcü ve işlemci liderlik ile yıldırma gizil değişkenlerinin doğrudan etkisi ve aynı zamanda dönüşümcü ve işlemci liderlik değişkeninin yıldırma değişkeni aracılığıyla dolaylı etkisi aracılığıyla açıklandığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma maruz kalma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır.

İşlemci liderliğin, yıldırma ( $\gamma = -0,52$ ) ve örgütsel sessizlik ( $\gamma = -0,49$ ) üzerinde, dönüşümcü liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ancak, yıldırma ( $\beta = 0,53$ ), dönüşümcü ( $\gamma = -0,19$ ) ve işlemci ( $\gamma = -0,21$ ) liderlik tarzlarına göre, örgütsel sessizlik üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etkiye sahiptir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmen davranışları üzerinde ne yönde etkili olduğu, pek çok eğitim uzmanı tarafından tartışılmaktadır. Özellikle okullarda yaşanan yıldırma ve örgütsel sessizlik gibi okulun gelişimi açısından tehdit oluşturan olumsuz davranışların önlenmesi söz konusu olduğunda, yöneticilerin liderlik tarzları daha fazla önem arz etmektedir.

İlköğretim kurumları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin, yıldırma ve örgütsel sessizliğe yönelik algılarının azaldığı; öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça, örgütsel sessizlik davranışlarının da arttığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarını etkilemektedir. İşlemci liderlik, yıldırma ve örgütsel sessizlik üzerinde, dönüşümcü liderliğe kıyasla daha güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak, yıldırmanın, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarına kıyasla, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi daha güçlü bir özellik taşımaktadır. Dönüşümcü liderlik tarzına ilişkin sonuçlar, Bildik (2009), Carter (2010), Cemaloğlu (2011), Kul (2010) ve Okçu'nun (2011) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, ilgili literatürdeki söz konusu çalışmaların aksine, işlemci liderlik tarzının yıldırma üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olması, şaşırtıcı bir durumdur. Ancak, bu bulgu değerlendirilirken, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarının birbirini tamamlayan boyutlar olduğunu (Karip, 1998, s. 454) ve dönüşümcü liderlerin, aynı zamanda iyi birer işlemci lider özelliği sergilediklerini (Bass ve Avolio, 1994, s. 546) göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kets de Vries'a (2007, s. 235) göre, bir örgütte hem yönetici rolü bağlamında ele alınan işlemci liderlik hem de dönüşümcü liderlik davranışlarına ihtiyaç vardır. Bir kurumda dönüşümü oluşturmanın daha fazla zaman alması, işlemci liderlik davranışlarının daha 'pratik' ve kolay uygulanabilir olması ve kültürel değerlerin de liderlik tarzı seçiminde belirleyici rol oynaması, bu durumun nedeni olarak görülmektedir.

Baltaş (2012), Türk kültürüne bağlı liderlik özelliklerini işbirliğini sağlama, ikna etme, statüye önem verme, otokratik yapıda davranışlar sergileme olarak ifade etmektedir. Belirtilen nitelikler göz önüne alındığında, Türk kültür yapısının, liderleri, işlemci liderlik davranışları sergileme yönünde etkilediği görülmektedir. İşlemci liderlerin, istenen sonuçları açıkça ortaya koyup, olumlu ve olumsuz geribildirimler sağlayıp, başarı ve ödülleri tanımlaması, örgüt işleyişindeki belirsizliği azaltmaktadır (Sosik ve Godshalk, 2000). Tınaz'a (2011) göre, örgütün, süreçleri, hedefleri ve fonksiyonlarıyla ilgili belirsizlik yaşandığında çatışma ortaya çıkabilir ve bu da yıldırma davranışlarını tetikleyebilir. Ayrıca, dönüşümün zor olduğu örgütlerde görev yapan okul yöneticilerinin, işlemci liderlik davranışlarını ön plana çıkarması beklenen bir durumdur. Geleneklere bağlılığı yüksek düzeyde olan bu örgütlerde, büyük değişimler yaşanmasının, yıldırma davranışları üzerinde etkili olacağı ileri sürülmektedir (Toker Gökçe, 2008, s. 41).

Cemaloğlu'nun (2011) eğitim örgütlerinde yaptığı araştırmaya göre, dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek, doğrudan ve dolaylı olarak yıldırma yaşama düzeyinde önleyici bir rol oynamaktadır. Okçu'nun (2011) araştırmasında, dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığı ve dönüşümcü liderliğin doğrudan ve örgütsel bağlılık aracılığıyla dolaylı olarak yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak Tanoğlu (2006, s. 92), yıldırma maruz kalan kişilerin, saldırgan ile aynı ortamda bulduklarında, konuşmaktan çekinme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Özcan'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik davranışlarının bir kısmı yıldırma davranışları ile açıklanabilmektedir. Ayrıca Erdoğan'a (2011) göre, çalışanlar, işini kaybetme, terfi alamama, konuşmalarının bir işe yaramayacağı düşüncesi veya iş yükünün artması korkusu ile sessiz kalabilmektedirler. Bu bulgular göz önüne alındığında, liderlik tarzları ve yıldırma davranışlarının örgütsel sessizliğin bir nedeni olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri üzerinde etkili olduğu göz önüne alınır, okul yöneticileri, okullarda yaşanması muhtemel olumsuz durumlar hakkında bilgilendirilmeli ve liderlik becerilerini bu durumlar üzerinde etkili olarak nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Bu konuda, hizmet öncesi ve içinde çeşitli eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1), 10-17.
- Baltaş, A. (2012). *Türk Kültüründe Yönetmek: Yerel Değerlerle Küresel Başarılar Kazanmak*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1994). Transformational Leadership and Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire Form 5x*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Blase, J. and Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blase, J. and Blase, J. (2004). The Dark Side of School Leadership: Implications for Administrator Preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Blase, J. and Blase J. (2007). School Principal Mistreatment of Teachers. *Journal of Emotional Abuse*, 4(3-4), 151-175.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2013). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama içinde* (ss. 101-130). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cabrera, C. M. (2012). *Relationship of teachers' perceptions of organizational health and workplace bullying*. Unpublished Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 351593)
- Carter, S. K. (2010). *Transformational physician leaders: The relationship between transformational leadership and transformative learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3427049)
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

- Cemaloğlu, N. (2011). Primary Principals' Leadership Styles, School Organizational Health And Workplace Bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512. doi: 10.1108/09578231111159511
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çam, Z. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çelep, C. and Eminoğlu, E. (2012). Primary School Teacher's Experience with Mobbing and Teacher's Self-Efficacy Perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.
- Çiçek, G. E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Teachers' Views About Mobbing (Psychological Violence) at Elementary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 133-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik, SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dick, R. and Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Duffy, M. and Sperry, L. (2007). Workplace Mobbing: Individual and Family Health Consequences. *The Family Journal*, 15(4), 398-404.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Einarsen, S. and Raknes, B. I. (1997). Harassment in the Workplace and the Victimization of Men. *Violence & Victims*, 12(3), 247-263.
- Erdoğan, E. (2011). Etkili liderlik, örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Filizöz, B. ve Ay, F. A. (2011). Örgütlerde Mobbing ve Tükenmişlik Olgusu Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 229-241.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Görgül Bir Çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 107-134.
- Gündüz, H. B. ve Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Düzce İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 37(179), 269-282.
- Kahveci, G. (2010). İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Şiddete İlişkin Bir Modelin Sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Kazancı, N. (2010). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keith, J. A. (2009). Perceptions of school leadership capacity and student achievement. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746)
- Kets de Vries, M. (2007). Liderliğin Gizemi. (çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Kline, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. NY London: The Guilford Press.
- Kul, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Lee, J. (2012). The effects of leadership behavior on workplace harassment, employee outcomes, and organizational effectiveness in small businesses. Unpublished Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No.3489453)
- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Morrison, E. W. and Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nazaroğlu, R. (2012). İşgörenlere yönelik yıldırma davranışları, nedenleri ve işgörenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri (Bir ilçe milli eğitim müdürlüğü örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ocak, S. (2008). Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Odetunde, O. J. (2013). Influence of Transformational and Transactional Leaderships, and Leaders' Sex on Organisational Conflict Management Behaviour. *Gender & Behaviour*, 11(1), 5323-5335.
- Okçu, V. (2011). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ott, J. S., Parkes, S. J. and Simpson, R. B. (2003). *Classic Readings in Organizational Behavior*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Özcan, N. (2011). Mobbingin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve örgütsel sessizlik: Karaman il özel idaresinde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Riley, D., Duncan, D. J. and Edwards, J. (2009). Investigation of Staff Bullying in Australian Schools: Executive Summary. Retrieved from <http://www.schoolbullies.org.au/>
- Sarıoğlu, G. S. (2013). Mobbing ve örgütsel sessizlik: Enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sosik, J. J. and Godshalk, V. M. (2000). Leadership Styles, Mentoring Functions Received, and Job-Related Stress: A Conceptual Model and Preliminary Study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Şirin, E. F. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tanhan, F. and Çam, Z. (2011). The Relation Between Mobbing Behaviors Teachers in Elementary Schools Are Exposed to and Their Burnout Levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2704-2709. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.174
- Tanoğlu, Ş. Ç. (2006). İşletmelerde yıldırmanın (mobbing) değerlendirilmesi ve bir yükseköğrenim kurumunda uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2008). *Mobbing: İş Yerinde Yıldırma. Nedenleri ve Başa Çıkma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2012). *Mobbing: İş Yerinde Yıldırma. Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 272-286.
- Yanık, C. (2012). Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I. Ankara: PegemA Yayıncılık.



## İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri<sup>1</sup>

### Effects on The Mathematical Success of The Cooperative Learning Method and The Students' Views Regarding to The Process

Ayşegül GÜLSAR<sup>a</sup>, Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN<sup>b</sup>, Şirin İLKÖRÜCÜ<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Hamitler Adnan Türkay Orta Okulu, Bursa, Türkiye.

<sup>b</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı matematik dersinin geometri konusuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa merkezde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 49 (27 deney ve 22 kontrol) öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 'Geometri başarı testi' ve 'görüşme formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada işbirliği yöntemi uygulanan öğrencilerin, müfredatın uygulandığı gruba göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda on öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin birlikte çalışma becerisini, iletişimini geliştirdiği, öğrencilerin sorumluluk bilincine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Geometri, matematik eğitimi, işbirlikli öğrenme, öğrenme takımı başarı bölümü tekniği

#### Keywords

Geometry, mathematics education, geometry, cooperative learning, student teams and achievement divisions technique

#### Abstract

The purpose of this research is to determine the effects of Student Teams and Achievement Divisions (SAV) technique, which is a technique of cooperative learning, on academic achievement of students and to analyze students' opinions on this technique. The mixed methodology was used in the research. The participants of this study were 49 students (27 experimental and 22 control) studying in the fifth year of a secondary school in the center of Bursa. The data were collected using the "geometric success test" and the "interview form". As a result of the analyses, it was determined that the students to whom the Student Teams and Achievement Divisions technique was applied were more successful than the students to whom the curriculum was applied. As a result of the interviews with ten students in the experimental group, it was concluded that the students improved their ability to work together, communication skills and contributed to the students' sense of responsibility.

<sup>1</sup>Bu çalışma Menekşe Seden Tapan-Broutin danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



## Extended Summary

### Introduction

Recently, education is expected to train individuals who are capable of thinking, reflecting and responsible for their own learning. Cooperative learning is defined as a teaching method in which students work together towards a goal in small groups, where each group member is helped by other members of the same group in order to enhanced the learning of group members and for which groups are rewarded in various ways for Mathematics is a discipline that helps us to understand the world. Students need to place importance on mathematics in order to become a productive individual in society, to understand social events, to solve various professional and personal problems, and to have a profession in modern society (Johnson and Johnson, 1991). Geometry is one of the most important learning areas of mathematics. In everyday life, most of the simple problems that people have to solve require basic geometric skills.

The main aim of this study is to determine the effects of Student Teams and Achievement Divisions (STAD) technique, which is a technique of cooperative learning, on academic achievement of students and to analyze students' views on this technique applied to the geometry units of mathematics courses. Based on this aim the answers to the following questions were searched.

Is there a statistically significant difference the geometry achievement pre-test scores between the experimental group that was taught with the STAD technique and the control group that was taught with techniques conform to curriculum?

Is there a significantly difference in geometry achievement post-test scores between the experimental group that was taught with the STAD technique and the control group that was taught with techniques conform to curriculum?

What are the views of students in the experimental group about the STAD technique?

### Method

This study adopted the mixed method, which includes both qualitative and quantitative research methods. Participants of the study are 49 students (27 experimental and 22 control) studying in the fifth year of a middle school in the center of Bursa. The "geometric success test" prepared by the first researcher and the "interview form" on opinions on STAD prepared by the researchers were used as data collection tools. Independent Samples T-test was applied to the data which show normal distribution and Mann-Whitney U test was applied to the data which don't show normal distribution. The qualitative data obtained from the video recordings were analyzed through a descriptive analysis.

The implementation was programmed for 5-week period and five hours per week. in the first semester of the 2012-2013 school year. The unit entitled "No Geometry No mathematics" of the fifth year's elementary school programs published by the Ministry of Education in 2005 was taught using the STAD technique of cooperative learning in the experimental group and using the techniques recommended in the programs in the control group. The success test was applied to the experimental group and to the control group in pre-test and post-test. At the end of the implementation, opinions on the technique of the students attended to the experimental group were taken through semi-structured interviews.

The five components (class presentations, teams, quizzes, individual improvement scores and team recognition) of STAD technique of cooperative learning developed by Slavin (1980, 1990) were applied to the experimental group. In the control group, the teaching of the unit was carried out in accordance with the learning outcomes determined in the programs published by the Ministry of Education in 2005; and various visual elements, slides and videos were used to enrich teaching. The activities in the course book have been used.

### Results, Discussion and Conclusion

As a result of this research, it was determined that there was a significant difference between the final success scores of the students between the experimental and control groups. This difference was found in favor of students in the experimental group who applied STAD technique. As a result of the interviews with the ten students in the experimental group, the opinions of all students have changed positively toward geometry. Through the analyzes and results of the semi-structured interviews, the best academic achievement of the students in the experimental group may be related to the various factors cited by the students during the interviews, such as team preparation for assessments, motivation of team members by other members of the same team, the positive effects of the worksheets, the desire to obtain the reward by increasing their basic scores etc.

### 1. Giriş

Günümüzde eğitimden beklenen düşünebilen, sorgulayabilen ve kendi öğrenme-sinden sorumlu olan bireylerin yetiştirilmesidir. Bunun yanında teknolojik gelişmelerle birlikte günümüzde artan problemlere birlikte çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır. Bu durumun, öğretmenleri öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini daha fazla kullanmaya yönelteceği açıktır. Öğretim yöntemleri arasında öğrenci merkezli olduğu kadar birlikte çalışmaya da imkân veren yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir amaç doğrultusunda birlikte çalıştıkları, öğrencilerin kendileriyle birlikte her bir grup üyesinin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için yardımcı oldukları ve değerlendirmede grubun çeşitli şekillerde ödüllendirildiği öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Johnson ve

Holubec, 1994; Gömleksiz, 1994; Slavin, 1990). İşbirlikli öğrenme tanımlarına bakıldığında, işbirlikli öğrenmenin ortak hedefinin başarmak için birlikte çalışmak olduğu görülmektedir. Eğer takım üyelerinden biri kendi çalışmasında başarısız olursa, takımın her bir üyesi bu durumun sonuçlarına katlanmak zorundadır (Felder ve Brent, 1994). Bu nedenle takım görevleri, öğrencilerin kişisel başarılarının, takım üyelerinin ve grubun başarısına bağlı olduğuna inanmaları için etkili bir şekilde yapılandırılmalıdır (Stahl, 1994). Bu sayede öğrenciler, grup ödevini bitirebilmek için birbirlerine gereksinim duyduklarını algırlar (Johnson, Johnson ve Holubec, 1991). İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencide eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri geliştirir. Bu yolla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artar. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme, öğren-cilerin duyuşsal ve sosyal gelişimine olumlu katkıda bulunur. Örneğin; bir gruba ait olma duygusu, başkalarının becerilerine ve yeteneklerine karşı duyarlı olma, liderlik ve iletişim becerileri, öğretmenden bağımsız olarak öğrenebilme duygusu, risk ala-bilme vb. becerilerin gelişimine ortam sağlamaktadır (MEB, 2005). İşbirlikli öğren-me yöntemi tek bir uygulaması olan bir yöntem değil, pek çok farklı tekniği içeren kapsamlı bir bütündür. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri üzerine çalışmalar “Öğ-renci Takımları, Birlikte Öğrenme, Birleştirme ve Grup Araştırması” olarak adlandırılan dört temel teknik üzerinde yoğunlaşmıştır (Four Leading Models, 2000). An-cak; bu dört temel tekniğin dışında da kullanım alanı bulan pek çok teknik bulun-maktadır. Bu tekniklerde; grup ödülü, bireysel sorumluluk, başarı için eşit fırsat gibi ortak kavramların temel alınmasının yanı sıra; grubun yapılandırılması, sınıfın düzenlenmesi, gruplar arası yarışma, uygulanan alan, ulaşmak istenen hedefler, öğretmen nitelikleri ve tercihi, değerlendirme gibi özellikler yönünden bazı farklılık-lar görülmektedir (Açıkgöz, 1992).

“Matematik, mantıklı düşünmeyi geliştiren bir sistemdir. Yakın çevremizi ve dünyayı anlamamızda iyi bir yardımcıdır. Matematik eğitimi, bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir; fiziksel ve sosyal çevrelerini, dünyayı anlamada bireylere bilgi, beceri ve estetik duygular kazandırır” (Baykul, 2005, s.34). Günümüzde ma-tematiğin, teknik ve teknoloji gibi mühendislik alanlarında (Bayraktar, 2012), tica-ret, işletme, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilim alanlarında, tıp, tarım, biyoloji gibi fen alanlarında (Monteiro, Diniz-Filho, dos Reis, ve Araújo, 2002) kullanıldığını görmekteyiz. Matematiğe, aynı zamanda askerlikte, kurum ve devlet yönetiminde de başvurulmaktadır. Matematik, bu yönden toplum içinde karmaşık bir etkinlik olarak yer almaktadır (Ersoy, Özdaş, Kaya ve Özer, 1991). Matematik, modern yaşamın temellerini oluşturmaktadır. Öğrenciler, toplumda üretken bir birey olabil-mek, toplumsal olayları anlayabilmek, çeşitli mesleki ve kişisel sorunları çözebil-mek, modern toplum düzeninde iş sahibi olabilmek için matematiğe önem vermeli-dir (Johnson ve Johnson, 1991).

Geometri, matematik dersinin en önemli öğrenme alanlarından biridir. Okul programlarında geometrinin geniş bir yer tutmasının birçok nedeni vardır. Bunların başlıcaları şöyle sıralanabilir: “İnsanın çevresini saran eşya ve varlıkların çoğu geometrik şekil ve cisimlerdir. Ayrıca insan, işini ya da mesleğini yürütürken geomet-rik şekil ve cisimler kullanır. Bu varlıklardan en etkili şekilde yararlanmak, bunları tanımaya, eşyanın şekli ile görevi arasındaki ilişkiyi kavramaya dayanır [...]. Gün-lük hayatta insanların çözmek zorunda kaldıkları basit problemlerin pek çoğunun (çerçeve yapma, duvar kâğıdı kaplama, boya yapma, depo yapma gibi) çözümü temel geometrik beceriler gerektirir. Bu önemi nedeniyle geometri öğretimi ilköğreti-min tüm sınıflarında yer verilen geniş bir şerittir.” (Altun, 2008, s.265).

İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik eğitiminde gerek yurt içi gerek yurt dışı çalışmalarda okul öncesinden lisans düzeyine kadar birçok konuda uygulandığı araştırmalar mevcuttur. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini kıyaslamalı olarak inceleyen birçok çalışma (Akbuğa, 2009; Al Halal, 2001; Barbato, 2000; Bilgin, 2004; Bosfield, 2004; Çirakoğlu, 2009; Efe, 2011; Gabbert, Johnson ve Johnson, 1986; Goldberg, 1989; Karnasih, 1995; Lucas, 1999; Marangoz, 2010; Nichols ve Hall, 1995; Nichols ve Miller, 1993; Posluoğlu, 2002; Sherman ve Thomas, 1986; Ural, 2007; Ünlü, 2008; Vaughan, 2002; Yıldız, 2001) matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğrenme yön-temleriyle karşılaştırıldığında başarının yanı sıra öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında da etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Akbuğa, 2009; Efe, 2011; Gelici, 2011; Marangoz, 2010; Martin, 2005; Ural, 2007; Vaughan, 2002; Yıldırım, 2011) vardır.

Bu çalışma, işbirlikli öğrenmenin Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions) tekniğinin, sunum, takım, sınav, bireysel ilerleme puanı ve takım ödülünden oluşan beş ögesine yönelik bir ders planının geometri konularına uygulamasını temel almaktadır. Bu açıdan öğrencilerin soyut geometrik kavramlarla karşılaşmaya başladığı beşinci sınıf düzeyinde ÖTBB tekniğinin geo-metri konularına uygulandığı bir çalışmaya yerli alan yazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ÖTBB tekniğinin geometri öğretimine etkisi ve öğrencilerin bu yöneme ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, somut geometrik kavramlardan soyut kavramla-ra geçişte yer alan konuların öğretiminde bu tekniğin başarıya etkisini göstermesi bakımından da önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca beşinci sınıf öğrencilerinin bu uygulamalara yönelik görüşlerinin ayrıntılı olarak ortaya koyulmasının da bu yöntemi kullanacak öğretmen ve araştırmacıların derslerini tasarlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı matematik dersinin geometri konusuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri-nin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğre-tim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarıları ön test puanları arasın-da anlamlı bir farklılık var mıdır?

ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğre-tim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin

geometri başarıları son test puanları ara-sında anlamlı bir farklılık var mıdır?

ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uyguladıkları tekniğe ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### Araştırmanın deseni

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma problemini anlamak için hem nicel hem de nitel verilerin bütünleştirilerek sonuca gidilen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Nicel yaklaşımın baskın olduğu gömülü model olarak tasarlanmış olan bu çalışmada nicel yaklaşıma öncelik verilmiş, nitel boyut ise nicel verileri desteklemek amacı ile kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test gruplu deneysel model kullanılmış ve ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu ve müfredata uygun öğretim yapılan kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise, deney grubundan seçilen bazı öğrencilerle, ÖTBB tekniğine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla, bireysel görüşmeler yapılmış ve toplanan verilere betimsel analiz uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bursa mer-kezde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıfının iki şubesinde öğrenim gören toplam 49 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler birinci araştırmacının çalıştığı kurumda matematik derslerine girdiği iki beşinci sınıfta kayıtlı bulunan öğrencilerdir. Böylece araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir Çalışma gru-bunu oluşturan öğrencilerden 27 öğrenci deney (on kız, on yedi erkek), 22 öğrenci kontrol (on yedi kız, beş erkek) grubunda yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

a) Geometri Başarı Testi: MEB 2005 matematik programı 5. Sınıf geometri ünite-sinde yer alan 18 sorudan oluşan test önce beşinci sınıf ders kitaplarında yer alan ‘Geometri Olmadan Matematik Olmaz’ ünitesine ait belirtke tablosu, Bloom’un bilişsel alan sınıflandırmasına uygun olarak hazırlanmıştır. 25 soru olarak geliştirilen testin ön uygulaması, çalışma grubunun seçtiği kurum dışında, Bursa ilinin Nilüfer ilçesinde başka bir ilköğretim okulunda 140 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ön uygulama sonrası yapılan madde analizinde ayırt edicilik indeksleri düşük olan maddeler çıkarılarak 18 sorudan oluşan son haline getirilmiştir. Testin genelini ayırt edicilik indeksi ortalaması 0.33 olarak bulunmuştur. Testin güvenilir-liği Kuder-Riharson (KR-20) kullanılarak 0.70 bulunmuştur.

b) ÖTBB Tekniğine İlişkin Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları, öğrencilerin uygulanan ÖTBB tekniğe yönelik teorik bilgilerini, olumlu ve olumsuz tutumlarını ve tekniğin basamaklarına yönelik deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan on sorudan oluşmaktadır. Bu on soru önce iki matema-tik öğretmeninin görüşüne sunulmuş daha sonra ise alanında uzman bir akademisyen ile öğretmen görüşleri tartışılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüş-me soruları aşağıda sunulmuştur.

1. Geometri ünitesini takım çalışması yaparak öğrendiniz. Bu tekniği bilmeyen bir arkadaşına tekniğin uygulamasını nasıl anlattınız?
2. Tekniğin beğendiğin ve beğenmediğin yönü (yönleri) var mı? Varsa nedir?
3. ‘Öğretmenin dersi anlattıktan sonra takımınıza dağıttığı çalışma yapıları konuyu öğrenmeni olumlu ya da olumsuz etkiledi mi?’
4. ‘Bölüm sonlarında yapılan izleme sınavlarının memnun olduğun yönü varsa nedir? Memnun olmadığın yönü varsa nedir?’
5. ‘İzleme sınavlarında aldığın puanlar takımınızı etkiledi mi? Neden?’
6. ‘İlerleme puanlarınız hesaplanarak ‘‘Süper Takım’’ları belirledik ve süper takım-ları ödüllendirdik. Takımının ödül alması ya da almaması sana ne hissettirdi?’
7. ‘Bu tekniği kullandıktan sonra matematiğe karşı duygu düşüncelerinde bir deği-şiklik oldu mu? Olmadı mı? Nasıl?’
8. ‘Takım arkadaşlarıyla birbirinize yardımcı oldunuz mu? Cevabın evet ise hangi konuda yardımcı oldunuz? Cevabın hayır ise neden?’
9. ‘Takım çalışması tekniğinin başka derslerde de uygulanmasını ister misin? Ne-den? Cevabın evet ise hangi derslerde uygulanmasını istersin?’
10. ‘Takımlarınızın nasıl oluşturulduğundan daha önce size bahsetmiştim. Takım-ları sen belirleyecek olsaydın takımlarda bir değişiklik yapmak ister miydin? Ceva-bın evet ise takımları nasıl belirlerdin?’

Görüşme formunda bulunan sorular her bir öğrenciye görüşme esnasında araş-tırmacı tarafından sözlü olarak yöneltilmiştir ve görüşmeler video kaydına alınmıştır. Her bir görüşme 20-30 dakika sürmüştür.

## Veri Toplama Süreci

Uygulama 2012-2013 öğretim yılının birinci yarısında beş hafta ve toplam 25 saat sürmüştür. Uygulamalar deney grubunda ve kontrol grubunda, grupların kendi sınıf öğretmenleri olan birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yarı deneysel model, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında uyulması gereken yansızlık (random) kuralının gerçekleştirilmesinin kimi zaman olanaksız, çok güç veya gerek-siz olduğu durumlarda uygulanır (Baştürk, 2009, 41). Bu çalışmada iki şubedeki öğrencilerin ön test puanlarına bakılmış denk oldukları tespit edildiğinden rastgele biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar ma-tematik dersi öğretim programı, beşinci sınıf programında yer alan ‘Geometri olma-dan matematik olmaz’ ünitesi deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi olarak ÖTBB tekniği ile kontrol grubunda MEB 2005 matematik öğretim programına göre yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmış, uygulama sonunda deney grubu öğrencileri öğrencilerinin yarı yapı-landırılmış görüşme formu ile tekniğe ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme, temel puan sıralamasına göre üst ve alt %27’lik gruplardaki üçer öğrenci ile orta gruptaki dört öğrenci olmak üzere deney grubundaki toplam on öğrenci ile bireysel olarak yapılmıştır.

Deney grubunda öğrencilere Slavin (1980, 1990) tarafından geliştirilen ve bir iş-birlikli öğrenme tekniği olan Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions) tekniğinin, sunum, takım, sınav, bireysel ilerleme puanı ve takım ödülünden oluşan beş ögesi uygulanmıştır.

Sunum bölümü için öğrenme malzemesi sınıfa sunulmuştur. Haftalık beş saatlik matematik dersinin iki saatinde haftanın alt öğrenme alanı öğrencilere detaylı bir şekilde sunulmuş, iki saatinde öğrencilerden ilgili çalışma yapraklarını takım olarak yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için çalışma yap-rakları her takıma en fazla iki tane verilmiştir. Öğretmen, öğrencilerin çalışma yap-rakları ve etkinlikleri tamamlamaları için onlara rehberlik etmiştir.

Takım bölümünde öğrencilerin temel puanları, ağırlıklı puan ortalamaları ile bi-rinci geometri sınav puanlarının ortalaması alınarak takımlar belirlenmiştir. Öğren-ciler temel puanlarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Yukarıdan başla-yarak A, B, C, D, E, F ve G harfleri düz ve ters sırada son kişiye kadar yazılmıştır. Takımlar oluşturulurken öğrencilerin başarı durumlarının yanı sıra cinsiyetleri de göz önüne alınmıştır. Takımlar dört kişilik oluşturulmuş ancak bir öğrencinin uzun süre devamsızlık yapması nedeni ile bir takım üç kişiye düşmüştür. Öğrenciler ara-sındaki etkileşimi artırmak ve öğrencilerin işbirliği içinde karar almalarını sağlamak amacıyla öğrencilerden takımlarına birlikte isim bulmaları istenmiştir. Sınıf, öğren-cilerin takım halinde çalışabilmeleri için sıralar ikiyeşerli olacak şekilde düzenlenmiş ve öğrenciler öğretmen sunumundan sonra çalışma yaprakları üzerinde çalışmaya başlamışlardır.

Sınav bölümüne uygun olarak beş saatlik matematik dersinin bir saatinde alt öğrenme alanının izleme sınavı uygulanmıştır. Öğrenciler öğrenmelerini takım ola-rak tamamladıktan sonra yapılan izleme sınavlarına bireysel olarak katılmışlardır. Böylece öğrencilerin bireysel değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bireysel ilerleme puanı, izleme sınavı puanı ile son temel puan karşılaştırılarak bulunmuştur. İzleme sınav-ları sonrası öğrencilerin temel puanları yeniden belirlenmiştir.

Takım ödülü bölümünde, takımlar puanlarını arttırmalarına göre ödüllendiril-miştir. Takımdaki öğrencilerin ilerleme puan ortalamaları hesaplanarak bulunan takım ilerleme puanı, belirlenen kriterlere uygun olduğunda o takım ödül almaya hak kazanmıştır. Başarılı takımlardaki öğrenciler “Tebrik Kartı” ile de ayrıca ödül-lendirilmiştir.

Kontrol grubunda öğretim, MEB tarafından 2005 yılında belirlenen müfredat programında yer alan kazanımlara uygun şekilde yürütülmüş, anlatımı destekle-mek amacıyla çeşitli görsel öğeler, slaytlar ve videolardan yararlanılmıştır. Her iki grupta da öğrenci merkezli yapılandırma etkinliklere yer verilmiş, konular aynı sürede işlenmiştir. Kontrol grubunda ders, sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejileri ile anlatım, soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma gibi teknikler kullanılarak mev-cut yöntemlerle işlenmiştir. “Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda yer alan etkinliklerden yararlanılmıştır. Her iki grupta da öğrencilerin tam öğrenmelerini sağlamak için öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen ipucu, dönüt-düzeltilme ve pekiştirme faktörleri etkili şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunda ders kitabındaki etkinlikler yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorv-Smirnov (K-S) testlerinden faydalanılmıştır. Başa-rı testi puanlarına göre gruplarda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak amacıyla normal dağılım gösteren veriler için bağımsız grup t- testi ve normal dağılım göstermeyen veriler için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle yapılan görüşmeler video ile kayıt edilmiştir. Görüşmeler yazılı metinler haline getirildikten sonra elde edilen verilerin betimsel analizi, verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve gerektiğinde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Öğrencilerden yapılan alıntılarda isimleri değiştirilerek verilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ÖTBB tekniğinin uygulandığı öğrenciler ile normal müfredat prog-ramının uygulandığı öğrencilerin geometri başarı puanları ve yonteme ilişkin görüş-lerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizler nicel ve nitel bulgular başlığı altında ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur.

### Nicel verilerle ilgili bulgular

Araştırmada ilk olarak ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınanmıştır.

Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında geometri başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarı puanı ön testinden elde edilen verilerin Mann-Whitney U Testi sonuçları**

Grup	n	S.O.	S.T.	U	p
<b>Deney Grubu</b>	27	27.37	739.00	233.00	0.191
<b>Kontrol Grubu</b>	22	22.09	486.00		

Tablo 1’e göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Mann-Whitney U testine göre ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=233,00$ ,  $p>0,05$ ). Uygulama öncesi grupların başarı açısından birbirine yakın olmaları beklenir, bundan dolayı grupların ön test puanları arasında anlamlı fark olmaması beklenen bir durumdur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı yönünden benzer özelliğe sahip olması deneye başlanabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci amacı olarak ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarıları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

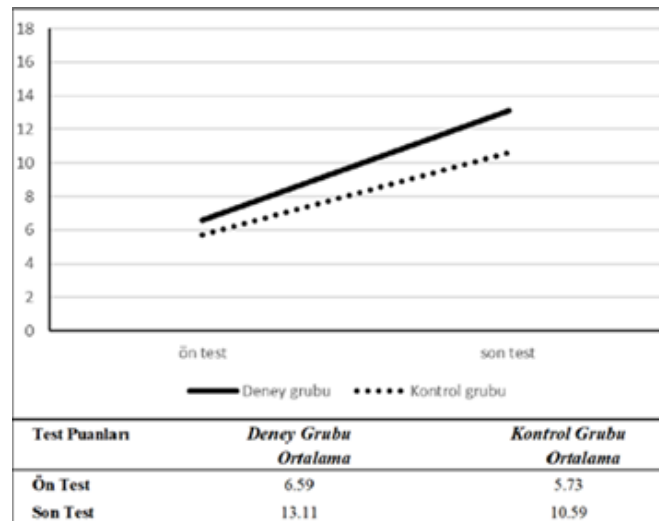
ÖTBB Tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğretim yapılan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarı puanı son testinden elde edilen verilerin bağımsız gruplar t- testi testi sonuçları**

Grup	N	X	S	sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	13.11	3.12	47	2.740	0.009
<b>Kontrol Grubu</b>	22	10.59	3.30			

Tablo 2’ye göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın, ortalamalar karşılaştırıldığında ÖTBB tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. ( $t_{47} = 2.740$ ,  $p < 0.01$ ). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farklılık göz önüne alındığında matematik dersi geometri alanında, işbirlikli öğrenme yöntemiyle eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin, mevcut öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin geometri başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılarak Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarı testi ortalamaları**

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki geometri başarı puan ortalamalarının ( $X = 13.11$ ), uygulama öncesindeki geometri başarı puan ortalamalarına ( $X = 6.59$ ) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarında bir artış meydana gelmiştir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim yöntemlerinin her ikisinin de, öğrencilerin geometri başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya



koymaktadır. Bu durum, ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayan bu iki grubun son test başarı puanları arasındaki farkı önemli kılmaktadır.

### Nitel verilerle ilgili bulgular

Uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ÖTBB tekniğine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu bölümde öğrencilerden elde edilen görüşme verilerinin her bir soru için betimsel analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin Geometri ünitesini takım çalışması yaparak öğrendiniz. Bu tekniği bilmeyen bir arkadaşına tekniğin uygulanışını nasıl anlatırsınız? sorusuna öğrenci-lerin yedisinin sunum bölümüyle ilgili olarak çalışma yaprağı yaptıkları, dokuzu takım bölümüyle ilgili olarak takım halinde birlik beraberlik sağlayıp takım olduk-ları, sekizi takım ödülü ile ilgili çalışarak başarılı oldukları beşi sınav ile ilgili olarak izleme sınavına girdikleri ve beşi bireysel ilerleme ile ilgili olarak son sınava hazır-landıkları ifadelerini kullanmıştır. ÖTBB tekniğinin uygulanışı ile ilgili takım, sınav, bireysel ilerleme basamaklarına yönelik bir öğrenci “Dörder kişilik gruplar oluştur-duk. Çalıştık, birlik beraberliği öğrendik. Sınavlara girdik, orada puanlarımızı yükseltmeye çalıştık. Çalışma yaprakları uyguladık bu sayede son sınavlarımız yükseldi.” açıklamasını yapmıştır. Sunum basamağı ile ilgili değerlendirme yapan bir öğrenci “Öğretmenimiz kavrayarak öğrenmemiz için çalışmalar yaptırdı. Çalışma yaprakları verdi. Kâğıtlar getirip geometrik şekilleri gösterdi. Daha destekleyici oldu. Biz onu görünce daha çok çalıştık” ifadelerini kullanmıştır. Bu soruda teknik-le ilgili olarak birlikte çalışma vurgusunun ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen ‘Tekniğin beğendiğin ve beğenmediğin yönü (yönleri) var mı? Varsa nedir? sorusuna, öğrencilerden yedisi en çok çalışma yapraklarını, üçü ise en çok izleme sınavlarını beğendiği yönünde görüş bildirmiştir. Tekniğin olumlu yönü ile ilgili olarak düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerden biri anlayacağından daha fazlasını anlayabilmeyi beğendiğini ve kendisinden beklediğinden daha fazla başarıya sahip olduğunu dile getirmiştir. Tekniğin beğenmedikleri yönü ile ilgili olarak iki öğrenci takım arkadaşları arasındaki tartışmalardan, dargınlıklardan hoş-lanmadıklarını dile getirmiştir. Tekniğin olumsuz yönüyle ilgili olarak biri takım arkadaşlarından birinin şımarık oluşunu, diğeri ise takım arkadaşının isteksizliği-ni, ilgisizliğini sevmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere yöneltilen ‘Öğretmenin dersi anlattıktan sonra takımınıza dağıttığı çalışma yaprakları konuyu öğrenmeni olumlu ya da olumsuz etkiledi mi? soruyla ilgili olarak öğrencilerin tamamı çalışma yapraklarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak yedisi çalışma yaprakları ile ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken üçü sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ya-şadığı sorunu ve buldukları çözümü şöyle ifade etmiştir: “Çalışma yaprağı yapar-ken Ş. kolunu kapatıyordu, kendisi yapıyordu. Ben derslerimde kötü olduğum için bazı şeyleri bilmediğim için onlar şey yaptı. Ben de yapayım diyordum. Ben küsmüş-tüm konuşmadım; Beraber yapalım gel, dedi. Tamam dedim bu sorunu çözdük.”. Öğrencilerden biri “Çalışma yaprakları birer tane olsa daha iyi olurdu. Ben hep bir kişi ile beraber yapıyordum, kendim yapamıyordum.” diyerek sorununu dile getir-miştir.

Öğrenciler ‘Bölüm sonlarında yapılan izleme sınavlarının memnun olduğun yönü varsa nedir? Memnun olmadığın yönü varsa nedir?’ sorusunu öğrencilerin ta-mamı izleme sınavlarından memnun kaldıkları yönünde yanıtlamıştır. Öğrenciler-den yedisi son sınava hazırlanmış olduk, dördü sınavdan sonra soruları değeren-dirmemiz iyi oldu ve üç öğrenci sınav olmaya alıştığımız için puanlarımız yükseldi ifadelerine yer vermiştir. Öğrenciler bu soruya “Küçük sınav yapmanız çok iyi oldu, büyük sınava hazırlandık.”, “Memnun kaldım. Grup için nasıl çabaladığımızı gös-terdik. Süper takım olabilmek için ne kadar ter döktüğümüzü gösterdik.”, “Sınav-dan sonra hangilerinin yanlış olduğuna baktım, doğru cevabı bilmediğim için takım arkadaşlarıma sordum” ifadeleriyle memnuniyetlerini belirtmişlerdir.

‘İzleme sınavlarında aldığın puanlar takımınızı etkiledi mi? Neden?’ sorusuna öğrencilerin altısı izleme sınavlarında aldıkları puanların yüksek ya da düşük ol-masının takım arkadaşlıklarını etkilemediği, dördü puanlarını yükselttikleri için birbirleri ile gurur duydukları ve bunun arkadaşlıklarını olumlu biçimde etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. İzleme sınavında puanlarını düşüren öğrencilerin ta-mamı buna üzüldüklerini ve takım arkadaşlarının kendilerini motive ettiklerini belirtmiştir. Puanını düşüren bir öğrenci arkadaşının kendisine “Olsun, 2.sınavda daha yüksek alırsın.” diye moral vermesi üzerine kendisinin daha çok çalıştığını dile getirmiştir.

Öğrencilere yöneltilen ‘İlerleme puanlarınız hesaplanarak “Süper Takım”ları be-lirledik ve süper takımları ödüllendirdik. Takımın ödül alması ya da almaması sana ne hissettirdi?’ sorusunu öğrencilerin tamamı üzücü olarak ifade etmiştir. Ta-kımları Süper Takım olan beş öğrenciden üçü diğer takımları geçtiklerine sevindik-lerini söylerken ancak ikisi onları geçtiklerine sevinmediğini söylemiştir.

‘Bu tekniği kullandıktan sonra matematiğe karşı duygu düşüncelerinde bir değı-şiklik oldu mu? Olmadı mı? Nasıl?’ sorusu için öğrencilerin tamamının matematiğe karşı duygu düşüncelerinin olumlu yönde değıştiğini belirtmiştir. Öğrencilerin beşi öğretmenin sunumunu (anlatımını) beğendiği, dördü arkadaşları ile çalıştığı ve beşi de tekniğin eğlenceli olduğunu ve derslerin zevkli geçtiğini düşündükleri için duygu düşüncelerinin olumlu yönde değıştiğini ifade etmiştir. Öğrenciler “Hiç sevmiyordum. Grup içinde araç-gereç materyal kullanınca matematiğin eğlenceli bir ders olduğunu anladım.”, “Değışti. Takım çalışmasından sonra matematiği daha çok sevmeye, arkadaşlarımla olduğum için eğlenmeye başladım.” ifadeleriyle olumlu duygularını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen ‘Takım arkadaşlarıyla birbirinize yardımcı oldunuz mu? Cevabın evet ise hangi konuda yardımcı oldunuz? Cevabın hayır ise neden?’ soru-sunu öğrencilerin tamamı olumlu yanıtlamıştır. Yardım ettikleri konuları arkadaş-larını motive etme, arkadaşlarına anlamadıkları konuları anlatma, arkadaşlarının yanlış yaptığı soruyu yanıtlama, arkadaşlarıyla araç-gereçlerini paylaşma, dikkati dağınık arkadaşlarının dersi dinleyebilmeleri için uygun ortam sağlama olarak ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise

arkadaşı için geliştirdiği çalışma tekniğini şöyle an-latmıştır: “Konular Gülay’ın aklında kalmıyordu. Üçüncü izleme sınavı için ona: Hem oku hem yaz bir de tekrar et böyle çalış, dedim. O da 80 aldı.” Başka bir öğrenci düşük başarı düzeyine sahip takım arkadaşının başarılı olması için “Derste daldığında onu dürttüm. Siz bir şey anlatırken yazıyorsa elinden kalemini aldım. Evde beraber çalıştık son sınava onu çalıştırdık. O yüzden yüksek aldı.” açıklama-sını yapmıştır.

‘Takım çalışması tekniğinin başka derslerde de uygulanmasını ister misin? Ne-den? Cevabın evet ise hangi derslerde uygulanmasını istersin?’ sorusuna öğrenciler-in tamamı başka derslerde de bu tekniğin uygulanmasını istediği yanıtını vermiştir. Öğrencilerin yedisi Fen Bilgisi dersinde, yedisi Sosyal Bilgiler dersinde, beşi İngilizce dersinde, dördü tüm derslerde ve biri de Türkçe dersinde uygulanabileceğini ifade etmiştir. Başka derslerde uygulanmasını isteme nedeni olarak öğrencilerin yedisi başarılarımız artar, üçü arkadaşlarımızla yardımlaşarak birlikte öğreniriz, ikisi o dersi de çok seviyorum, ikisi ders daha eğlenceli hale gelir ve ikisi test tekniği geliştiririz kategorilerinde ifade etmiştir.

Öğrenciler son olarak yöneltilen ‘Takımlarınızın nasıl oluşturulduğundan daha önce size bahsetmiştim. Takımları sen belirleyecek olsaydın takımlarda bir değişiklik yapmak ister miydin? Cevabın evet ise takımları nasıl belirlerdin?’ sorusuna sekiz öğrenci takımların dengeli ayarlandığını, takımlarda değişiklik yapmaya gerek olmadığını, iki öğrenci değişiklik yapmak istediğini belirtmiştir. Değişiklik yapmak isteme nedenini öğrencilerden biri ‘Takımına kendi seviyemde olanları, anlayabilecekleri seçerdim. Yani başarılıları seçerdim’, diğeri ise ‘Takım çalışması okuldan sonra da sürdü. Takımdakilerin evlerinin daha yakın olmasına dikkat ederdim’ olarak belirtmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ortaokul 5.sınıf matematik dersinde “Geometri Olmadan Mate-matik Olmaz” ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile mevcut öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ve deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ‘Geometri olmadan matematik olmaz’ ünitesini işbirlikli öğrenme yöntemi ÖTBB tekniği ile öğrenen deney grubu öğrencilerinin, müfredata uygun öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre başarılı olduğu tespit edilmiştir. Tarım (2003), ÖTBB tekniğinin diğer tekniklere göre akademik başarıya daha olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Johnson, Johnson ve Stanne (2000), en çok kullanılan sekiz işbirlikli öğrenme tekniğini öğrenme kolaylığı, ilk kullanım kolaylığı, kullanımı devam ettirme kolaylığı, güçlülük ve uyarlanabilirlik konusunda karşılaştığı meta-analiz çalışmasında ÖTBB’nin öğrenme kolaylığı (how quickly the method can be learned) ve ilk kullanım kolaylığı (the effort required to implement the method initially) açısından daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Yine Slavin (1991), yapmış olduğu çalışmada ÖTBB’nin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ile ÖTBB tekniğinin geometri başarı-larına dayanarak öğrencilerin geometri öğrenmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada uygulanan ÖTBB tekniğiyle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Deney grubunda on öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tamamının matematiğe karşı duygu düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Altınsoy (2007) ve Arısoy (2011) tarafından yapılan araştırmalar da işbirlikli öğrenmenin matematiğe yönelik duygu düşüncelerde olumlu değişiklik oluşturduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda sınavların ve takım ödülleri öğrencilerin birbirlerini motive etmesi, birbirlerine yardım etmesine imkân tanıyarak öğrenciler arasında birlikte çalışma becerisini ve iletişimi geliştirdiği söylenebilir. Bulgulara dayanarak öğrencilerin takım ve onlar için çözüm üretmek arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu paylaştığı görülmektedir. Dolayısıyla ÖTBB tekniğinin öğrencilerin sorumluluk bilincine de katkı sağladığı açıktır.

Öğrencilerin çalışma yapılarıyla ilgili olarak, bireysel çalışma isteğinden kay-naklanan problemler yaşadıkları görülmüştür. Ancak ÖTBB tekniğinde öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için çalışma kâğıtları her gruba iki tane verilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin iletişimini artırdığı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. (Arısoy, 2011; Aydın 2009; Tanışlı, 2002; Ural, 2007; Uysal 2010) Öğrenci görüşleri doğrultusunda işbirlikli öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine yardım ederek, birbirlerini motive ederek yüz yüze etkileşim sağlamak zorunda kalmıştır.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin uygulanma sürecinde en başta verimli bir takım çalışması ortamını sağlayarak, öğretmenin ders sunumunu etkili yapmasının, takımlarda öğrencilerin çalışma yapılarıyla birbirlerini bireysel sı-nava hazırlamalarının, izleme testlerinin öğrencilere dönüt sağlamasının, öğrenciler-in temel puanlarını yükselterek grup ödülünü almak istemelerinin öğrencilerin geo-metriyi öğrenme başarısını arttıracak düşünülmemektedir. Öğrencilerin takımlarda birlik beraberlik içinde çalışmalarının, yeni bilgi edinmelerini ve matematik dersinde başarılı olmalarını sağladığı söylenebilir. Ülkemizde işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmaların birçoğu nicel araştırmalardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel beceriler üzerindeki etkilerini sınavan nitel araştırmalar yapılabilir.

#### 5. Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. (1.Basım). Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akbuğa, S. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişimlerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Al-halal, A. (2001). *The Effects of Individualistic Learning and Cooperative Learning Strategies on Elementary Students' Mathematics Achievement and Use of Social Skills*. Unpublished PhD thesis, The Faculty of College of Education Ohio University.
- Altınsoy, B. (2007). *Takım-Oyun Turnuva Tekniğinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri-nin Matematik Dersindeki Akademik Başarısı, Kalıcılık ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Adana.

- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademedede (6,7,8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. (5.Basım). Bursa: Alfa Yayınevi.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ötbb ve Tot Tekniklerinin 6.Sınıf Öğrencilerinde Matematik Dersi "İstatistik Ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma ve Motivasyona Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barbato, R. (2000). *Policy Implications of Cooperative Learning on The Achievement and Attitudes of Secondary School Mathematics Students*. Unpublished PhD thesis, Fordham University, New York.
- Baştürk, R. (2009). Deneme Modelleri., A. Tanrıoğen. (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1.- 5. Sınıflar İçin*. (8.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayraktar, B. (2012), Determining Optimum Hydraulic Parameters in Branched Water Supply System, *Journal of the Balkan Tribological Association* Vol. 18, No 2, p. 174 – 183,
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersinde (Çokgenler Konusunda) Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Kullanımı ve Uygulama Sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 19-28.
- Bosfield, G.F. (2004). A Comparison of Traditional Mathematical Learning and Cooperative Mathematical Learning. Masters of Arts in education, Faculty of California State University, California.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Mustafa Sözbilir) Ankara: Pegem akademi.
- Çırakoğlu, C. (2009). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "İstatistik ve Olasılık" Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ersoy, Y., Özdaş, A., Kaya R. vd. ve Özer, B.(Editörler). (1991). *Matematik Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi
- Felder, R. and Brent R., (1994). *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls and Payoffs. Work Supported by National Science Foundation Division of Undergraduate Education Grant*. Web: <http://eric.ed.gov> adresinden alınmıştır (ED377038).
- Four Leading Models. (Mayıs/Haziran 2000). *Harvard Education Letter Research Online*. Web: <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/Models.shtml> adresinden 15 Mart 2010'da alınmıştır.
- Gabbert, B., Johnson D.W., and Johnson, R.T. (1986). Cooperative Learning , Group to Individual Transfer, Process Gain, and the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies. *Journal of Psychology*, 120(3), 265-278.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Cebir Öğrenme Alanındaki Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Goldberg, L.F. (1989). *Implementing Cooperative Learning Within Six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and Social Skills*. Ed. D. Prac-ticum, Nova University, Florida.
- Gömlüksiz, M. (1994). *Kubuşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişi Üzerindeki Kalıcılığı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram Uygulama-Araştırma: Bildiriler, 421-430.
- Johnson, D.W. and Johnson R.T. (1991). *Learning Mathematics and Cooperative Learning Lesson Plans for Teachers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1991). *Cooperation in the Classroom*. MN:Interaction Book Company. Web: <http://www.csudh.edu/dearhaber/maas/cooplrn.htm> adresinden 10 Eylül 2016'da alınmıştır.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. U.S.A.: ASCD Publications.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Stanne M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*. Web:<http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf> adresinden 5 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Karnasih, I. (1995). *Small-Group Cooperative Learning and Field – Dependence Independence Effects on Achievement and Affective Behaviors in Mathematics of Secondary School Students in Medan, Indonesia*. Unpublished PhD thesis, The Florida State University, College of Education.
- Lucas, C. A. (1999). *A Study of Effects of Cooperative Learning on The Academic Achievement and Self-Efficacy of College Algebra Students*. Unpublished PhD thesis, University of Kansas, Faculty of the Graduate School.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Marangoz, İ. (2010). *İlköğretim 6.Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, R. L. (2005). *Effects of Cooperative and Individual Integrated Learning Systems on Attitudes And Achievement In Mathematics*. Unpublished PhD thesis, Florida International University.
- Monteiro, L. R., Diniz-Filho, J. A. F., dos Reis, S. F., & Araújo, E. D. (2002). Geometric estimates of heritability in biological shape. *Evolution*, 56(3), 563-572.
- Nichols, J.D., and Hall, N. (1995). The Effects of Cooperative Learning on Student Achievement and Motivation in A High School Geometry Class. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 467-476.
- Nichols, J., and Miller, R.B. (1993). *Cooperative Learning and Student Motivation*. University of Oklahoma. Web: <http://eric.ed.gov> adresinden 14 Haziran 2013'te alınmıştır (ED359254).

- Posluoğlu, Z. Y. (2002). *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerilerinin Kazan-dırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sherman, L.W., and Thomas, M. (1986). Mathematics Achievement in Cooperative Versus Individualistic Goal-Structured High School Classrooms. *The Journal of Educational Research*, 79, 169-172.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (First edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. Web:http://eric.ed.gov adresinden 2 Ocak 2016'da alınmıştır (ED370881).
- Tanışlı, D. (2002). *Matematik Öğretiminde Bilgi Değişme Tekniğinin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkililiği ve Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukuro-va Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişkiye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 359-364.
- Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, N. (2001). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.





# Kastamonu Education Journal

November 2018 Volume:26 Issue:6

kefdergi.kastamonu.edu.tr

## Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgilerinin İncelenmesi

### An Investigation of Vocational Interests of Turkish Language and Literature Teacher Candidates

*Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU<sup>a</sup>, Kaan Zülfikar DENİZ<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye.

<sup>b</sup>Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

#### Öz

Belli bir mesleğe yönelik bireyin göstermiş olduğu olumlu davranış olarak belirtilen mesleki ilgi, bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçimini gerçekleştirebilmesi için önemli görülmekte ve süreç için cinsiyet değişkeninin etkisi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, alan eğitimlerini tamamlayıp öğretmenlik mesleği üzerine pedagojik formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının mesleki ilgilerini çeşitli değişkenler açısından ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 187 öğretmen adayı, Deniz (2008)'in geliştirmiş olduğu “Mesleki Alan İlgi Envanteri (MAİ)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda MAİ’de yer alan “Türk Dili” ve “Eğitim” boyutlarının madde ortalamalarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre de katılımcıların mesleki ilgilerinde anlamlı farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir.

#### Anahtar Kelimeler

İlgi, mesleki ilgi, Mesleki Alan İlgi Envanteri, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayı.

#### Keywords

Interest, vocational interest, Occupational Field Interest Inventory, Turkish Language and Literature teacher candidate.

#### Abstract

Vocational interest that is defined as the positive attitude of an individual to a certain pro-*profession* is considered important for an individual to choose a profession matching his/her interests and abilities, and the impact of the gender variable in the process is emphasized. In this context, the present study aims to assess the vocational interest of the Turkish Language and Literature teacher candidates who completed their field of study and are continuing the pedagogical formation program in relation to various variables. To this end, 187 teacher candidates were assessed using the “Occupational Field Interest Inventory (OFII)” developed by Deniz (2008). The study showed that the item means of the dimensions “Turkish Language” and “Education” in the OFII was high and also that there were significant differences in the vocational interests of the participants by the gender variable.



## 1. Introduction

The research on vocational psychology frequently addresses the concept “inter-est”. There have been studies starting from about a century ago assessing the inter-ests. As for today, some of the assessment tools used in vocational counseling appear to be the interest inventories (Kuzgun, 2009). Strong who developed the first interest inventory in the literature defines interest as one’s response in the form of liking, disliking or being indifferent to someone, something or an activity (Strong, 1943 as cited in Kuzgun, 2004). According to this definition, being indifferent to or distancing one’s self from an activity, the place where that activity is carried out and people involved in the carrying out of that activity, as well as approaching the same, is a sign of interest. Further, interest is also described as being involved in certain activities, preferring them even in circumstances restricting such activities and a prevailed inner stimulant in circumstances where one wants to continue that activity instead of feeling exhaustion or exasperation (Kuzgun, 2004).

In short, interest can be defined as “an inner process in which an individual pays attention to an object willingly and without a special effort, maintains such attention to and is aware of such object for a long period, and is ready to transform this feeling into a response and action” (Deniz, 2008).

Although there is no common ground as to the types of interest in the literature, the areas of interest according to Super (1959) are grouped as “Scientific Interest, Technical and Material Interest, Altruistic Interest, Systematic Interest or Vocational Details Interest, Vocational Contacts Interest, Literary Interest, Music and Artistic Interest” (as cited in Kuzgun, 2004).

The literature also emphasizes the importance for individuals to learn about their interests during the education process and take them into consideration while choosing their profession. They must know about both what their interests are and what types of interest various professions require (Kuzgun, 2004; Yeşilyaprak, 2012). Also, it is also suggested that one’s interests also reflect their preferences as to working environment (Armstrong & Rounds, 2008).

“Vocational interest” is regarded as a dimension of the concept “interest”, i.e. the degree of liking and inclination someone shows to a profession, vocational field or the activities of a profession (Yılmaz, 2011). In other words, “vocational interest is a positive attitude, inclination or selective attention someone shows to a certain vocational activity or vocational qualities” (Deniz, 2008). Choosing a profession according to both social requirements with a view to contributing to the social development, and individual interests and abilities is considered crucial in processes where vocational interests form (Yeşilyaprak, Güngör & Kur, 2000).

Choosing a profession is defined as the first step toward an individual’s success in the society while preparing for the future (Özoğlu, Uysal & Türkcan, 1971). In other words, it is a process where an individual evaluates professions in various respects and decides to focus on the one that matches his/her requirements and expectations (Kuzgun 1982, 2004, 2009). Such a decision is one of the most important decisions an individual makes, although he/she is usually not aware of it (Özoğlu et al., 1971; Özoğlu, 2007; Yeşilyaprak et al., 2000; Yeşilyaprak, 2012). In short, choosing a profession, and vocational interest, which are an important component thereof, are crucial for an individual to achieve self-realization (Yılmaz, 2011). A study conducted on the matter tested Holland’s theory and suggested that the most predictive factor for identifying someone’s vocational interests was that individual’s personality traits. Therefore, vocational interests also coalesce with the personality traits constituting vocational preferences (Armstrong, Day, McVay & Rounds, 2008).

The literature frequently emphasizes the importance of vocational interests in individuals’ profession choice. Therefore, it is believed that individuals’ awareness of their interests during their education will affect their profession choice. Also, abilities, interests, psychological requirements; socio-economic level and social factors such as gender, family and environment are also suggested to affect the profession choice (Uysal, 1970; Tan, 1972, 1992; Kuzgun, 2004, 2009; Low & Rounds, 2006). One of the studies that treated the gender factor as an important factor in determining the vocational interests examined 47 interest inventories used by the research focusing on the areas of interest defined by “Holland (1959, 1997) and Prediger (1982)” (Rounds & Armstrong, 2009). The said study conducted based on Holland’s theory determined that men were more realistic and inquisitive while women had more artistic and social interests. When investigated in respect to Prediger’s theory, gender differences appear to be seen mostly in science, engineering and mathematics. When considered together with the study results, gender was suggested to have an important effect particularly on the profession choice, and in line with such effect, men were determined to be more materialist and women were determined to have more social interests.

Other research that investigated the effect of the gender factor on vocational interests by comparisons suggest that women are more interested in fields that have prominently emotional aspects such as care, help and education while men are interested in vocational fields having more physical interaction (Chusmir, 1990; Gianakos & Subich, 1988; Hayes, 1986; Lippa, 2005, 1998; Weinrach, 1996). Hayes (1986) suggested that men preferred gender-specific vocational fields less than women did while women’s choice and preference of profession was more predominantly gender-specific. In general, the research on the subject appear to suggest that, while choosing a profession, men are more interested in realistic and inquisitive activities and women are more inclined to gender-specific social and emotional activities (Chusmir, 1990; Gianakos & Subich, 1988; Weinrach, 1996). Thus, considering the results of the research together, the gender factor appears to influence individuals’ vocational interests and profession choices.

Someone’s interest in a certain profession or vocational field is known to be an important factor for his/her success in his/her career (Selçuk, 2006). Therefore, many research in the literature emphasize that individuals’ vocational interest over the various periods of their lives must be addressed (Yılmaz, 2011). There are four major ways to identify vocational interests in this process.

They are as follows: “Specified (expressed) interests, seen-observed interests, interests assessed by inventories and interests assessed by tests”. The present study chooses to identify the interests by an inventory. It is by these ways that information on individuals’ interests can be derived and that their areas of interest can be determined by looking at the grouping of their responses (Super, 1963 as cited in Kuzgun, 2004). If individuals prefer classes and professions matching their areas of interests, they are suggested to be happier, and the interest inventories developed for this purpose and mostly used in the schools are also said to help with the process (Selçuk, 2006).

When some studies on the matter were examined, the researchers were found to use and develop various interest inventories. The study conducted by Sayın (2000) to identify the vocational interests of high school students preparing for university programs used the “Self-Assessment Inventory (Kuzgun, 1990)”, while the study by İnan (2005) used the “Newspaper News Test” developed by Hasan Tan and Leung and Hou (2005) used the vocational interest scale developed by Holland. Another study conducted on high school students used the “Occupational Field Interest Inventory” developed by Deniz (2008) to assess the student’s interests in vocational fields while Bekleyiş (2007) attained the study results with “the questionnaire prepared and developed by Şahin (1997)”. When the studies conducted on university students were investigated, Ferreira, Rodrigues and Ferreira (2015) are seen to have developed a scale to identify students’ vocational interests, and Erdil (2006) is seen to have used the “Personal Information Form and the Self Assessment Inventory (Kuzgun, 1988)” in the study. Yılmaz (2011) is also seen to have taken Holland’s (1997) personality theory as basis to develop an “interest inventory to help adults make choices matching their interests during the process of choosing a profession”. In their conclusion, these studies using different assessment tools suggested that gender, age, school type and family’s educational level and monthly income status influenced the students when determining their vocational fields of interest and that the vocational areas of interest were consistent with the classifications provided in the literature. The studies that developed assessment tools on the subject explained the validity and reliability of these tools by analysis results.

While various factors are said to be important for individuals in the process of choosing their professions, the individuals in our country choose their professions based on their score in the university placement examinations rather than their interests (Deniz, 2013). Therefore, the importance of identifying individuals’ vocational interests and offering the required counseling may be emphasized again. Among the important criteria that must be paid attention during the administration of the interest inventories are the individual’s age and education. The literature stresses that, as the age and education increases, individuals’ interest in a specific field can be determined, particularly in the vocational education process (Kuzgun, 2009). Thus, it is believed necessary to determine the vocational interests of the teacher candidates who completed their vocational education and especially are about to meet with the students in the “language and literature classes” that are crucial in every part of the process of students’ education and learning. The grounds for such view are, as the literature suggests, that language and literature classes, differently than other classes, must offer a multi-stimulant environment where students can develop a liking for language, think and inquire to make sense of themselves and their environment, drive their sensitivity about life, express themselves and improve their confidence (Sever, 2004, 2008, 2013; Aslan, 2010; Sever, Kaya & Aslan, 2011). Such objectives are believed to be achieved by means of teachers who love their profession and field (Turkish language and literature). Thus, students can achieve important steps at a stage where they can develop a humane sensitivity with the help of their teachers toward “becoming an individual who is thinking, sensitive and has gained the culture of reading (Sever, 2013)”, which is the most important responsibility of the language and literature classes. According to Kuzgun (2009), the area in which an individual will be happy to work can also reveal itself while the individual is preparing for that area and by the interest he/she shows in classes specific to that area. In other words, feeling happy about the education program and the satisfaction from what is learned are said to be directly related to the interest. In this context, the present study focuses on investigating the vocational interests of the Turkish Language and Literature teacher candidates who completed their field of study and are continuing the pedagogical formation program in relation to various variables.

### Aim

In line with such focus, the study aims to assess the vocational interest of the Turkish language and literature teachers and determine whether or not there is a significant difference in their vocational interests based on various variables. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What is the level of vocational interest of the Turkish language and literature teachers in relation to the OFII’s sub-dimensions?
2. Is there a significant difference in the vocational interests of the Turkish language and literature teachers by gender?

## 2. Method

### Research Design

The research is in descriptive survey design seeking to elucidate an existing situation. Descriptive research aim to describe an existing situation in a complete and careful manner. The most common descriptive method in research on education field is surveys. Through such studies, researchers reveal the characteristics of individuals, groups or physical environments (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Descriptive research is often dealt with in the form of survey studies during which questionnaires, observation/interview tools and scales are used (Erkuş, 2013).

## Participants

For the study group, 206 teacher candidates who graduated from the Turkish Language and Literature program and attended pedagogical formation program in the Faculty of Educational Sciences of Ankara University and Faculty of Education of Gazi University were reached, and 187 thereof who completed the survey completely and accurately were included in the assessment.

**Table 1. Gender and age distribution by faculty**

Faculty	Gender				Total
	Female n (%)		Male n (%)		
	20-29 age	30-38 age	20-29 age	30-38 age	
<b>Faculty of Education of Gazi University</b>	96 (%51,4)	3 (%1,6)	27 (%14,4)	-	126 (%67,4)
<b>Faculty of Educational Sciences of Ankara University</b>	7 (%25,1)	5 (%2,7)	8 (%4,3)	1 (%0,5)	61 (%32,6)
<b>Total n (%)</b>	143(%76,5)	8 (%4,3)	35(%18,7)	1 (%0,5)	187 (%100)

## Data Collection Instrument

In this research, data on the vocational interests of the Turkish language and literature teacher candidates was collected using the “Occupational Field Interest Inventory (OFII)” developed by Deniz (2008).

The content of the OFII appears to aim to assess the interests of the participants in 14 vocational areas. The inventory is a 156-item Likert-type rating scale. The vocational fields included in the OFII and their item distribution are as follows: “Education (11 items), Agriculture-Open Field (9 items), Political-Fiscal Sciences (11 items), Health Sciences (12 items), Communication-Media (11 items), Foreign Language (13 items), Turkish Language (10 items), Psychology (11 items), Law (11 items), Computer (11 items), Mathematics (11 items), Physical Sciences (11 items), Engineering (12 items) and Visual Arts (11 items)”. The items of the inventory are divided into groups of three, and during the administration, the participants were asked to read these groups of 3 items and select between 1 and 5 (1: Not at all interested - 5: Extremely interested) only for one item based on their interests. Thus, when the 156-item inventory was completed, each participant was expected to select 52 items (156/3). Data derived from 19 participants who checked 156 re-sponses for each item or discontinued the inventory was not included in the study.

The OFII has been used in several studies as one of the most current vocational interest inventories, and its validity and reliability has been tested (Deniz, 2008; 2009; 2013). When we looked at the validity and reliability studies conducted on the inventory, we saw that the structural and scope validity had been analyzed for its validity and the Cronbach alpha, and test and retest reliability was analyzed for its reliability.

When the analyses conducted on the validity of the inventory were examined, we saw that at least five subject field experts had been referred to for their opinion for its scope validity and that the exploratory and confirmatory factor analyses had been performed for its structural validity. The exploratory factor analyses concluded that the 14 factors explained 49% of the total variance. The confirmatory factor analysis concluded that the fit indices ranged between 0.87 and 0.99. Another proof for its structural validity is the inter-correlations that were calculated between the 14 dimensions of the scale. The median of the correlations was  $r=0.07$  with the values ranging between 0.43 and 0.50. This result suggests that the dimensions are sufficiently dispersed.

The results of the reliability analyses on the inventory showed that the Cronbach alpha ranged between 0.79 and 0.95 and that the test and retest reliability values for the final inventory ranged between 0.75 and 0.95.

Considering all of these results together, the “Occupational Field Interest Inventory” developed by Deniz (2008) appears to be a valid and reliable assessment tool.

## Data Analysis

After the collection of data, extreme values and lost data were duly dealt with. Afterwards, the normality of the distribution in each gender group was examined for each of the 14 sub-dimensions of the OFII. As a result, for all sub-dimensions, the distribution in at least one group was found to be different than normal and since the number of men was considerably less than that of the women (as in many countries, the number of female teachers in Turkey is said to be more than that of male teachers (Johnston, McKeown & McEwen, 1999; Foster & Newman, 2005; Smedley, 2007; Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2014; Gönülaçar, 2016)). Non-parametric tests were used. Mann-Whitney U Test was used in the data analysis, and the interests of the participants in the 14 vocational fields in the OFII (Education, Agriculture-Open Field, Political-Fiscal Sciences, Health Sciences, Communication-Media, Foreign Language, Turkish Language, Psychology, Law, Computer, Mathematics, Physical Sciences, Engineering and Visual Arts) were compared by the gender variable. The findings of the analysis were tabulated and presented separately for each sub-dimension in the scale.

### 3. Results

This section presents the means of the OFII items and the results of the Mann-Whitney U test of the 187 participants in the study for the 14 vocational fields (Education, Agriculture-Open Field, Political-Fiscal Sciences, Health Sciences, Communication-Media, Foreign Language, Turkish Language, Psychology, Law, Computer, Mathematics, Physical Sciences, Engineering and Visual Arts) by gender.

**Table 2. Descriptive statistics for the 14 OFII sub-dimensions**

		Education	Agriculture-Open Field	Political-Fiscal Sciences	Health Sciences	Communication-Media	Foreign Language	Turkish Language
N	Valid	187	187	187	187	187	187	187
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		31,65	5,79	6,6	10,1	17,29	19,69	29,47
Median		33,5	3	5	9	16	17	33
Mode		37,00a	0	0	9	9,00a	8,00a	40
Item mean		2,87	0,64	0,6	0,84	1,57	1,51	2,94
Std. Deviation		13,32	7,54	7,66	7,98	10,92	14,26	13,67
Skewness		-0,41	2,98	1,9	1,19	0,86	0,82	-0,44
Std. Error of Skewness		0,17	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17
Kurtosis		-0,76	12,38	4,66	1,72	0,57	0,11	-0,9
Std. Error of Kurtosis		0,35	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35
Min.		0	0	0	0	0	0	0
Max.		55	50	44	40	51	60	50
		Psychology	Law	Computer	Mathematics	Physical Sciences	Engineering	Visual Arts
N	Valid	187	187	187	187	187	187	187
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		18,77	8,2	4,61	4,13	5,27	4,49	15,72
Median		17	5	3	2	3	3	14
Mode		8,00a	0	0	0	0	0	13,00a
Item mean		1,7	0,74	0,41	0,37	0,47	0,37	1,43
Std. Deviation		12,17	9,52	6,93	5,41	6,75	4,93	10,54
Skewness		0,59	2,04	3,53	2,57	2,85	2,53	0,76
Std. Error of Skewness		0,17	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17
Kurtosis		-0,16	4,73	16,85	8,9	12,25	12,63	0,39
Std. Error of Kurtosis		0,35	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35
Min.		0	0	0	0	0	0	0
Max.		53	50	50	35	48	39	50

Table 2 shows that the “Turkish Language” dimension has the highest item mean among the 14 vocational area items in the OFII (Item Mean = 2.94). The “Education” dimension has the second highest (Item Mean = 2.87). The dimensions that have the same lowest mean are “Computer” and “Engineering” (Item Mean = 0.37). Considering that the participants are a Turkish language and literature teacher candidate, the fact that the “Turkish Language” and “Education” sub-dimensions have the highest means suggests that the vocational interest assessed by the OFII is confirmed.

**Table 3. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the education dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	101,88	15384,50	1527,50	,000
Male	36	60,93	2193,50		

Table 3 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the “Education” dimension by gender ( $U=1527.50$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the female participants in the “Education” dimension (Mean = 101.88) is higher than that of the male participants (Mean = 60.93).

**Table 4. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the agriculture - open field dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	91,14	13762	2286	0,136
Male	36	106	3816		

Table 4 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the “Agriculture - Open Field” dimension by gender ( $U=2286.00$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the “Agriculture - Open Field” dimension (Mean = 106) is higher than that of the female participants (Mean = 91.14).

ture - Open Field” dimension (Mean = 106.00) is higher than that of the female participants (Mean = 91.14).

**Table 5. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the political - fiscal sciences dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	86,56	13070,5	1594,5	0
Male	36	125,21	4507,5		

Table 5 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the “Political - Fiscal Sciences” dimension by gender ( $U=1594.50$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the “Political - Fiscal Sciences” dimension (Mean = 125.21) is higher than that of the female participants (Mean = 86.56).

**Table 6. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the health sciences dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	94,96	14338,50	2573,50	,620
Male	36	89,99	3239,50		

Table 6 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the “Health Sciences” dimension by gender ( $U=2573.50$ ,  $p>.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the female participants in the “Health Sciences” dimension (Mean = 94.96) is higher than that of the male participants (Mean = 89.99).

**Table 7. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the communication- media dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	92,52	13970,50	2494,50	,443
Male	36	100,21	3607,50		

Table 7 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the “Communication- Media” dimension by gender ( $U=2494.50$ ,  $p>.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the “Communication - Media” dimension (Mean = 100.21) is higher than that of the female participants (Mean = 92.52).

**Table 8. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the foreign language dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	100,31	15146,50	1765,50	,001
Male	36	67,54	2431,50		

Table 8 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the “Foreign Language” dimension by gender ( $U=1765.50$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the female participants in the “Foreign Language” dimension (Mean = 100.31) is higher than that of the male participants (Mean = 67.54).

**Table 9. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the Turkish language dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	100,99	15250,00	1662,00	,000
Male	36	64,67	2328,00		

Table 9 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the “Turkish Language” dimension by gender ( $U=1662.00$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the female participants in the “Turkish Language” dimension (Mean = 100.99) is higher than that of the male participants (Mean = 64.67).

**Table 10. Mann-Whitney U test result for the participants’ vocational interest in the psychology dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	100,81	15223,00	1689,00	,000
Male	36	65,42	2355,00		

Table 10 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the “Psychology” dimension by gender ( $U=1689.00$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the female participants in the “Psychology” dimension (Mean = 100.81) is higher than that of the male participants (Mean = 65.42).



**Table 11. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the law dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	91,67	13842,50	2366,50	,226
Male	36	103,76	3735,50		

Table 11 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the "Law" dimension by gender ( $U=2366.50$ ,  $p>.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Law" dimension (Mean = 103.76) is higher than that of the female participants (Mean = 91.67).

**Table 12. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the computer dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	91,90	13876,50	2400,50	,270
Male	36	102,82	3701,50		

Table 12 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the "Computer" dimension by gender ( $U=2400.50$ ,  $p>.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Computer" dimension (Mean = 102.82) is higher than that of the female participants (Mean = 91.90).

**Table 13. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the mathematics dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	89,23	13473,50	1997,50	,012
Male	36	114,01	4104,50		

Table 13 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the "Mathematics" dimension by gender ( $U=1997.50$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Mathematics" dimension (Mean = 114.01) is higher than that of the female participants (Mean = 89.23).

**Table 14. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the physical sciences dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	88,86	13418,00	1942,00	,007
Male	36	115,56	4160,00		

Table 14 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the "Physical Sciences" dimension by gender ( $U=1942.00$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Physical Sciences" dimension (Mean = 115.56) is higher than that of the female participants (Mean = 88.86).

**Table 15. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the engineering dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	87,24	13173,50	1697,50	,000
Male	36	122,35	4404,50		

Table 15 shows a significant difference between the vocational interests of the participants in the "Engineering" dimension by gender ( $U=1697.50$ ,  $p<.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Engineering" dimension (Mean = 122.35) is higher than that of the female participants (Mean = 87.24).

**Table 16. Mann-Whitney U test result for the participants' vocational interest in the visual arts dimension by gender**

Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	151	92,58	13979,00	2503,00	,461
Male	36	99,97	3599,00		

Table 16 shows no significant difference between the vocational interests of the participants in the "Visual Arts" dimension by gender ( $U=2503.00$ ,  $p>.05$ ). The mean rank shows that the vocational interest of the male participants in the "Visual Arts" dimension (Mean = 99.97) is higher than that of the female participants (Mean = 92.58).

#### 4. Discussion

This section discusses the mean values of the OFII items and the vocational field results of the participants by gender. When we first examine the item mean values for the 14 vocational fields in the OFII, the "Turkish Language" dimension appears to have the highest mean. This finding is an expected result, considering that all of the participants graduated from the Turkish Language and Literature program. This result is also supported by the "Education" dimension that has the second highest mean. The reason for the "Computer" and "Engineering" quantitative areas having the lowest ratio may be that the participants are graduates of a

non-quantitative program.

When the results of the 187 participants in the study in respect of the 14 vocational areas in the OFII by the gender variable were examined, significant variations were observed in the selected dimensions. There appear to be significant differences by the gender variable between their vocational interests in the “Education”, “Political - Fiscal Sciences”, “Foreign Language”, “Turkish Language”, “Psychology”, “Mathematics”, “Physical Sciences” and “Engineering” areas while there are no significant differences between their vocational interests in the “Agricultural-Open Field”, “Health Sciences”, “Communication - Media”, “Law”, “Computer” and “Visual Arts” areas.

In line with the foregoing, the female participants appear to have a higher vocational interest in the “Education”, “Foreign Language”, “Turkish Language” and “Psychology” dimensions than the male participants do while the male participants appear to have a higher vocational interest in the “Political - Fiscal Sciences”, “Mathematics”, “Physical Sciences” and “Engineering” dimensions than the female participants do.

Thus, the gender factor was found to have an important role in their vocational interests despite the fact that all of the participants graduated from the Turkish Language and Literature Program. This finding supports the research emphasizing the gender factor in determining the vocational interests (Chusmir, 1990; Gianakos & Subich, 1988; Hayes, 1986; Lippa, 2005, 1998; Weinrach, 1996).

Also, the subject field experts state that men are more realistic and inquisitive while women have more artistic and social vocational interests, and therefore that the gender difference often reveals itself in physical science, engineering and mathematics areas (Rounds & Armstrong, 2009). The present study has concluded that the male participants have a higher vocational interest in “Mathematics”, “Physical Sciences” and “Engineering” dimensions than the female participants do, which is consistent with the literature. Another field in the study in which the male participants have a higher vocational interest than the female participants do is the “Political - Fiscal Sciences” dimension. Consistently with the literature, these four dimensions are more of quantitative nature and suggest that men moving away from becoming interaction-focused and that their realistic and inquisitive interests become more prominent in their profession choices (Chusmir, 1990; Gianakos & Subich, 1988; Weinrach, 1996). This result is believed to be derived from the gender-specific interests associated with men in the social life.

The study’s finding that the female participants have a high vocational interest in the social areas such as language and education is similar to the subject field experts’ opinion that women have a higher vocational interest in fields that prominently have social and emotional aspects specific to gender, such as care, help and education (Chusmir, 1990; Gianakos & Subich, 1988; Hayes, 1986; Lippa, 2005, 1998; Weinrach, 1996). Also, women’s high vocational interest in fields such as “Education”, “Foreign Language”, “Turkish Language” and “Psychology” also suggests that they prefer fields open to interaction. While the “teaching” profession is known to be considered the best fitting profession for women according to the social perception, the study’s finding that the female participants have similar vocational interest suggests that their views may have also been affected by the social and cultural infrastructure.

When the “Turkish Language” dimension in the OFII is separately examined because all of the participants graduated from the same program, the level of liking the program graduated and having a vocational interest in the same are seen to be high again among the women. According to this result, it may be suggested that the women willingly chose the “Turkish Language and Literature Program” degree while the men’s preference of and interest in the field is comparatively less. This conclusion makes one think about how much the teacher candidates who will become high school teachers like performing their profession. It is not known the extent to which the low vocational interest of the male participants in the study in their own field would reflect on their students when they become teachers. However, what is known is that the individuals’ vocational interests have a very important influence on their vocational success (Selçuk, 2006). Therefore, it is considered important to identify individuals’ vocational interests and give them the opportunity to choose their professions accordingly, and it is thereby recommended that the students are directed to university programs matching their vocational interests identified through respective studies in respect of the matter.

## 5. References

- Abazaoğlu, İ. , Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2014). - International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic. *Turkish Studies*, 9(2), 1-20.
- Argyropoulou, E., Dimakakou, D. & Besevegis, E. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337.
- Armstrong, P.I., Day, S.X., McVay, J.P. & Rounds, J. (2008). Holland’s RIASEC model as an integrative framework for individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 1-18.
- Armstrong, P.I. & Rounds, J. (2008). Linking leisure interests to the RIASEC world of work map. *Journal of Career Development*, 35(1), 5-22.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları –bir eğitim durumu örneği-. (Language and literature learning environments to improve thinking skills -a learning situation example-.) *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Bekleyiş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki ilgi alanları ve ailenin meslek seçimine etkisi. (Students’ vocational areas of interest and families’ influence on their profession choices.)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (Scientific research methods.)*Ankara: Pegem.

- Chusmir, L. H. (1990). Men who make nontraditional career choices. *Journal of Counseling and Development*, 69, 11-16.
- Deniz, K. Z. (2008). *Uzmanlık gerektiren mesleklere yönelik bir ilgi envanteri geliştirilme çalışması. (A study on developing an interest inventory about the profession)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, K. Z. (2009). Occupational Field Interest Inventory (OFII) development study. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 289-310.
- Deniz, K. Z. (2013). İş ve meslek danışmanı adaylarının mesleki ilgi profili. (Vocational interest profile by candidates of job and occupation consultants.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 49-65.
- Erdil, Z. (2006). *Hacettepe üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin mesleki ilgi ve yetenek alanları ile meslek tercihlerini etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. (Identification of some factors affecting the vocational interests and abilities of the preparatory class students in Hacettepe University.)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci. (Scientific research process)* Ankara: Seçkin.
- Ferreira, A. I., Rodrigues, R. I. & Ferreira, P. (2015). Career interests of students in psychology specialties degrees: psychometric evidence and correlations with the RIASEC dimensions. *International Journal of Educational Vocational Guidance*. doi: 10.1007/s10775-015-9289-3.
- Foster, T. & Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 341-358.
- Gianakos, I. & Subich, L. M. (1988). Student sex and sex role in relation to college major choice. *Career Development Quarterly*, 36, 259-268.
- Gönülacar, Ş. (2016) *Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı..(The teacher image and reputation in Turkey.)* <http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/41461508/pdf>. Ac-cessed 28 July 2016.
- Hayes, R. (1986). Men’s decisions to enter or avoid nontraditional occupations. *Career Development Quarterly*, 35, 89-101.
- İnan, E. (2005). *Gazete Haberleri Testi’nin lise son sınıf öğrencilerine uygulanması ve değerlendirilmesi. (Administration and evaluation of the newspaper news test on senior grade high school students.)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığa giriş (Introduction to vocational guidance and counseling)* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı (Vocational development and counseling)* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Leung, S. A. & Hou, Z. (2005). The structure of vocational interests among Chinese students. *Journal of Career Development*, 32(1), 74-90.
- Lippa, R. (1998). Gender-related individual differences and the structure of vocational interests: The importance of people-things dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 996-1009.
- Lippa, R. (2005). Subdomains of gender-related occupational interests: Do they form a cohesive bipolar M-F dimension? *Journal of Personality*, 73, 693-729.
- Low, K.S.D. & Rounds, J. (2006). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. doi: 10.1007/s10775-006-9110-4.
- Özoğlu, S. Ç., Uysal Ş. & Türkcan, E. (1971). *Temel ve uygulamalı bilimlerde meslekler rehberi. (Basic and applied science professions guide.)* Ankara: Bilim Adamı Yetiştirme Grubu.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (Guidance and psychological counseling in education)* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Rounds, J. & Armstrong, P.I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884.
- Sayın, S. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini yordayan bazı değişkenler. (Some variables predicting vocational interests of high school students.)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selçuk, Z. (2006) *Bireyi tanıma teknikleri. (Techniques for recognizing an individual.)* Yıldız Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik içinde (s. 51-94). Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (Turkish language education and full learning.)* Ankara: Anı.
- Sever, S. (2008). *Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi (Turkish language teaching in education and science)* Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim “Bildiriler”. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2013). *Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. (Reading culture and children’s literature.)* İzmir: Tudem.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi. (Turkish language education with activities.)* İzmir: Tudem.
- Smedley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man’s story. *Gender and Education*, 19(3), 369-385.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik (Psychological counseling and guidance)* (6. Baskı). İstanbul: Alkım.
- Uysal, Ş. (1970). *Bireysel ve toplumsal faktörlere göre lise öğrencilerinin meslek seçimleri. (Profession choices of high school students in relation to individual and social factors.)* Ankara: Yeni Desen.
- Weinrach, S. G. (1996). The psychological and vocational interest patterns of Donald Super and John Holland. *Journal of Counseling and Development*, 75, 5-16.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A. ve Kur., G. (2000). *Eğitsel ve mesleki rehberlik (Educational and vocational guidance)* (6. Baskı). Ankara: Varan.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri (Guidance services in education)* (20. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, O. (2011). *“Mesleki ilgi envanterinin” geliştirilmesi. (Development of the “vocational interest inventory”.)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## İngilizce Dersi ve Dil Bilgisi: Tutumsal İlişkilerin ve Farklılıkların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

### English Course and Its Grammar: Discovering Attitudinal Relationships and Differences in Terms of Some Variables

Yusuf DEMİR<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Necmettin Erbakan University, School of Foreign Languages, Konya, Turkey.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersine ve dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarını bazı değişkenler bakımından ortaya koymak, ve bu tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi alan 202 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Kazazoğlu (2013) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve Akay ve Toraman (2015) tarafından geliştirilen İngilizce dil bilgisi tutum ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistikî analizler, genel itibarıyla, öğrencilerin İngilizce dersine dair tutumlarının olumlu olduğunu, ve de İngilizce'nin dil bilgisinin öğrenimine yönelik ılımlı düzeyde tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, yaş, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğrencilerin İngilizce dersine ve dil bilgisi öğrenimine olan tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları yalnızca algılanan öz yeterlik değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterirken, dil bilgisi öğrenimine olan tutumları sadece okul dışında haftalık dil bilgisine ayrılan zaman değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Son olarak, öğrencilerin İngilizce dersine ve dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ( $p<.01$ ;  $r=.319$ ).

#### Abstract

The purpose of this study is to reveal tertiary EFL learners' attitudes toward English course and learning grammar based on some variables, and to discover the relationship between these attitudes. The research participants were 202 EFL students enrolled in the preparatory school of a state university in Turkey. The data were collected through two quantitative tools: The Scale of Attitudes Toward English Course (SATEC) developed by Kazazoğlu (2013), and The Students' English Grammar Attitude Scale (SEGAS), developed by Akay and Toraman (2015). The obtained data were input into and analyzed via SPSS 23. The statistical analyses revealed that overall, the students have positive attitudes toward English course, and moderate attitudes toward learning its grammar. It was also found that age, gender and department variables did not create significant differences in learners' attitudes toward English course and learning grammar ( $p>.05$ ). The participants' attitudes toward English course differed significantly in terms of self-perceived proficiency variable only, while attitudes toward learning grammar showed a significant difference only according to weekly grammar study hours. Lastly, the students' attitudes toward English course and learning grammar correlated positively ( $p<.01$ ) and slightly ( $r=.319$ ).

#### Anahtar Kelimeler

yabancı dil olarak İngilizce  
dil bilgisi  
tutumlar  
inançlar  
hazırlık sınıfı öğrencileri

#### Keywords

English as a foreign language  
grammar attitudes  
beliefs  
tertiary EFL learners



## 1. Introduction

As an essential component of a language, grammar has been subject to much debate in the body of several theoretical arguments with regard to its role and position in the teaching of foreign languages. These arguments included some opposing views from the ineffectiveness of grammar in aiding L2 acquisition (Krashen, 1981) to evidence-based convictions that support the effectiveness (Norris & Ortega, 2000), and thus the teaching of grammar (Ellis, 2006). More recent endeavours have sought answers to how and to what extent grammar should be taught rather than whether it should be an occupant of formal instruction. In Turkey, learning the English language has been increasingly popular over the years now, and mere focus on its grammar has often been in the spotlight and held responsible for English as a Foreign Language (EFL) learners' failure to master productive and communicative skills. Such a resort to grammar in practice, moreover, can exacerbate students' negative attitudes toward English course in general, which probably emerged on "the first day the student walks through the door of the FL[foreign language] classroom" (Smith, 1971, p. 84). With such a perspective, it is important to figure out the interaction and relationship between EFL learners' attitudes toward English course and learning its grammar, especially in an expanding circle context which provides students with the necessary knowledge of language including grammatical structures, alongside the communicative functions of language.

A conceptual overview of the literature suggests that the attitude concept involves affective, cognitive and behavioral components. As a case in point, the cognitive dimension may involve one's thoughts and beliefs about the usefulness of learning English in keeping pace with advances in technology. Then there is the affective component, which, as a consequence, may involve the development of positive feelings toward English lessons and learning resources. In this scenario, the final dimension, i.e. the behavioral component would involve acting out the attitude by reading extensively, listening to English songs, engaging in English conversations etc. as a result of the abovementioned appraisals and evaluations. As made clear in this example, positive attitudes are a prerequisite for achievement in a foreign language (Gardner, 1985; de Bot, Lowie, & Verspoor, 2005). This is also made evident by Kiptui and Mbugua (2009), who showed that negative attitudes toward English was one of the reasons for students' poor performance in English. Changing negative attitudes is a sine qua non of academic achievement, which at the first step requires revealing attitudes and then making necessary instructional modifications and methodological improvements (Kazazoğlu, 2013). In this respect, it is essential to uncover attitudes, also because they serve as a needs analysis on the part of students (Are my friends and I really discouraged and indifferent?), practitioners (Are my students negative attitude holders? If so, why, and what can I do as a remedy?), and educational policy makers.

To these ends, the present study sets out to analyze EFL learners' attitudes toward English course and learning English grammar in its specific non-English speaking context, with reference to some demographic variables, students' self-perceived proficiency level, and weekly time allocation for grammar outside the school. This study is rare of its kind in terms of allowing for the examination of learner attitudes toward English course and learning its grammar at one and the same time. This study is further motivated by the curiosity to find out whether students' attitudes toward English course correlate with those toward learning grammar, and if yes, the direction and level of this correlation. Student feedback from such an investigation could lead the practitioners in the research context to revise and fine-tune the methodology and time allocated to grammar instruction in the course of integrated English lessons.

### Review of literature

Learner attitudes toward the course and learning of English, and its grammar have been investigated separately in a number of studies in different ESL and EFL contexts, in terms of some different factors, variables and relationships. To begin with, in the study conducted with 154 Chilean EFL students, Gómez-Burgos and Pérez (2015) found that the students had positive attitudes toward English, whereas they held unfavorable attitudes toward learning it as a formal school subject. In a survey study from Pakistan, Hashwani (2008) showed that 8th grade students had positive attitudes and high level of enthusiasm toward both the English language and learning it, with females slightly higher degree of positive attitudes and motivation than males. Similarly, another study by Eshghinejad (2016) in Iranian EFL revealed the university students' positive attitudes toward learning English in relation to the three components of attitude, i.e. cognitive, emotional and behavioral. In contrast, Abidin, Pour-Mohammadi and Alzwari's (2012) study with 180 Libyan secondary school students from basic sciences, life sciences and social sciences departments demonstrated their negative attitudes toward learning English regarding the three components of attitude. In the same study, significant attitudinal differences were also found with reference to gender and field of study variables. As for the research in the local Turkish context, Gökyer and Bakcak (2014) examined 239 Turkish university students' attitudes in terms of different sub-dimensions. Results showed that their attitudes toward the English language are in partial agreement level in interest and trust sub-dimensions, and in completely disagree level in usefulness and teacher sub-dimensions. The study

also reported that the male students have higher attitude scores than females in usefulness dimension, and those who had previous English language learning experience have higher scores than those who did not. In another study, Karataş et al. (2016) found that the university students' attitudes toward learning English are not affected by gender, preparatory language training and proficiency level variables. In the following correlational studies, while Öztürk (2014) reported a significant positive correlation between tertiary EFL learners' attitudes toward learning English and language learning motivation, Anbarlı-Kırkız (2010) and Kazazoğlu (2013) found a significant positive correlation of medium strength between Turkish EFL students' attitudes toward English course and academic achievement.

Referring to attitudes toward grammar, Zhou (2009) examined adult ESL learners' reflections on improving grammar and vocabulary in their writing for academic purposes. She reported that the students were motivated to improve grammar and vocabulary in their writing, but lacked the knowledge and resources to make a considerable improvement. The thesis by Pradana (2016) showed that Indonesian foreign language learners considered learning grammar enjoyable, important and conducive to the development of self-confidence in using English. On the contrary, in Brigandi-Michael's (2010) thesis, Ghanaian high school students found grammar difficult, especially because of the multitude of the rules to learn and apply appropriately. In the first of the three comparative studies, Loewen et al. (2009) examined 754 L2 students' beliefs with regard to their status as ESL or EFL learners, revealing their varied beliefs about grammar instruction and error correction. Besides, a cross-cultural comparison study by Schulz (2001) reported the American and Colombian students' strong belief that explicit grammar instruction and corrective feedback are facilitative of foreign language learning. In another cross-cultural study (Eickhoff, 2016), 108 English language learners and teachers in the United States and China were surveyed. All the groups reflected a higher preference of prescriptive grammar in writing than in speaking. The two following studies investigated attitudes toward grammar in the Turkish EFL context. İnceçay and Keşli-Dollar (2011) explored the ELT student teachers' belief that grammar is an important component of the language and that it should be taught in a more communicative way. In the latter, Akay and Toraman (2015) surveyed with 293 tertiary EFL students, indicating no significant differences in the attitudes toward grammar in terms of some demographic variables, time spent on learning English, and proficiency level.

### Research questions

1. Are there any significant differences in EFL learners' attitudes toward English course according to their age, gender, department, self-perceived proficiency level, and weekly time spent on English grammar outside the school?
2. Are there any significant differences in EFL learners' attitudes toward learning English grammar according to their age, gender, department, self-perceived proficiency level, and weekly time spent on English grammar outside the school?
3. Do EFL learners' attitudes toward English course correlate with those toward learning English grammar?

## 2. Method

### Participants

In this descriptive survey study, the participants were tertiary-level EFL learners enrolled in the English preparatory program of a state university in central Anatolia in Turkey. They were selected by random sampling method, representing almost half of the whole population. A total of 202 participants completed The Scale of Attitudes Toward English Course (SATEC) and the Student' English Grammar Attitude Scale (SEGAS). The distribution of the participants in relation to their age, gender, future department, self-perceived proficiency level, and weekly time allocation for grammar is shown in Table 1.

**Table 1. Distribution of the participants with regard to the variables**

Variable		N	%
Gender	Female	93	46.04
	Male	109	53.96
	Total	202	100.00
Age	17-20	181	89.60
	21-25	21	10.40
	Total	202	100.00
Proficiency level	Low	40	19.80
	Medium	153	75.74
	High	9	4.46
	Total	202	100.00
Weekly study hours for grammar	Not at all	49	24.26
	1-2 hours	107	52.98
	3-5 hours	29	14.35
	6-10 hours	17	8.41
	Total	202	100.00
Department	Inter. relations	46	22.77
	Civil avi.	63	31.19
	Aeronautical eng.	26	12.87
	Mechanical eng.	20	9.90
	Tourism	12	5.94
	Industrial eng.	27	13.36
	Energy sys. eng.	5	2.48
	Environmental eng.	3	1.49
Total	202	100.00	

### Data collection instruments

Data for this study were collected via two attitude scales, one for measuring attitudes regarding English course, and the other for attitudes toward learning English grammar. Both scales were originally developed in the Turkish EFL context in Turkish language, and administered to the present research participants in this way.

The scale of attitudes toward English course (SATEC): The SATEC was developed by Kazazoğlu (2013) with a sample of 844 high school students. The final version included 27 items on a five-point Likert scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”, with a Cronbach’s alpha reliability coefficient of 0.73 for the overall scale. In the development process of the scale, Bartlett’s test of sphericity and the KMO index (Kaiser-Mayer-Olkin) were applied to check the appropriateness of the scale for factor analysis and to generate factors. KMO index was measured as .75 and Bartlett’s test of sphericity had a significant value ( $p < .01$ ), leading to explanatory factor analysis. The cut-off value for factor loadings was set as .40. As a result of the factor analysis, out of an 32-item pool, five items were removed, and the final version came up with 27 items.

The students’ English grammar attitude scale (SEGAS): Akay and Toraman (2015) developed the SEGAS with 655 tertiary EFL learners. KMO test, Bartlett test of sphericity, varimax rotation, anti-image correlation, Cronbach Alpha coefficient, and confirmatory factor analysis were conducted in order to identify the validity and reliability measures. KMO value and Bartlett test result were .905 and  $p < .01$ , respectively, lending the scale to exploratory factor analysis. After the factor analysis, six items were excluded from the scale. The final version of the SEGAS included 16 items on a five-point Likert scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”, and had an alpha reliability coefficient of 0.874.

The implementation of these scales in the present study yielded Alpha reliability coefficients of .839 for SEGAS, and .68 for SATEC.

## Data analysis

The obtained data were input into and analyzed through SPSS 23.0. The items in the scales were scored between 1 and 5 (from strongly disagree to strongly agree). The negative items in the scales were reverse coded. The results regarding the students' attitudes were evaluated within the following categories: "Very negative" (1.00 – 1.79), "Negative" (1.80 – 2.59), "Moderate" (2.60 – 3.39), "Positive" (3.40 – 4.19) and "Very positive" (4.20 – 5.00).

Before conducting statistical analyses on the data, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were utilized to find out whether the data sets show a normal distribution. It was seen that the data sets were not normally distributed ( $p < .05$ ). A  $p$  value bigger than .05 means that the scores do not deviate significantly from normal distribution (Büyüköztürk, 2012). Therefore, in the statistical analyses, non-parametric tests were used instead of parametric tests. Kruskal-Wallis tests were performed to determine the occurrences of differences, and Mann-Whitney U tests were used for pairwise comparisons to find the source of differences. Spearman's correlation was also performed in order to determine whether there is a significant correlation between the students' attitudes toward English course and learning grammar.

## 3. Results

Table 2 shows the mean scores and the students' overall attitude levels in relation to English course and learning grammar. The table reveals that, overall, the participant students have moderate attitudes toward grammar, whereas they hold positive attitudes toward English course.

**Table 2. Overall attitudes toward learning grammar and English course**

	N	$\bar{x}$	Level of attitudes
Overall attitudes toward learning grammar	202	3.20	Moderate
Overall attitudes toward English course	202	3.64	Positive

"Very negative" (1.00 – 1.79), "Negative" (1.80 – 2.59), "Moderate" (2.60 – 3.39), "Positive" (3.40 – 4.19), "Very positive" (4.20 – 5.00)

### Attitudes toward English course according to age and gender

Mann-Whitney U tests were executed in order to determine whether the students' age and gender create a significant difference in their attitudes toward English course. The results are given in Table 3.

**Table 3. Comparison of the attitudes toward English course in terms of age and gender variables (Mann-Whitney U)**

		N	Mean rank	Sum of ranks	U	p
Age	17-20	181	99.36	17984.00	1513.0	.126
	21-25	21	119.95	2519.00		
Gender	Female	93	108.83	10121.50	4386.5	.099
	Male	109	95.24	10381.50		

As shown in Table 3, when the mean ranks are considered, the older group (21-25) has more positive attitudes toward English course than the younger group (17-20), and the female students have more positive attitudes than the males. However, these differences are not statistically significant ( $p > .05$  in both cases).

### Attitudes toward English course according to proficiency level, weekly time for grammar and department

Kruskal-Wallis tests were used so as to find out whether the students' attitudes toward English course differ according to their proficiency level, the amount of time spent weekly on grammar outside the school, and their future department. In cases when these analyses showed a significant difference, Mann-Whitney U was performed to reveal the source of differences.

**Table 4. The effect of proficiency level, weekly time for grammar and future department on the attitudes toward English course (Kruskal-Wallis)**

Source of differences (Mann-Whitney U)		N	Mean rank	X <sup>2</sup>	p	
Proficiency Level	Low (A)	40	77.14	9.251	.01	A<B p=.004
	Medium (B)	153	106.67			
	High (C)	9	121.94			
Weekly study hours for grammar	1-2 hours	107	98.69	6.788	.079	None
	3-5 hours	29	108.47			
	6-10 hours	17	133.12			
Department	Not at all	49	92.54	8.189	.316	None
	Inter. relations	46	103.28			
	Civil avi.	63	107.95			
	Aeronautical eng.	26	79.63			
	Mechanical eng.	20	95.15			
	Tourism	12	95.79			
	Industrial eng.	27	102.59			
	Energy sys. eng.	5	115.00			
Environmental eng.	3	161.00				

As presented in Table 4, Kruskal-Wallis test results reveal that proficiency level is the only variable under which there is a significant difference between the students' attitudes toward English course ( $X^2 = 9.251$ ;  $p < .05$ ). Mann-Whitney U tests were further utilized to determine between which groups there are significant differences. The results showed that a significant difference was found only between Low & Medium proficiency groups ( $U = 2160,5$ ;  $p < .01$ ). Although the group with high level self-perceived proficiency has more positive attitudes than those with medium and low level as understood from the mean ranks, these differences are not statistically significant ( $p = .053 > .05$  for A-C; and  $p = .425 > .05$  for B-C).

Despite the fact that there appears to be an increase in the positive attitudes in parallel with the increase in the time spent weekly on grammar outside the school, there are not any statistically significant between-group differences under this variable ( $p > .05$ ). Likewise, the students' attitudes toward English course do not differ significantly according to their future departments ( $p > .05$ ).

Attitudes toward learning English grammar according to age and gender

Mann-Whitney U tests were performed in order to find out whether the students' age and gender pose a significant difference in their attitudes toward learning grammar. The results are shown in Table 5.

**Table 5. Comparison of the attitudes toward learning grammar in terms of age and gender variables (Mann-Whitney U)**

		N	Mean rank	Sum of ranks	U	p
Age	17-20	181	102.11	18482.50	1789.5	.661
	21-25	21	96.21	2020.50		
Gender	Female	93	104.65	9732.00	4776	.480
	Male	109	98.82	10771.00		

As can be seen in Table 5, by taking into account the mean ranks, it can be commented that the younger group (17-20) has more positive attitudes toward learning grammar than the older group (17-20), and the female students have more positive attitudes than the males. However, these differences are not statistically significant ( $p > .05$  in both cases).

Attitudes toward learning English grammar according to proficiency level, weekly time for grammar and department



Kruskal-Wallis tests were this time oriented toward finding out potential significant differences in the attitudes toward learning English grammar with regard to the students' proficiency level, weekly time spent on grammar outside the school, and their future department.

**Table 6. The effect of proficiency level, weekly time for grammar and future department on the attitudes toward learning grammar (Kruskal-Wallis)**

Source of differences (Mann-Whitney U)		N	Mean rank	X <sup>2</sup>	p	
Proficiency Level	Low (A)	40	91.94			
	Medium (B)	153	105.96	4.897	.086	
	High (C)	9	68.17			
Weekly study hours for grammar	Not at all (A)	49	83.09		A<C p=.000	
	1-2 hours (B)	107	95.27		A<D p=.004	
	3-5 hours (C)	29	135.55	21.780	.000	B<C p=.000
	6-10 hours (D)	17	135.71			B<D p=.007
Department	Inter. relations	46	109.53			
	Civil avi.	63	93			
	Aeronautical eng.	26	106.04			
	Mechanical eng.	20	99.42	4.375	.736	None
	Tourism	12	108.33			
	Industrial eng.	27	94.54			
	Energy sys. eng.	5	122.80			
Environmental eng.	3	131.17				

As is evident in Table 6, Kruskal-Wallis test results show that the students' attitudes toward learning grammar do not significantly differ according to self-perceived proficiency level and department variables ( $p > .05$  in both cases). The weekly time spent on grammar outside the school is the only variable which poses a statistically significant difference in their attitudes. ( $X^2 = 21.780$ ;  $p < .001$ ). From none to 6-10 hours, as the weekly time spent on grammar increases, there seems to be an increase in the positive attitudes as evidenced from the mean ranks. However, significant differences do not exist in all pairwise comparisons. Mann-Whitney U test results revealed the between-group significant differences as follows: Not at all & 3-5 hours ( $U = 368,5$ ;  $p < .001$ ), Not at all & 6-10 hours ( $U = 222,0$ ;  $p < .01$ ), 1-2 hours & 3-5 hours ( $U = 895,0$ ;  $p < .001$ ), 1-2 hours & 6-10 hours ( $U = 535,5$ ;  $p < .01$ ).

The relationship between the attitudes toward English course and learning English grammar

Spearman's rho correlation analysis was performed in order to find out whether there is a relationship between the students' attitudes toward English course and learning grammar.

**Table 7. The correlation between the students' attitudes toward English course and learning grammar (Spearman's rho)**

Relationship	r	p	N
English course-Learning grammar	.319	.000	202

As shown in Table 7, a significant positive correlation of slight strength was found between the students' attitudes regarding English course and learning grammar ( $r = .319$ ;  $p < .01$ ).

#### 4. Discussion

First and foremost, this study revealed the EFL learners' favorable attitudes toward English course in its specific context ( $\bar{X} = 3.64$  out of 5.00, at positive level), while on the other hand this indicates a level well behind the maximum potential. These attitudes are the potential predictors of learners' achievement in English language in the sense that there is an indisputable link between learners' positive attitudes toward English course and their achievement level as reported in some local studies (e.g. Selçuk, 1997; Altunay, 2004; Anbarlı-Kırkız, 2010; Genç & Kaya, 2011; Kazazoğlu, 2013). This inference is also supported by the specific finding of the present study which showed that as the students self-perceived higher levels of proficiency, they got higher mean scores of positive attitudes. No doubt, as a complex construct

with several considerations, attitudes can be leveraged with the amalgam of cognitive, emotional and behavioral elements. However, as reported in some studies in the Turkish EFL context (Aydın et al., 2009; Anbarlı-Kırkız, 2010), the affective side of foreign language learning is often marginalized by English language teachers, and instead, cognitive factors are foregrounded. The importance of the affective component derives from the fact that it helps students internalize the target language (Kazazoğlu, 2013). Therefore, it is necessary for foreign language teachers to adopt multiple roles which include teaching the language on the one hand, and helping students' personal development by serving as a role model and including emotions on the other (Aydın et al., 2009). Such an embracement of several attitudinal aspects to develop positive attitudes might be possible through more individualized instruction, individual evaluation in terms of individual aptitudes and motivations, curricular broadening (Smith, 1971), and integration of up-to-date materials and supplementary resources in addition to coursebooks (Abidin et al., 2012). This is because the methods of teaching, physical environment and the educational setting also impact on attitudes toward learning English (Ibnian, 2017).

Another finding of this study showed that the students' attitudes toward English course do not differ significantly according to age, gender, grammar study outside the school, and department variables ( $p > .05$  in all cases). Still, for a better portrayal, the present study results should be explained with the company of the additional data which demonstrated that the older group (21-25) got more positive attitude scores toward English than the younger group (17-20), and the female students got higher scores than the males. Some of these findings are both in keeping and in contradiction with some local research findings. For example, in Çakıcı's (2001) parallel results, 1st year university students' attitudes toward compulsory English course did not differ significantly according to gender, while contrary to the present study results, Genç and Kaya (2011) and Öztürk (2014) found that age has a significant effect on tertiary EFL and university students' attitudes toward learning English. Moreover, it is also necessary to note that as the students in the present study reported having spent higher periods of grammar study outside the school from none to 6-10 hours, they were observed to get higher attitude scores toward English course. Regarding the students' future departments, there were some differences among international relations, tourism, civil aviation and different engineering departments in terms of level of attitudes, but they were statistically insignificant.

It was also demonstrated in this study that the students had moderate level of attitudes toward learning grammar ( $\bar{X} = 3.20$  out of 5.00). Besides, age, gender, self-perceived proficiency level, and department variables did not seem to have significant effect on these attitudes. Weekly grammar study hours was the only variable that caused significant differences in the attitudes toward learning grammar ( $p < .000$ ). This result reflected that the higher periods of grammar study outside the school the students reported, the higher attitude scores they got toward learning grammar (mean ranks of attitude for Not at all, 1-2 hours, 3-5 hours, 6-10 hours were 83.09, 95.27, 135.55, 135.71, respectively). Significant differences were found between the following groups: Not at all & 3-5 hours, Not at all & 6-10 hours, 1-2 hours & 3-5 hours, and 1-2 hours & 6-10 hours. Sure enough, students' attitudes toward learning grammar need to be addressed together with those of teachers. For, teachers' attitudes and beliefs of the necessity of grammar shape their methodology of grammar teaching, and communicative orientation of grammar activities prescribed by them. In turn, these pedagogical choices significantly impact on students' motivation and attitudes regarding grammar. Concerning teacher attitudes, Değirmenci-Uysal and Yavuz (2015) investigated Turkish ELT students teachers' reflections on several dimensions of teaching grammar. Most of the respondents reported that grammar facilitates language use, and should be taught inductively and implicitly, serving communicative functions. Similarly, Azad (2013) found that Bangladeshi EFL teachers' considered grammar an indispensable part of language teaching and highlighted its facilitative role in language learning. In addition, they favored contextualized teaching of grammar within communicative activities, which could target both form and meaning. Teachers' such reflections concur with Long's (1991) prescription of focus on form (FonF), which involves "draw[ing] students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication" (Long, 1991, p. 45-46). However, in practice, as shown by Ngoc and Iwashita (2012), teachers' instructional decisions regarding the teaching of grammar may be negatively influenced by their students' lack of motivation to make use of speaking and listening tools, and then this would lead them to focus intensively on linguistic components. Likewise, in Lim (2003), it was mentioned that factors other than teachers' personal beliefs and beyond their control affected their instructional decisions and practices of grammar. Back to the present study results, given these perspectives, an important reason for the EFL learners' moderate (rather than positive) attitudes toward grammar could be their teachers' inadequate addressing of grammar in terms of methodology and communicative course orientations. While this apparently needs robust contextual evidence, in an interactional and reciprocal manner, student-bound factors might also need some investigation in terms of their effects on teachers' attitudes and practices of grammar.

Lastly, this study uncovered a significant positive correlation of slight strength between the students' attitudes of English course and learning grammar. This finding means that as the EFL learners' attitudes toward grammar develop, so

do those toward English course, and vice versa. From a different perspective, this result might have derived from the fact that in the Turkish EFL context, traditional grammar teaching methods were strictly practised (Uysal, 2012) as a result of difficulties applying communicative language teaching, which in a way equated the teaching of English and its grammar in the minds of EFL students and teachers. Such an inference can also be consolidated by Uzun's (2013) study, in which undergraduates reported their belief that learning a foreign language does not occur without formal grammar instruction.

## 5. Conclusion and Directions for Future Research

Determination of attitudes serves to understand the language process of students, and guides through the process of curriculum development and selection of course materials (Kazazoğlu, 2013). In order for attitudes to positively affect foreign language learning process, they need to be investigated at regular intervals (Anderson, 1988; Jones & Jones, 1998; McLeod, 2003; Selvi, 1996; as cited in Baş, 2012). If students are observed to develop negative attitudes, their causes must be found, and related solutions need to be generated (Altunay, 2004). In this respect, this study set out to investigate tertiary EFL learners' attitudes toward English course and learning its grammar at one and the same time, and the relationship between these attitudes. Results of this study are supposed to inform practitioners about their students' attitude levels, so as to lead to some necessary instructional modifications in terms of promoting attitudes through alternative and holistic approaches to teaching English and its grammar.

Further studies may amalgamate the investigation of teacher and learner attitudes and beliefs in the same context in order to measure to what extent they coalesce. There is also a need to better address the match/mismatch between ELT teachers' pedagogical beliefs regarding teaching grammar and their actual instructional practices, in spite of the availability of some research in this regard. What is more, alongside quantitative scales and surveys, several tools of qualitative research paradigm may also be utilized with a view to getting the story behind the potential changes and developments in learner and teacher attitudes and beliefs. These tools may serve to find answers to questions such as how these constructs were shaped, what factors led them to change in time, and in what ways they affect language learning and teaching process.

## 6. References

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian social science*, 8(2), 119-134.
- Akay, E., & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82.
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004)*, İnönü Üniversitesi, Malatya. Retrieved August 04, 2016 from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/401.pdf>
- Anbarlı-Kırkız, Y. (2010). *The relationship between attitudes of students towards English and their academic achievement*. Unpublished Master's thesis, Trakya University, Edirne.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z., & Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 9(1), 263-280.
- Azad, A. K. (2013). Grammar teaching in EFL classrooms: Teachers' attitudes and beliefs. *ASA University Review*, 7(2).
- Baş, G. (2012). Attitude scale for elementary English course: Validity and reliability Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Brigandi-Michael, A. (2010). *The attitudes and perceptions of students about the study of English grammar: The case of selected senior high school students in northern region*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Data analysis handbook for the social sciences*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, D. (2001). *The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory course*. Unpublished Master's thesis, İzmir Dokuz Eylül University.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Psychology Press.
- Değirmenci-Uysal, N., & Yavuz, F. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards grammar teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1828-1832.
- Eickhoff, L. (2016). *Attitudes about prescriptive grammar in ESL and EFL teachers and students*. Unpublished Master's thesis, Michigan State University.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.

- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3(1), 1236434.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Genç, G., & Kaya, A. (2011). The relationship between foreign language achievement and attitudes towards English courses of prospective primary school teachers. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 14(26), 19-30.
- Gómez-Burgos, E., & Pérez, S. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 313-324.
- Gökkyer, N., & Bakcak, S. (2014). Evaluating of the attitudes of university students taking English classes. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2).
- Ibnián, S. S. (2017). Attitudes of public and private schools' students towards learning EFL. *International Journal of Education*, 9(2), 70-83.
- İnceçay, V., & Keşli-Dollar, Y. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3394-3398.
- Karataş, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). Examining university students' attitudes towards learning English using different variables. *International Journal of Educational Researchers*, 7(3), 12-20.
- Kazazoğlu, S. (2013). The Effect of attitudes towards Turkish and English courses on academic achievement. *Education and Science*, 38(170), 294-307.
- Kiptui, D. K., & Mbugua, Z. K. (2009). Factors that contribute to poor academic achievement in English in Kerio Valley schools. *Kenya Journal of Educational Management*, 1, 1-155.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Lim, P. P. C. (2003). Primary school teachers' beliefs about effective grammar teaching and their actual classroom practices: a Singapore case study. Retrieved November 21, 2016 from <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/2166>
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Ngoc, K. M., & Iwashita, N. (2012). A comparison of learners' and teachers' attitudes toward communicative language teaching at two universities in Vietnam. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 25-49.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Öztürk, K. (2014). Students' attitudes and motivation for learning English at Dokuz Eylül University School of Foreign Languages. *Educational Research and Reviews*, 9(12), 376-386.
- Pradana, V. G. C. (2016). *FLL students' attitudes toward grammar as a course and as a language component*. Satya Wacana Christian University. Unpublished Master's thesis, Jawa Tengah, Indonesia.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Selçuk, E. (1997). *The relationship between the academic achievement and attitude towards English lesson*. Unpublished Master's thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Uzun, K. (2013). Grammar learning preferences of Turkish undergraduate students of Translation-Interpretation. *ELT Research Journal*, 2(1), 26-39.
- Zhou, A. A. (2009). What adult ESL learners say about improving grammar and vocabulary in their writing for academic purposes. *Language Awareness*, 18(1), 31-46.





## Sosyal Bilgiler Atatürkçülük Konuları Bağlamında Yurttaşlık Bilincine Yönelik Sözlü Tarih Çalışması: Bulgaristan Göçmenleri

### Citizenship Consciousness Intending Oral History Studies in The Context of Social Science Lesson Kemalism Subject: Bulgarian Immigrants

*Enver TÜRKSOY<sup>a</sup>, Nihat KARAER<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi programı, Burdur, Türkiye.*

<sup>b</sup>*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye.*

#### Öz

Araştırma kırsal bölgede yaşayan yurttaşların 4. Sınıf Atatürkçülük konuları çerçevesinde yurttaşlık bilincinin tespitini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma türlerinden olan kültür analizi yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temelini göç etmek zorunda kalan bir toplumun Mustafa Kemal Atatürk'e yönelik algılarının Atatürkçülük konularından yola çıkılarak tespiti oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırılan toplum "93 harbi" olarak adlandırılan Osmanlı-Rus savaşları nedeniyle göç etmek zorunda kalan Bulgaristan göçmeni Başmakçı köyü halkını kapsamaktadır. Araştırmacılarından biri Başmakçı Köyü'nde 5 yıl öğretmenlik yapan ve bölge halkı ile yakın ilişkide olan biridir. Sözlü tarih yöntemi kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak video ve ses kayıtları alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Halkın Atatürkçülük konuları konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların konu hakkında bilgi edinmeye istekli olduğu görülmektedir.

#### Abstract

The research aims to find awareness of citizenship of people who live in local area in the frame of 4th grade Kemalism lessons subject. The research's method is based on ethnography which is one of the qualitative research methods. Purpose of this research is finding attitudes of people who had to migrate toward Mustafa Kemal Atatürk, based upon Kemalism subjects. In this context, the society which is researched involves people of Başmakçı village who had to migrate from Bulgaria because of the war between Ottoman and Russia which is named as the '93 war. One of the participants of research have worked 5 years as teacher and lived together with people in the village. Research data is founded with oral history method. Semi-structured interview method is used and video and voice records are taken in interviews with participants. Data which are taken are evaluated by content analysis. It is seen that public's awareness in Kemalism subjects is high. It is observed that participants are willing to learn about the subject.

#### Anahtar Kelimeler

Atatürkçülük  
Kültür analizi  
Sözlü Tarih

#### Keywords

Kemalism  
Culture Analysis  
Oral History



## Extended Summary

History plays an important role on seeing future by looking past (Akbaba and Kılcan, 2012). Societies were transferred their norms and believes to the future generation in oral way before the invention of writing. Oral history method contributes to history with the information in the mind of people who testify certain period of time and by the help of primary sources.(çakmak, 2010; Yow, 2005; Thomson and perks,2003). The research aims to find awareness of citizenship of people who live in certain area in the frame of 4th grade Kemalism lessons subject. Oral history method is chosen in this purpose. In this ethnographic research, a society which is fixed and structurally homogeneous is observed.

Participants had to migrate in consequence of Russian invasion in Bulgaria after the war between Ottoman and Russia which is named as the '93 war in 1877-1878. Mass migration was started after 1934. At 1936, by the influence of intense migration, settlings at Burdur-Afyon-Denizli area are started with the decision general migration committee took. The first settlers at nearby Afyon migrated from there second time due to the geographic structural problems and social expectation. By the end of the 1930's, they settled in Başmakçı village which is known as Erikli plateau at that time. They choose this place because first settlers lived off woodworking and the place which they settled named Deliorman and Şumlu district are forestry. First settlers lived off by wooden crafts such as making barrel and carriage. Next generation turn into craftsmanship at construction.

Migration and problems are accompanied by it causes to people become introverted and minimize the communication between surrounding villages. Social rituals continued by the beginning of the 2000's. Weddings and send-off ceremony of soldiers kept as in before the migration. Ladies are wearing velvet bridal dress; young males at village keep their tradition alive by laying on entertainments such as cortege and harvest festival after the harvest. A cultural frolic is shown in wedding ceremony. The society brings their culture with them from Bulgaria and continues it.

The research is conducted with cultural analysis (ethnographic) which is one of the qualitative research methods based on theory of meaning. Ethnographic method is chosen on the purpose of determining tendencies of a cultural structure on specific subject. Research data are collected by a researcher who have been 5 year in the Başmakçı village where sample group live. Oral history method is used for determining tendencies and supporting with past lives. It is thought that oral history method supports this research for finding reasons of tendencies and in depth investigation of lives of people during the interviews. Semi-structured interview forms based on research topic are used in interviews. Research data are collected by recording voices and videos. Collected data are analysed in two steps. Descriptive analysis step is formed by frequency table of answers which participants give to the questions asked. Content analysis step is formed by explaining evidences, which account for data collected, by placing expressions of participants. Research data collected at the time and at the place where volunteer participants choose, by their request. Collected data are edited and submitted for approval to the participant. Data is coded after approval of participant gained.

Female participants above 50 years of age have less awareness of the subject then other groups. The basic reason of this is having heavy works in village life and having less contact then men. The group who have highest awareness of the subject is male participant above 50 years of age. The reason this group have higher degree than other groups is this group have deeper information about historical events and detailed knowledge on migration process. All of the participants know about subject's love of children and importance he give to women. In addition, they answer obviously to the question asked.

Most of the participants know about subject's love of country and human, skills of commandership and family members. The least opinions presented about subject are dislike of pride, courage and school life.

It can be said that participants, in general, have high awareness of 4th grade Kemalism subject.

Although participants' level of education is low, all of participants give true answer to more than half of the questions asked. It is seen that participants are interested with subjects about Atatürk although the questions asked are at the level of liberal knowledge. Some reason for this situation is presenting below;

They state that they see Mustafa Kemal Atatürk as immigrant like themselves with the statement "he is also an immigrant like us"

Participants stated that they were from same village with İsmet İnönü. This situation makes participant interest with politics and Atatürk's life.Society is eager to learn and at odd moments people are up to date. The stories and

events of liberty war which is learned by listening from family elders provide continuation of culture and oral history. Elder people in village told about conditions which effect social life negatively such as liberty war and famine to the people live in the village.

## 1. Giriş

Sözün yazıya geçirilmesiyle tarih başladı ifade edilse de (Öztürk,2010); tarih bilimini toplumsal değer ve değişimleri sonucunda elde edilen sözlü ya da yazılı belge olarak ifade edilmektedir Arı (2011). Tarih toplumların geçmişinden yola çıkarak yarının kestirilmesinde önemli rol oynar ( Akbaba ve Kılcan. 2012). Yazının bulunmasından önce toplumlar değer ve normlarını sözlü olarak gelecek nesillere aktarmaktaydı. Yazın bulunmasıyla sözlü olan kültürel değerleri, tarihi olayları ve kahramanları gelecek nesillere aktarmak için yazı kullanılmaya başlanmıştır.

Yazı, toplumun sözlü değerlerinin, olay, olgu ve davranışların değiştirilmeden uzun yıllar aktarılmasında etkilidir. Yazılı kültürü olmayan toplumların dilleri, bazı diller de zamanla baskın dil guruplarına bırakmış, yapısal değişimlere uğramış yâda kendine özgü niteliklerini kaybetmiştir. Tarihte ilk özlü edebiyatın yazıya geçirilmesi Herodot ile başlar. Herodot anılarını kitabında toplamış ve günümüze kadar ulaşmıştır. Sözlü gelenek Türk toplumunda yağın olmasına karşın; Türk tarihi açısından ilk sözlü tarih eserleri Orhun yazıtlarına kadar dayanır yazıtlarda. Yapmış oldukları vezir Tonyukuk dilinden yazıtlara işlenmiştir. Birçok yazar tarihin Herodot ile başladığını düşünür (Öztürk, 2010). Herodot'un kişisel anılarını kaleme aldığı Herodot Tarihi adlı eserler sözlü tarih çalışması olmaktan çok anıların toplandığı sözlü kültür geleneği formatında bir kitaptır. Sözün sözlü niteliğine olan duyarlılık günümüz bilim dünyasına özgü bir yenilik olmayıp, ilk nitelikli çalıma ortaçağ döneminde bitki ve çiçekler hakkında bilgi toplayan ve derleyen Erasmus 'tan günümüze dek uzanmaktadır (Ong, 2010) .

Sözü tarih belirli bir zaman dilinde olaylara tanıklık etmiş bireylerin zihnindeki bilgilerin birincil kaynak yardımıyla tarihe katkıda bulunan bir yöntemdir (Çakmak, 2010; Yow , 2005; Thomson ve Perks 2003). Sözlü tarih toplumların tarihini organize bir şekilde insanlara ulaştıran doğal bir araçtır (Hamilton ve Shopes 2008;Ritchie, 2015; Thompson, 2000 ). Birincil tarihi kaynaklardan elde edilen veriler günümüzde dijital ses ve video kayıtlarına olanak sağlamaktadır (Arı,2011; Ritchie, 2015

Sözlü tarihe yönelik yapılan çalışmalar eğitim alanında yöntemin etkililiği üzerine yapılmıştır. Yapılan diğer çalışmalar ise Fidan 2011; Halil ve Turan, 2014; Sağlam 2015; Yıldız ve Doğramacı 2014 tarihe kaynaklık etme kaygısı gütmektedir. Bu araştırma kazanımların sözlü tarih yöntemini kullanarak belirli bir bölgede yaşayan bireylerin farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sözlü tarih araştırmaları etnografik araştırmalarda veri toplamak için kullanılacak bir katılımcı gözlem kadar etkili yöntemdir. Eğitim ile ilgili araştırmalarda katılımcı gözlem genellikle kullanılmaktadır (Yazıcı, Reisoğlu ve Altun, 2012). Etnografik araştırmaların bireylerin davranışları ve tutumları olaylara karşı bakış açılarını derinlemesine inceleyen ve uzun zaman gerektiren çalışmalardır. Eğitimde yapılan gözlemlerin kısıtlı ve dar bir zaman dilimini kapmasının bu tür çalışmalar araştırmacıların yönelmesini engellediği sonucuna ulaşılabilir. Sosyolojik araştırmalarda çoğunlukla başvurulan etnografik yöntemin eğitim araştırmalarında kullanılması uzun zaman ve yüksek maliyet getirmektedir. Aşağıda araştırma katılımcılarına yönelik genel hatlarıyla bilgi verilmiştir.

Araştırma katılımcıları, Tarihte 93 harbi olarak bilinen 1877- 1878 Osmanlı Rus savaşından sonra Rusların Bulgaristan'ı işgal etmeleri sonucunda göç etmek zorunda kalmıştır. Umumiyye-i Muhâcirîn Komisyonu denetiminde Burdur Erikli Yaylası olarak bilinen bu günkü adıyla Başmakçı Köyü'ne 1885 yılında iskân olmuşlardır. Halkın geldikleri Deliorman ve Şumlu bölgesinin orman olması, ilk yerleşimcilerin ağaç ileriyle geçimlerini sağlamaları nedeniyle bu gölgeyi yerleşim yeri olarak seçmişlerdir. Köye yerleşim iki şamada olmuştur. Birinci kabile 6 hane halimde köye yerleşmiş ve ilk yerleşimden yaklaşık yirmi yıl sonra ikinci kabile 2 hane olarak yerleşmiştir. İlk kabilede Boşnak ve tatar yerleşim bölgelerinden gelen iki hane bulunmaktadır. Başlangıçta iki kabile müstakil muhtarlıklara sahip olsa da ilerleyen süreçte muhtarlıklar birleştirilmiştir. Bu durum gruplar arasındaki etkileşimi arttırmıştır. Köy halkı 2000 li yıllarda ilk defa civar köylerle evlilik bağı kurmaya (kız alıp kız verme) başlamıştır. Burdur yöresine ilk dört tekerli at arabalarını, 12 parmaklı ahşap tekerlekleri ve ahşap fiçiyi tanıtan Başmakçı Köyü halkı olmuştur. Civar yörük köylerinden farklı yapı anlayışına sahip olmaları ve göç edilen bölgeden getirilen teknolojik unsurlar (fırın, at arabası, fiç vb.) halkın kendini yörük köylerinden üstün görmesinde etkili olmuştur. Köy halkı dışa kapalı yapısı ve yerleşim yerinin diğer yerleşim yerlerine uzak olması nedeniyle yöredeki yerli halk ile asgari düzeyde etkileşimde bulunmuşlardır. Bu nedenlerden dolayı Başmakçı Köyü halkı Bulgaristan'daki geleneklerinin büyük bir çoğunluğunu günümüzde de devam ettirmektedir.

Yukarda görüldüğü üzere Başmakçı halkı içinden bulunduğu yöreden farklı bir kültürel topluluktur. Bu araştırmada bu toplumun eğitsel bazı kıstaslar aracılığıyla ( 4. sınıf Atatürkçülük konuları) farkındalıklarının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Etnografik araştırmaların eğitimde kullanılmasındaki belli başlı sorunlardan ve devamında belirli homojen kültürel değerlere sahip bir toplu yapısından bahsedilmiştir. Araştırmaya temel olan toplum araştırmacılar için bir fırsat oluşturmuş ve eğitimsel açıdan etnografik bir araştırma yapma fırsatı meydana gelmiştir. Mevcut durumların etkisiyle sözlü tarih yönteminin kullanılması araştırmaya zenginlik katacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sözlü tarih yöntemini kullanarak kırsal bölgede yaşayan yurttaşların ilkökul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Atatürkçülük kazanımları bağlamında tarih bilincinin tespit edilmesidir.

Araştırma katılımcılarının muhacir olması yapılan alan yazın taramasında bu konuya yönelik çalışmalarının bulunmaması araştırmanın bu açıdan önemini arttırmaktadır. İlkokul düzeyinde yurttaşlara kazandırılması gerek Atatürkçülük kazanımlarının, orta yaş ve üstü bireylerdeki kalıcılık düzeyinin belirlenmesi yurttaşlık bilincinin betimsel olarak tespiti açısından önem taşımaktadır.

### Araştırmanın problemi

İlkokul 4. Sınıf düzeyi Sosyal Bilgiler Dersi Atatürkçülük konuları çerçevesinde yurttaşların bilinçlilik düzeyi nedir?

İlkokul 4. Sınıf düzeyi Sosyal Bilgiler Dersi Atatürkçülük konuları çerçevesinde yurttaşların bilinçlilik düzeyi üzerinde etkili olan belli başlı faktörler nelerdir?

İlkokul 4. Sınıf düzeyi Sosyal Bilgiler Dersi Atatürkçülük konuları çerçevesinde algıları nasıldır?

## 2. Yöntem

Araştırmada kırsal bölgede yaşayan halkın 4. Sınıf Atatürkçülük konuları bağlamında yurttaşlık bilincini betimsel olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel bir yapıya sahiptir. Katılımcıların deneyimleri doğrultusunda öğrenmelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bir toplumun değer ve normlar gibi kültürel öğelerinin tanımına dayanan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan kültür analizi (Etnografik Araştırma) yaklaşımı kullanılmıştır (Keegan, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Etnografik araştırmalar belirli bir toplumun bir konu hakkındaki eğilimlerinin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Akturan,2007; Creswell, 2003). Araştırma etnografik çalışma yöntemlerinden biri olan sözlü tarih yöntemi kullanılarak şekillendirilmiştir. Sözlü tarih bir döneme ait yaşantı ve tanıklıkların ortaya çıkarılarak tarihin yapılandırılmasına katkıda bulunan bir yöntemdir (Akbulut,2014). Araştırmada sözlü tarih yöntemi yapılan görüşmelerden elde edilen verileri katılımcıların geçmiş yaşantıları ile desteklemek elde edilen verilerin derinlemesine açıklanması amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada örneklem olarak Başmakçı köyünün seçilmesinin pragmatik ve bilimsel olmak üzere iki nedeni bulunmaktadır. Pragmatik neden araştırmacılarından birinin beş yıl boyunca köyde bulunması ve halk ile kolay iletişim kurabilmesidir. Bilimsel nedeni ise köy halkının kısmi değişmelere rağmen civardaki diğer köylerle kültürel alışverişi yok denecek kadar az olması ve kültürel unsurların yaşatılma gayretidir.

### Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarını Burdur ili Merkez İlçesine bağlı Başmakçı Köyü 'de yaşayan ortaya yaş ve üstü bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın (Patton 2001). Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayarak kodlama yapıldı. Erkek katılımcılar için "E" harfi ile başlayan erkek isimleri kullanıldı Örneğin bir numaralı katılımcı 71 yaşında bir erkek bu katılımcıya verilen kod "Emin71" şeklindedir. Katılımcıların cinsiyete bağlı öğrenim durumunu gösteren bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyete bağlı öğrenim durumu tablosu**

Öğrenim durumu	Kadın	Erkek	Toplam
Üç yıl	3	0	3
İlkokul	8	8	15
Ortaokul	0	8	8
Toplam	10	16	26

Araştırmaya katılan bayan katılımcılardan üçü (KEVSER74, KADRİYE78, KAMURAN86) üç yıl öğrenim görmüş olup, diğerleri (KEZBAN70, KADER40, KIYMET35, KİRAZ35, KÜBRA36, KERİMAN33, KARANFİL62, KER-

İME45) ilkököl mezunudur. Erkek katılımcılardan sekizi ilkököl mezunu olup (EMİN71, ERDEM90, ERKAN60, ER-CAN79, ENGİN33, EKBER57, K22, EDİP85); sekiz erkek katılımcı ( EKREM48, ERAY73, ESER45, ERDİNÇ41, ERDAL65, KERİME45, ERCAN79, EMİR62) ortaoköl mezunudur. KİRAZ35 dışındaki Bayan katılımcıların tamamı hayatı boyunca köyde ikamet etmiştir. KİRAZ35 ve KARANFİL62 farklı yerleşim bölgesinden köye taşınmıştır.

Erkek katılımcıların hepsi hayatının bir bölümünde askerlik ve çalışmak gibi sebeplerle farklı şehirlerde bulunmuş olup köy halkı dışında insanlarla etkileşim halindedirler. Erkek katılımcıların tamamı çatı ve inşaat ustalığı yapmaktadır. Çalışma koşulları gereği mesleki mesai oluşturulmuş sabah saat 07:00 ile 09:00 arası köyden çıkıp işin durumuna bakılmaksızın akşam saat 17:00 de köye ulaşmaktadırlar. ERDAL65 dışındaki bütün katılımcılar Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili her hangi bir kitap okumadığını belirtmiştir. Okul hayatı dışında elde edilen bilgilerin tamamının aile büyükleri, görsel ve işitsel medya ve sosyal etkileşim ile elde edildiğini belirtmişlerdir. Beş katılımcı 2. Derece akrabalarının kurtuluş savaşı sürecinde bir fiil yer aldıklarını belirtmiş ve kurtuluş savaşı sonrasına yönelik bilgilerinin akrabalarına dayandığını belirtmişlerdir.

### **Araştırmacı Rolü**

Araştırmacılarından biri üniversitede öğretim üyesidir. Diğer araştırmacı katılımcıların yaşadığı köyde 5 yıl boyunca sınıf öğretmenliği yapmış olup halk ile sürekli etkileşim halindedir. Köy imcece işlerinde aktif bir şekilde yer almıştır. Ayrıca köy halkına doğal ihtiyar meclisi üyesi olması ve teknolojik ve akademik konularda sağladığı yardımlar sayesinde toplum tarafından benimsenen ve saygı gören bir kişidir. Elde edilen ham veriler araştırmacılar tarafından biri tarih alanında uzman- sürekli olarak yapılan değerlendirme toplantılarıyla organize edilmiştir. Etnografik çalışmalarda araştırmacının araştırma sürecine yakından dahil olması çok önemlidir(Creswell,2003; Murchison, 2010; Yıldırım ve Şimşek 2013). Beş yıllık süre boyunca araştırmacı Başmakçı köyü halkı tarafından kabullenme sorunu yaşamamış ve halk tarafından benimsendiği düşünülmektedir. Araştırmada veri toplama sürecinde kadın katılımcılarla yapılan görüşmelerde bütün katılımcıların araştırmaya katılma konusunda istekli olması nedeniyle sorulara içtenlikle cevap verdiği düşünülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın kuramsal yapısı tamamlandıktan sonra, Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanma sürecinde ilk olarak 4. Sınıf Atatürkçülük konuları tespit edilmiştir. Ders kitabında geçen Atatürkçülük ile ilgili konular ve kazanımları temel alınarak konulara yönelik görüşme sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken soruların kolay olması, açık uçlu olması, yönlendirici olmamasına dikkat edildi. Ayrıca soruların tek boyutlu olmamasına, katılımcılar tarafından kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorulara yer verilmesine, daha ayrıntılı bir şekilde veri elde edebilmek amacıyla sonda sorulara ve soruların belirli bir mantık sırasına uygun olmasına dikkat edildi ( Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton,2001; Yin,2011).

Pilot uygulama öncesi hazırlanan taslak form ilk olarak bir Türkçe öğretmeni ve iki öğretim görevlisi tarafından gözden geçirilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aynı köyde yaşayan iki kişi ile ön uygulama yapılmış olup daha sonra bu görüşmeler çalışmaya dahil edilmiştir. Ön uygulama sonrası alınan dönütler doğrultusunda 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Geliştirilen form giriş bölümü, ısındırma soruları ve ana görüşme soruları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümü çalışmanın içeriği hakkında bilgiler içermektedir. Isındırma soruları 4 sorudan oluşmakta katılımcıların ana sorular öncesi rahatlamasını sağlamayı amaçlamaktadır. Ana sorular 8 temel soru ve her soru için bir alternatif soru ve 1., 2. ve 3. Soru için sonda sorulardan oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmaya katılmak isteyen gönüllü katılımcıların belirlenmesi amacıyla bir hafta süreyle kişilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü bireylerden randevular alındı. Görüşme yapılacak yerler katılımcıların istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Burada amaç katılımcılara kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmasıdır. Görüşmeler ev, okul, kahvehane, marangoz atölyesi ve bahçe vb. ortamlarda gerçekleştirildi.

Alınan izinler doğrultusunda görüşmelerin büyük çoğunluğu ile video kayıtları alınmıştır. Görüşmeler 25 dakika ile 50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların iş yükünün olmadığı ve araştırma sürecini aksatmayacak şekilde toplanmıştır. Bayan katılımcılarla yapılacak olan görüşmelerde katılımcının kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için kendi tercih ettiği bir yakınının ya da arkadaşının görüşme süresince görüşme ortamında bulunmasına müsaade edilmiştir. Ham görüşme verileri düzenlendikten sonra katılımcıların onaylarına başvurulmuştur.



## Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, betimsel analize kıyasla daha derinlemesine analiz imkânı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler metin dosyasına dönüştürüldü. Daha sonra analizin daha net yapılabilmesi için ham verilerde konu dışı veriler ayıklandı. Elde edilen metin dosyaları iki uzman tarafından birbirinden bağımsız ortamlarda kodlamaları yapılmıştır. Anlam konusunda tereddütte düşülen ifadeler için katılımcılarla yeniden görüşmeler yapıp, katılımcının asıl anlatmak istediğini açık bir şekilde ifade etmesi istenmiştir. Alınan geri dönüşler sonrasında kodlarda yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Elde edilen kodlar gruplandırılmıştır. Oluşan guruplardan temalar elde edilmiştir. İki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırma güvenilirliği Miles ve Huberman (1994), güvenilirlik formülü üzerinden hesaplanmıştır. Araştırma güvenilirliği ((Görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı= güvenilirlik) (84/84+2= 97) %97 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar yaş ve cinsiyet kriterlerine göre gruplandırılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

İçerik analizi ile elde edilen verilere kod verileri dört tema altında toplanmıştır. Aşağıda temalara ait frekans değerleri ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

### Atatürk ailesi ve şahsı hakkında temel bilgiler ile ilgili bulgular

Araştırma katılımcılarına “Atatürk’ün ailesi ve öğrenim hayatı hakkında bildikleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarına yönelik frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2. Atatürk ailesi ve şahsı hakkında oluşturulan frekans tablosu**

	Erkek		Kadın		Toplam
	50 yaş altı	50 yaş üstü	50 yaş altı	50 yaş üstü	
Doğum-ölüm	8	8	5	4	25
Aile bireyleri	8	8	5	4	25
Eğitim hayatı	1	3	1	0	5

Atatürk’ün doğum ve ölüm tarihine ve aile bireylerine yönelik olarak sorulan sorulara katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Katılımcıların konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir:

“Mustafa kemal Atatürk Selanik’ten Türkiye’ye göç etti. Babası Ali Rıza Efendi, annesi Zübeyde Hanım, hafız bir kadındır. Subay okuluna gitti okuldaki başarısından dolayı hocası ona Kemal adını taktı” (EMİN71)”

“İlk gitti yer askeri okul değildi; din bilgisi amaçlıydı; fakat orada olmadı. Birçok yanlışlıklardan sonra askeri okula girdi. Askeri başarılarından sonra sıra Çanakkale’ye geldi. Çanakkale’nin mimarı Atatürk’tür.” (ERDAL65)

Erdal65 kodlu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak Mustafa Kemal Atatürk’ün Şemsi Efendi ilkokulunda dini amaçlı bir eğitim gördüğünü ifade etmiştir. Öğrenim sürecinde hayatında meydana gelen değişikliklerin onu askeri okula gitmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Evlilik ve çocukları hakkındaki görüşler şu şekildedir:

“Bir defa evlendi Latife Hanımla ve evlatlık edindi Sabiha Gökçen’i” (KERİME45-KADER40).

Bayan katılımcılar özellikle Latife Hanım ve Sabiha Gökçen hakkında net görüş bildirmiş sorulan soruya ilk olarak Latife Hanım ve Sabiha Gökçen’i belirterek yanıt vermişlerdir.

Genel olarak katılımcıların Atatürk’ün eğitim hayatı hakkında az görüş bildirdiği 50 yaş üzeri kadınların konu hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Kadın katılımcıların kadın aile bireyleri konusunda daha dikkatli olduğu söylenebilir.

### Kurtuluş Savaşı Sürecinde Mustafa Kemal Atatürk’ün Rolü İle İlgili Bulgular

Kurtuluş savaşı sürecinin kazanılmasında Mustafa kemal Atatürk’ün oynadığı rol ve yeteneklerine yönelik katılımcı görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.



**Tablo 4. Kurtuluş savaşı sürecinde Mustafa Kemal Atatürk'ün rolü ile ilgili frekans tablosu**

	Erkek		Kadın		Toplam
	50 yaş altı	50 yaş üstü	50 yaş altı	50 yaş üstü	
Vatan ve millet sevgisi	7	8	4	4	23
Kararlılığı	4	7	3	2	16
İyi bir komutan olması	8	8	5	4	25
Halkı bir araya getirme gücü	7	7	3	2	19
Cesareti	2	3	1	1	7
Zekâsı	3	6	2	2	13

Tablo 4 incelendiğinde kurtuluş savaşının kazanılma sürecinde katılımcıların tamamı Atatürk'ün iyi bir komutan olmasının etkili olduğunu (f=25) daha sonra vatan ve millet sevgisinin (f=23) etkili olduğunu katılımcıların büyük çoğunluğu ifade etmiştir. Buna karşın Atatürk'ün cesaretine (f=7) yönelik görüş en az ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Yunan'ı, Bulgar'ı, Rum'u İngiliz'i ülkeye girmiş; eğer o olmasaydı biz şimdiki yemen gibi olurduk. Silah arkadaşları ile askere cesaret verdi. Tamam, bende gidiyorum ölürsek beraber öleceğiz, kalırsak beraber kalacağız dedi.” (KADRİYE78)*

Katılımcının görüşü dikkate alındığında Mustafa Kemal Atatürk'ün halkı bir araya getirme gücünün vurgulandığı görülmektedir.

*“Ülkenin o günkü hali ortada, parçalanmış bir vaziyette, İngilizler işgal etmiş yunanlar Akdeniz'e dayanmış herkes her yerden saldırıyor. Bu bir deli cesareti... Orda bir hamle yapmak kolay değil. Kurtuluş savaşı olmasa Türkiye'den zannedersenem bahsedemzedik.” (ERDİNÇ41)*

Katılımcının görüşü Atatürk'ün cesareti ve iyi bir komutan olmasına vurgu yapmaktadır. “yaptığı hamleler” iyi bir komutan olması ve zekâsı; “bu bir deli cesareti” ifadesi ise kolaylıkla alınamayacak kararları almakta cesur davranmasını ifade etmektedir.

#### Atatürk'ün Kişilik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen 3. Tema kapsamında 7 kod elde edilmiştir. Bu kodların frekans dağılımlarını içeren Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5. Atatürk'ün kişilik özelliklerine yönelik frekans tablosu**

	Erkek		Kadın		TOPLAM
	50 yaş altı	50 yaş üstü	50 yaş altı	50 yaş üstü	
İyi bir lider oluşu	6	6	3	2	17
Açık sözlülüğü	5	6	3	3	17
Liderliği	6	7	4	4	21
İnsan ve millet sevgisi	7	8	5	4	24
Gurura yer vermemesi	0	2	0	0	2
İleri görüşlülüğü	4	5	2	1	12
Kadın ve çocuğa verdiği önem	8	8	5	5	26

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamı Atatürk'ün kadın ve çocuğa verdiği önem(f=26) konusunda görüş bitirmiştir. Atatürk'ün kişilik özelliklerinden büyük bir çoğunluk (f=24) insan ve millet sevgisine daha sonra liderliği (f=21) konusunda görüş bildirmiştir. Atatürk'ün gurura yer vermemesi(f=2) konusunda en az görüş bildirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir. Frekans dağılımları incelendiğinde elli yaş üstü kadın katılımcıların diğer guruplara kıyasla daha az görüş bildirdiği ya da bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

*“Mustafa kemal Atatürk iyi bir asker, muvazzaf subay iyi bir devrim adamı ve düzgün bir siyasetçi, dürüst çalışkan, kimseyi bir birinden ayırt etmeyen bir lider” (ERDİNÇ41).*

Yukardaki görüş incelendiğinde Atatürk'ün askeri ve siyasi yönden yetenekli oluşu ile eşitlikçi özelliklerinden bahsetmektedir. Katılımcı ile yapılan tekrar görüşme sonrasında "ayrıt etmemek" ifadesinin insan ve millet sevgisi olduğu şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca EDİP85 kodlu katılımcı "vatani kurtardık ama şimdi uğraşacak başkaları da var kendi içimizden" sözüyle Atatürk'ün hem askeri hem de siyasi yönünü vurgulamaktadır.

*Katılımcıların büyük bir kısmı Mustafa Kemal Atatürk'ün iyi bir önder olduğunu ifade etmişlerdir. "Her insanın bir kafa yapısı vardır. İnsanları sözleriyle ikna eden güven yaratan bir insan"(EDİP85).*

*"Atatürk ileri düşünceli, halkı milleti toplumu bir araya toplayan bir lider" (EKBER57).*

Yukardaki cümlede katılımcı halkı bir araya "toplayan bir lider" ifadesi ile Türkiye cumhuriyeti öncesi Osmanlı dönemine vurgu yapmış. Dönemin padişahının liderlik yeteneğinin Atatürk'e kıyasla çok zayıf olduğunu ifade etmiştir.

*Atatürk'ün açık sözlülüğüne yönelik ifadelerden biri "Açık sözlüdür kancık değildir ama dediği dedik ti. (KADRİYE78) ifadesiyle Atatürk'ün düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmekten kaçınmadığı vurgulanmıştır.*

*"Eşsiz bir lider hiç birine benzemez. Hitlerin Almanya'yı ve dünyayı bu hale getireceğini sezmiş Adolf dünyayı kana bulayacak demiş ve nitekim yılar önce bu olayı anladı. Yurtta sulh cihanda sulh bu yüzden söyledi Suriye'yi görüyoruz.(ERDAL65)*

Araştırmanın yapıldığı dönemde Suriye'de iç savaş çıkmış ve haberlerde sürekli bu konulardan bahsedilmektedir. Atatürk'ün Adolf Hitler'in hamlelerinin yanlışlarının farkında olduğu ve II. Dünya savaşına bir önlem amaçlı "yurtta sulh cihanda sulh" sözünü söylenildiği katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

*Benzer şekilde: "Çok ileri görüşlüydü o zaman ki tarihte bu zaman ki sistemi o zamandan oturtmaya çalışmış. Fabrikalar, çiftçiyi kalkındırma, savunma sanayi, giyim, yeme, içme o zamanda olmayan şeyler... (KIYMET35). İfadesi Atatürk'ün ileri görüşlülüğünü vurgulamaktadır.*

*"Bu adam saraya düşkün olsa gider İstanbul'da sarayda yaşardı. Demek ki saray değil millet düşkünü kırsalda Ankara'da yaşamış"(KAMİLE58).*

*"Atatürk bir çocuğa sormuş vatani kim kurtardı diye çocuk Atatürk demiş. Atatürk ise: hayır yavrum vatani milletin kendi kanı, kendi kaderi kurtardı" (EDİP85).*

Atatürk'ün kadına ve çocuğa verdiği öneme dair bazı ifadeler şu şekildedir:

*"Eğer Atatürk Türk kadınına değer vermemiş olsaydı kadına seçme seçilme hakkı tanımaz eşitliği sağlamazdı" (ERDİNÇ41).*

*"Kadının sadece adı vardı kadın falan yoktu öncesinde bir insan olarak arazide çalışan evin içinden dışına çıkmayan bir kadındı. Seçme hakkı yok, seçilme hakkı yok bunların hepsinden mahrumdu Mustafa Kemal'le bu haklar verildi."(ERDAL65).*

*23 Nisanı çocuklara bayram yaptı. Başka ülkede yok böyle bir şey Türkiye'de var sadece (KADER40).*

### Atatürk Öncesi ve Sonrası İle İlgili Görüşler

Araştırmanın bu kısmında belirgin gruplamalar oluşmamıştır. Bu nedenle bu tema yeniliklerin tamamını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Temaya yönelik kod frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6. Atatürk öncesi ve sonrası döneme ilişkin frekans tablosu**

	Erkek		Kadın		TOPLAM
	50 yaş altı	50 yaş üstü	50 yaş altı	50 yaş üstü	
Görüşler	3	6	3	1	13

Araştırmada 50 yaş üstü erkeklerin diğer guruplardan daha yüksek frekans sağladığı görülmektedir. Burada araştırmaya katılan 50 yaş üstü erkek katılımcıların ikinci derece akrabaları ve kendi aile bireyleri ve etraftan aldıkları duyuların etkili olduğu söylenebilir. Katılımcılar dönemi birebir yaşamamış olsalar da dönemin tanıklarıyla birebir konuşma ve görüşme imkanına sahip olmuşlardır.

*"Fabrikalar, çiftçiyi kalkındırma, savunma sanayi, giyim, yeme, içme o zamanda olmayan şeyler." (Kİ-RAZ35).*

#### 4. Tartışma

MEB 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabında yer alan konular bağlamında görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda katılımcılardan izinler alınarak görüşmeler yapıldı. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlandı. Veri analizi sonrasında:

Katılımcıların tamamı kadına verdiği önem ve çocuk sevgisi konusunda bilgi sahibidir. Ve sorulan soruya açık bir şekilde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir kısmı insan ve millet sevgisi, iyi bir komutan olması ve aile bireyleri konusunda bilgi sahibidir.

En az görüş bildirilen konular: gurura yer vermemesi, cesareti ve öğrenim hayatı konusundadır. Bu konular hakkında elde edilen verilerin az olmasının nedenleri arasında öğrenim hayatına ait sorunun kapalı uçlu soru olması ve tamamen bilgiye dayanması söylenebilir. Cesareti konusunda ise Atatürk'ün iyi bir komutan olması ve liderliğinin cesaret kavramının önüne geçmesi katılımcıların bu yönde yanıtlar vermesi sıralana bilir. Gurura yer vermemesi konusunda katılımcıların büyük bir kısmı gurur-onur-kahramanlık kavramlarının net bir şekilde ifade edilememesi ya da kavramların bir birlerinden belirgin bir şekilde ayrılmaması frekansların düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

“Sizce Atatürk'ün yaptıkları gerekli midir?” sorusuna Bir katılımcı dışında bütün katılımcılar Atatürk'ün yaptıklarının gerekliliği konusunda hem fikirdir. Aykırı görüş bildiren katılımcı “Bence çoğu gerekli değildi örneğin Şapka inkılabı” şeklinde görüş bildirmiştir.

50 yaş üstü kadın katılımcıların diğer guruplara kıyasla daha düşük frekans vermelerinin nedenleri şu şekilde sıralana bilir:

##### 1- Hayatlarının tamamını köyde geçirmeleri

Biz annelerimizden şanslıyız onlar hayatları boyunca il merkezini görmedi biz hiç olmazsa üç-dört kere çarşı pazar bahanesiyle gittik (KADRİYE78).

Katılımcının görüşünden anlaşılacağı gibi katılımcılar 40 yaşından sonra televizyon ile tanışmış gazete haftada bir kez köy kahvesine gelmektedir. “15 günde bir biri Isparta'ya giderse bir gazete getirirdi. Bizim en büyük eğlencemiz buydu. Sabahtan akşama kadar o gazete tekrar tekrar okunur yorumlar yapılırdı”(Emin85) toplumun kapalı bir toplum olması ve kadınların dış dünya ile kopuk olması bu sebeplerden biri olarak sıralanabilir.

##### 2- Eğitim olanaklarının kısıtlı olması

Bizi 3. Sınıfa kadar bile zorla gönderdiler. Babamız kız kısmının okulla işine diyerek bizi okutmak istemedi” (KEZ-BAN71). Toplumun “kadın” algısı ve kadınların bastırılması toplumsal ve siyasi olaylardan uzak durmasına kendilerini soyutlamalarında etken olarak gösterilebilir.

##### 3- Etkileşimde bulunulan çevrenin bilgi birikimi açısından fakir olması

“Bizim zamanımızda iş mi yok en az 7-8 horanta bunların en az iki güne bir ekmek yapmak gerekir, ev işleri, tarla, bostan işleri akşam olsa da iş bitse derdik”(KEVSER74). Bayan katılımcıların dönemin iş yükünün büyük bir kısmını kendilerinin üstlenmeleri, toplumsal olaylara olan ilgiyi azaltmış, aile bireylerinin ve kendilerinin temel ihtiyaçlarını karşılama zorunluluğunun her şeyden baskın gelmesi şeklinde sıralanabilir.

Araştırma katılımcılarından sadece biri (ERDAL65) görüşme formundaki bütün sorulara örnekler vererek yanıtlamıştır. Yapılan görüşme süresince katılımcının sadece ilkokul mezunu olduğu öğrenilmiştir. Bilgileri nereden ve nasıl öğrendiği sorulduğunda “Askerde Atatürk ile ilgili birkaç kitap okudum. Tarihi sevdiğimi o zaman anladım. Ben ülkemi seven bir insanım ve ülkemin sorunları geçmiş ve geleceğinin beni ilgilendirmesi de gayet doğaldır. Bu amaçla gündemi takip ederim mümkün olduğunca okumaya çalışırım ha bu ille de kitap olmak zorunda değil gazete dergi elime ne geçerse...” bu ifade ele alındığında katılımcının yurttaş olarak bilinçli olma konusunda gayretli olduğu ve bu konuda çaba sarf ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan 50 yaş üstü erkek katılımcıların tamamı sorulan sorulara cevap verme gayretindedir. Sorulara verilen cevapların altında yatan temel etken mübadele sürecini yaşamış akrabalarının olması ve Bulgaristan'da kalan ya da göç sürecinde ölen yakınları hakkında duyulanların Atatürk'e minnet duymalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan bireylerin 4. Sınıf sosyal bilgiler Atatürkçülük konuları bağlamında farkındalık

düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Göç ve göçün etkileri, köyün kurulma aşamasında yaşanan sıkıntılar, yerli halk ile olan kültürel farklılıklar halkın dış tolumdan kendini soyutlamasında etkili olduğu söylenebilir. Bu durum Atatürk'e minnet duygularının, mübadele süreci sorunlarıyla, güçlenmesinde etkili olduğu söylenebilir

## 5. Kaynakça

- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2012) . Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2-1
- Akbulut, H. (2014). Sinemaya gitmek ve seyir: Bir sözlü tarih çalışması. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Çakmak, F. (2010). *Sözel Tarihçilikte Saptamalar ve Sorunlar: Bursa Örneği. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler* Ankara 18, 20 Mart 2010.545-556
- Creswell, J., W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (Second Edition). UK: Sage publications.
- Dhoest, A. (2014). Audience Retrospection as a Source of Historiography: Oral History Interviews on Early Television Experiences. *European Journal of Communication*.30(1) 64-78.
- Duman, Ö.(2009). Atatürk Döneminde Balkan Göçmenlerinin İskân Çalışmaları (1923-1938). Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi 43, 473-490.
- Fidan, S. (2011). Sözlü Kültür- Sözlü Tarih İlişkisi Bağlamında Niş Türküleri . International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.6(4)139-148.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Bir Sözlü Tarih Uygulaması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gillette, M.,L.(2010). *Launching the War on Poverty. Second edition*. USA : Oxford university press.
- Hamilton, P. ve Shopes, L. (2008). *Oral History And Public Memories*. Temple University Press Philadelphia.
- Keegan, S. (2009). *Qualitative Research: Good Decision Making Through Understanding People, Cultures and Markets*.
- Kumru, G. (2009). *Tarih öğretimi açısından sözlü tarih yazımı: Karaca Ahmet Dergahi örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ong, W., J. (2010). *Sözlü ve Yazılı Kültür*.(Çvr. Sema Postacıoğlu Banon) Metis Yayınları. İstanbul.
- Metin, M. (2016) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Murchison, J., M. (2010). *Ethnography essentials designing, conducting, and presenting your research*. (1. Baskı). USA: Jossey-Baas.
- Patton, M., Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Baskı). Sage Publications.
- Resse ,A. (2014). *Dedicated to God an Oral History of Cloistered Nuns*. UK: Oxford University Press.
- Ritchie, D. ,A. (2015). *Doing Oral History*, (3. Baskı) . USA : Oxford University Press.
- Sağlam, M.(2015). 1960-1970 Dönemi Yozgat Lisesi Mezunları: Öğretmenlerimiz. *Journal of Education and Future*.8,103-115
- Thompson, P. (2000). *Voice of the past: Oral history*. UK: Oxford University Press on Demand.
- Thompson, A. & Perks, R. (1998). *The oral history reader*, London: Routledge Press.
- Tonbul, T. (2010). *Üçüncü Hizmet Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Problemlerine İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması* (1995-2005). Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Vansina, J. (1985). *Oral Tradition As History*. England: The University of Wisconsin Press
- Yazıcı, H., Reisoğlu, S. ve Altun, F.(2012). Etnografik araştırmacının değerleri ile araştırma yöntem ve sonuçları arasındaki ilişki. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 649-657.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(9. genişletilmiş baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. ve Doğramacı, H. ( 2014). *Muğla-Milas Kore Gazilerinin Anıları Işığında Kore Savaşı Üzerine Bir Değerlendirme*. Tarih Okulu Dergisi (TOD).17,545-570
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. USA: Guilford
- Yow, V., R. (2005). *Recording Oral History A Guide For The Humanities And Social Sciences*. Second Edition. UK: Altamira press.



## Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Anne-Babaların Geçmişte Kullandıkları Oyuncaklar ve Oyuncak Seçiminde Dikkat Ettikleri Unsurlar<sup>1</sup>

### Toys Used in The Past by Parents with Children at Pre-School Age and Factors That They Observed in Choosing Their Toys

Gözde DEMİRKAYA<sup>a</sup>, Ferda ÖZTÜRK KÖMLEKSİZ<sup>b</sup>, Sarem ÖZDEMİR<sup>c</sup>

<sup>a</sup>KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, Cihangir Düzova İlkokulu, Lefkoşa, KKTC

<sup>b</sup>Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü, Lefke, KKTC.

<sup>c</sup>Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü, Lefkoşa, KKTC.

#### Öz

Araştırmanın temel amacı; KKTC’de okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocuğu olan anne – babaların oyuncak seçimi konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu, KKTC’nin Lefkoşa ilçesinde okul öncesi dönem 36-72 aylık çocuğu bulunan dokuz anne ve dokuz baba olmak üzere toplam 18 anne ve babadan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, 36-72 aylık çocuğu olan anne ve babalara uygulanmak üzere 15 sorudan oluşan bir veli görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, KKTC’de oyuncak güvenliği hakkında gerekli yönetmeliklerin hazırlanması; Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı olarak oyuncak seçimini konu alan aile bilgilendirme çalışmalarının hazırlanması; okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine oyuncak seçimini konu alan dersler eklenerek bu alanda mezun olacak kişilerin de oyuncak konusunda daha bilinçli öğretmenler olarak öğretmenlik hayatına atılmalarının sağlanması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

#### Abstract

The main purpose of this study is to explore the opinions of parents who have 36 – 72 months old preschool children regarding to the factors affecting them when choosing toys for their children. This study has been conducted on eighteen parents – nine mothers and nine fathers who have 36 – 72 months old preschool children that lives in Nicosia, TRNC and qualifies for the sample group. Interview forms were used for gathering the data. As the subject of this study is the toy selection of parents who have 36 – 72 months old preschool children, a parent interview form which consists of 15 questions was created. The Qualitative data gathered from the interviews were analyzed by using descriptive analysis method. Suggestions are as follows: preparing the necessary toy safety regulations in TRNC, organizing family information workshops on the subject of toy selection which will be conducted under the Ministry of National Education, increasing the toy selection awareness between teachers by adding toy selection related classes into the curricula of Department of Preschool Teaching and Department of Child Development and Education programs.

#### Anahtar Kelimeler

Oyun  
Oyuncak  
Okul Öncesi Eğitim  
Anne-Baba

#### Keywords

Play  
Toy  
Preschool

<sup>1</sup>Bu çalışma, 02-05 Eylül 2015 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesinde düzenlenen 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.



## Extended Summary

**Purpose and Significance:** When the studies conducted in Turkey are examined, it can be seen that games and toys are handled in only some certain aspects and that there has not been a comprehensive research on the opinions of parents on toys of today and the elements that they pay attention to while buying these toys. In addition, no studies have been found on this topic in TRNC. Dealing with the opinions of parents about the elements that they pay attention while choosing toys can help determine the mistakes made by parents while choosing toys and create a discussion forum in this area. In this context, this study tries to display the opinions of parents with children in preschool period in TRNC on the points that they pay attention while choosing toys.

**Method:** The research sample in this study consists of 18 parents, nine mothers and nine fathers, of 36-72 month children in Nicosia district of TRNC. As socio-economic level has a significant impact on elements in choosing toys, equal number of parents in each socio-economic levels (lower, middle and higher) were selected (based on minimum wage). In this research, a parent interview form was developed consisting of 15 questions for application on parents with children between 36 and 72 months. While developing the interview form, literature search was conducted first and then a draft interview form was created. The draft form was examined by 4 specialists. After amendments made in line with the views of these specialists, the testing application of interview form was performed. The testing application was performed on 6 parents, 2 from each socio-economic class. Following the testing application the final form was given to the interview form. The parents who accepted interview on a voluntary basis were interviewed on the days and hour that they preferred. The parents were asked permission for recording the interviews; 12 parents gave permission but 6 families withheld it. Descriptive analysis was conducted for analysing the data obtained from these interviews. In this research each interview question was determined as a meaningful theme. Then, every response obtained from interviewees was organized and interpreted without making any changes so that every theme could be described and explained in its entirety.

**Results:** According to the findings of the study, parents buy for their sons mostly educative toys whereas they buy for their daughters mostly dolls and educative toys. One of the findings is that parents pay attention in choosing toys is buying educative toys. From the responses given by interviewees, it is observed that toys which do not include violence are more preferred. All interviewed parents stated that they took into consideration the age and sex of their children while buying toys. It has been observed that parents paid attention to the price, chemical features, country of production and hygienic conditions of toys while buying toys. Most parents think that they have sufficient knowledge about choosing toys. Parents think that toys of cartoon characters affect their children and preference for toys both in positive and negative ways.

**Discussion and Conclusions:** It has been observed that socio-economic structures of parents with children in pre-school period affect their frequency of buying toys for their children and that level of education and socio-economic structure of parents was not a determinant factor in taking into consideration the gender of children while buying toys. With increased toy diversity today, it can be seen that parents and children are no more making their toys together. This has a negative impact on quality of time passed by parents with their children, and it also caused the toys of other cultures overcome the toys of their own cultures. Although parents stated that they paid attention to the suitability of toys to the age of their children, some parents stated that they did not pay attention to the notices of age posted on toys. This causes a mixed attitude to be displayed by parents in choosing toys. In this research, it has been observed that parents complained of lack of knowledge about the hygienic and radioactive features of toys while buying toys. As regards educative aspects of toys, it has been observed that the opinion that toys made contribution to children in mental terms prevailed, but other areas of contribution were not mentioned much. This causes the opinion that they did not have sufficient knowledge about the other areas that toys make contribution. The findings of the study reveals the need for a proper regulation TRNC for more supervised sales of toys. Preparing a regulation in this area will make sure that production and sales of toys can be made in a more accurate and safe manner.

## 1. Giriş

Doğumla kendini farklı bir ortamda bulan çocuk dünyayı keşfetmek için farklı deneyimlere gereksinim duymaktadır. Geçirdiği ve geçireceği deneyimlerle kendini hayata hazırlayan çocuğun güvenli bir ortamda deneyimlerini yaşayabilmesi gerekmektedir. Bu ortam da ancak oyun yoluyla sağlanabilmektedir. Garvey (Akt. Fetihi, 2005) etkinliklerin oyun sayılabilmesinde; bir amaca ulaşmak için ya da bir zorunluluk için değil de, oynayan tarafından özgürce seçilerek onun etkin katılımıyla hoş ve eğlenceli olmasını bir gereklilik olarak görmektedir. Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen ve ifade gücünü artırarak dünyayı tanıırken kendini de tanımasını sağlayan bir etkinliktir. Oyunun oluşumu ve etkisinin araştırılması, çocukların gelişimi için uygun ortamlar yaratılması, çocuğun yaşadıklarını anlaması ve anlamlandırması için gereklidir (Öğretir, 2008). Okul öncesi dönemde uygun öğrenme yaşantılarının oluşturulması, geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak aktif katılımın yer aldığı yaşantılara dayalı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Akyol ve Akyol, 2014). Bu da okul öncesi dönemle başlayan yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde yaşanan deneyimler ve bu deneyimlere hayat veren oyuncaklar çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel gelişimlerine katkı koymaktadır. Bu da okul öncesi dönemin, çocuğun sosyalleşme davranışlarını yerel ve evrensel değerleri en kolay ve hızlı biçimde kazanabileceği kritik bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır (Gürkan ve Koran, 2015). Okul öncesi dönemde çocuğun geçirdiği pek çok kritik dönem yer almaktadır. Yeşilyaprak (2004); kritik dönemi, bireylerin yaş düzeyine göre eğitim, belirli becerileri kazanma ve öğrenmede avantajlı oldukları dönem olarak adlandırmaktadır. Bu dönemin verimli kullanılmaması durumunda çocukların gelişiminde uyarıcı rolü oynayan oyuncaklar etkili bir öğrenme için yetersiz kalabilmektedir.

Çocuklar için önemli bir uyarıcı olan oyuncak için bir çok araştırma yapılmaktadır. Bergen, Hutchinson, Nolan ve Weber (2009) teknolojik olarak gelişmiş bir oyuncakla yapılan bebek-ebeveyn oyununun etkilerini inceledikleri çalışmalarında, oyuncağın keşif, uygulama oyunu ve sosyal oyunlarda kullanıldığını ortaya koymuştur. Aksoy, Dere ve Çiftçi (2014) ise; oyun alanları ve materyallerinin çocukların yaşlarından çok gelişim becerileri ile uyumlu olması gerektiğini dile getirmektedirler. Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko sosyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren her türlü oyun malzemesi ve araçlar da oyuncak olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Ramazan, 2012).

İnsanlık tarihi boyunca oyuncak önemli bir işleve sahip olup, bu işlev; çocuğu yaşama hazırlamak şeklinde ifade edilebilmektedir (Onur , 2010). Çocuğun yaşamla tanışmasını sağlayan oyun ve oyuncak kavramı, yaşamla köprü kurmasını da sağlamaktadır. Oyuncakların geçmişine bakılacak olursa; en eski oyuncakların yapımında taş, kil, mum, kemik, kurutulmuş meyve kullanıldığı bilinmektedir. Bu tarihsel gelişimi orta çağda dövme demirden hayvanlar ve bebekler izlemiştir. Çingirak, el arabası, değnek at, minyatür mobilyalar, evler, gemiler de Eski Yunan'da bulunan oyuncaklar arasında yer almaktadır (Onur, 2010) . Oyuncaklar zamana ve bulunmuş oldukları uygarlıklara göre değişim ve gelişim göstermişlerdir.

Zanaata bağlı olarak gelişen oyuncak sektöründe, geçmişte oyuncak sahibi olabilen sadece soylu ve varlıklı ailelerin çocukları iken, günümüzde bu oyuncaklara sahip olabilmek çok daha kolaydır. Bu durum geçen yıllar içerisinde yaşanan sosyal ve endüstriyel değişimle birlikte seri üretime geçişin de sağlanabilmesi ile meydana gelmiştir. Böylelikle oyuncak fiyatları da her kesime uygun bir hal alarak her çocuk için oyuncakları ulaşılabilir kılmıştır (Akbulut, 2009). Oyuncaklar her dönemde çocuklar için hem temel bir ihtiyaç hem de eğitici bir araç olmuştur. Yaşamın değişim göstermesi de çocukların oyun ve oyuncaklarına yansımaktadır.

Oyuncaklar çocukların hayatı tanımasını sağlamakla kalmayarak çocukların farklı gelişim alanlarını da desteklemektedir. İnteraktif oyuncaklar ve çocukların eğitimini konu alan bir çalışmada, oyuncakların çocukların gelişimsel seviyelerine göre seçilmesinin ve çocukların öğretmenlerinden, ebeveynlerinden spesifik kılavuzluk almalarının; oyuncakların kendileri için kullanışlı olacak bazı iç görüleri kazanmalarını sağlayabileceği belirtilmiştir (Oravec, 2000). Oyuncaklar çocukların cinsel gelişimlerinde de büyük rol oynamaktadır. Çocuklar cinsiyet kimliklerini öğrenmelerinin ardından bunu oyun ve oyuncak seçimlerine de yansıtılmaktadırlar. Çocukların, ailelerinden öğrendikleri kız ve erkek özellikleri oyunlarında da gözlemlenebilmektedir (Yörükoğlu, 2004). Çocukların cinsiyetleri de oyuncak seçiminde etkili olmaktadır. Francis (2010), cinsiyet, oyuncak ve öğrenme üzerine yaptığı bir çalışmada, erkek çocukların oyuncak ve kaynaklarının teknoloji ve aksiyon üzerine; kızların özen ve kişisel olarak feminen ilgi alanları üzerine yoğunlaşması ile oyuncak tercihlerinin yüksek oranda cinsiyetçi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum piyasada çocukların beğenisine sunulan oyuncağın, tam olarak masum olmadığı gerçeğini de beraberinde getirmektedir.

Oyun ve oyuncakların sosyal- duygusal gelişime de katkısı büyüktür. Çocuk oyun esnasında gelecekteki rollerini

öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına gerek oyuncağını, gerek rollerini paylaşarak uyum sağlar. Oyun esnasında çocuk bazen ön planda, bazen ise geri planda durmayı öğrenir (Poyraz, 2003). Kişilik, cinsiyet, zeka gibi genetik etmenler yanında, aile, arkadaşlık ilişkileri, oyun, rekabet gibi çevresel etmenler çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkilidir (Duralp ve Aral, 2011). Oyun, insanın bedensel, zihinsel, ruhsal gelişiminin bir bütün içerisinde ilerlemesine yol açmaktadır (Aksoy, Dere ve Çiftçi, 2008). Bu nedenle oyun, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için en etkili tekniklerden biridir (Işıtan, 2014). Çocukları birbiriyle uzlaştıran, birleştirici bir uyum sağlama sürecidir (Tuğrul, 2014). Bir toplumun ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal değişim süreçlerine bakılarak o toplumda, çocukluk imgelerinin ve çocuk kültürüne ait olan oyun ve oyuncakların sosyokültürel tarihindeki değişimler izlenebilir (Sormaz ve Yüksel, 2012).

Oyun ve oyuncak, çocuğun oyun içinde büründüğü rollerde de belirleyici bir özellik taşımaktadır. Parsons ve Howe (2006) yaptıkları araştırmada süper kahraman figürlü oyuncakların çocukları daha fazla karakter bazlı kurgusal rollere büründürdüğünü, bu oyuncaklar dışındaki oyuncakların ise çocuğu daha çok ailevi, mesleki ve keşfe açık rollere ya da rol yapmama yoluna gitirdiğini saptamışlardır. Bu da oyun ve oyuncağın çocukların büründükleri rollerde de önemli bir etkiye sahip olduğunu bizlere göstermektedir. Erden ve Akman (2005)'da çocuğun gelişimde bireysel farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Kaya (2007) 36 - 72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların, çocukların gelişim alanlarına uygunluğunu belirlemek amaçlı yaptığı araştırmanın sonucunda; oyuncakların yükseklikten atlamada, düğme ilikleyip çözmede, tuvalet ile ilgili yapılması gerekenleri yapmakta, masada kirlettiği kendine ait yeri temizlemekte, bıçakla yumuşak nesnelere kesmekte, haftanın günlerini sırasıyla söylemekte, nesnelere elde edildikleri ve yapıldıkları malzemeye göre gruplandırmakta ve eş anlamlı kelimeleri tanımakta katkı sağlamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Değişen yaşama paralel olarak çocukların oyun ve oyuncak türleri de bu değişimden etkilenmektedir (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016). Sanayi devrimi ile birlikte gelen değişim seri üretimi oyuncak sektörüne de getirerek oyuncakların aynı özelliklerde çok sayıda üretilmesine olanak sağlarken oyuncağa daha kolay ulaşılabilir bir özellik de katmıştır. Böylelikle aynı oyuncağı sadece ekonomik durumu iyi olan çocuklar değil, bir çok çocuk ulaşarak kullanabilmektedir (Akbulut, 2009). Oyuncakların sanayi devrimi ile kolay ulaşılır olması ve çeşitlenmesi doğru oyuncak seçimini de doğal olarak gündeme getirmiştir.

Bu çalışmada ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yaşayan, çocukluklarında daha çok el yapımı oyuncaklarla oynayan anne babaların, günümüzde çocuklarına aldıkları oyuncakların seçiminde dikkat ettikleri unsurları ortaya koymanın çocuklar açısından önemi konusunda bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; KKTC'de okul öncesi dönemde çocuğu olan anne ve babaların oyuncak seçiminde dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Anne ve babaların geçmişte kullandığı oyuncaklar nelerdir?

Anne ve babalara geçmişte oyuncak alan kişiler kimlerdir?

Anne ve babaların çocuklarına oyuncak alma sıklığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Anne ve babaların kendilerinin dışında çocuklarına oyuncak alan kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Anne ve babalara çocuklarına daha çok hangi oyuncakları satın almaktadırlar?

Anne ve babaların oyuncak seçiminde dikkat ettikleri ölçütler nelerdir?

Ailelerin oyuncak seçimi konusunda sahip oldukları bilgi düzeyi nedir?

## **2. Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne ve babaların oyuncak seçiminde dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşleri, görüşme yöntemi kullanılarak derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışma nitel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2016).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, KKTC'nin Lefkoşa ilçesinde okul öncesi dönem çocuğu bulunan 9 anne ve 9 baba olmak üzere toplam 18 anne ve baba oluşturmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyin oyuncak seçimindeki unsurlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeni ile kaynak anne ve babalar eşit sayılarda ve (asgari ücret esas alınarak) alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeylere uygun bir biçimde seçilmiştir. Bu çerçevede çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubu alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki üçer anne ve babadan oluşmaktadır

Sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde asgari ücret esas alınmıştır. Bir eve toplam giren gelirin, KKTC'deki bir asgari ücret civarında olması durumu (1450 TL) alt sosyo-ekonomik düzey; iki asgari ücret civarında olması durumu (3000 TL) orta sosyo-ekonomik düzey; üç asgari ücret üzerinde olması durumu ise (5000 TL) üst sosyo-ekonomik düzey olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubundaki Kişilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı**

Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Duru- rumu	SED	Çocuk Sayısı	Çocuk-ların Cinsiyeti	Çocukla-rın Yaş Aralığı	Çocukların Eğitim Gör-düğü Kurum
AEG1	E	55	Lise	Alt	1	Erkek	61-72 aylık	Devlet
AEG2	E	30	Ortaokul	Alt	1	Kız	61-72 aylık	Devlet
AEG3	E	42	Ortaokul	Alt	1	Erkek	61-72 aylık	Devlet
AKG1	K	32	Ortaokul	Alt	1	Erkek	61-72 aylık	Devlet
AKG2	K	34	İlkokul	Alt	1	Erkek	49-60 aylık	Gitmiyor
AKG3	K	32	Okula git- medi	Alt	1	Kız	61-72 aylık	Devlet
OEG1	E	40	Lisan	Orta	1	Kız	61-72 aylık	Özel
OEG2	E	36	Lisan	Orta	1	Kız	61-72 aylık	Özel
OEG3	E	37	Lise	Orta	1	Kız	49-60 aylık	Devlet
OKG1	K	28	Lise	Orta	2	Kız/Er- kek	36-48 aylık	Özel
OKG2	K	37	Lise	Orta	1	Kız	61-72 aylık	Devlet
OKG3	K	29	Lisans	Orta	1	Erkek	61-72 aylık	Özel
ÜEG1	E	34	Lisans	Üst	2	Kız/ Kız	49-60 aylık	Özel
ÜEG2	E	37	Lise	Üst	1	Erkek	61-72 aylık	Devlet
ÜEG3	E	35	Lisans	Üst	1	Erkek	61-72 aylık	Özel
ÜKG1	K	33	Lisans	Üst	1	Kız	49-60 aylık	Özel
ÜKG2	K	28	Lisans	Üst	1	Kız	49-60 aylık	Gitmiyor
ÜKG3	K	35	Lisans	Üst	1	Kız	49-60 aylık	Devlet

Çalışma grubunda yer alan bireylerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan anne ve babaların görüşleri belirtilirken görüşün kime ait olduğu kişisel özelliklerinin bir kısmına göre kodlanmıştır. Görüşmecilerin kodlanmasında yer alan ilk harf sahip olduğu sosyoekonomik yapıyı ( A: alt sosyo-ekonomik, O: orta sosyo-ekonomik; Ü: üst sosyo-ekonomik); ikinci harf ise cinsiyetini (K: kadın, E: erkek); G harfi ise görüşmeciyi ifade etmektedir. Kodun sonunda yer alan sayı ise görüşmecinin sırasını belirtmektedir. "AEG1" in birinci alt sosyoekonomik yapıya sahip erkek görüşmeciyi ifade etmesi bu kodlama şekline örnek olarak verilebilir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış veli görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapıldıktan sonra 15 soruluk bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu 4 uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlardan ikisi ölçme değerlendirme, ikisi ise okul öncesi alanında uzman kişilerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerin ardından görüşme formu deneme aşamasına sokulmuştur. 15 sorudan oluşan görüşme formları 2 alt, 2 orta ve 2 üst sosyo-ekonomik düzeyden 6 anne ve babaya uygulanmıştır. Her sosyoekonomik düzeydeki 2 kişiden birinin

anne, birinin ise baba olmasına dikkat edilmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda bazı soruların kullanılan terimlerden dolayı anne ve babalar tarafından anlaşılmadığı, ya da örneklendirilemediği belirlenmiştir. Aynı zamanda bazı soruların ipuçlarıyla desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sorularda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada, 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan sorular okul öncesi öğretmenliği ve ölçme değerlendirme alanında uzman dört kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra iki alt-iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeydeki anne ve baba ile deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşme yapılan anne ve babalara geçmişte kullandıkları oyuncaklar, çocuklarına oyuncak alma sıklıkları, hangi oyuncakları satın aldıkları, oyuncak seçiminde dikkat ettikleri ölçütler ve bilgi düzeyleri konusundaki düşünceleri sorulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Görüşmeye katılmayı kabul eden anne ve babalarla kendi belirledikleri gün ve saatte görüşülmüştür. Anne ve babalardan görüşmelerin kayda alınması için izin istenmiş ve 12 anne-baba ses kaydına izin verirken, 6 anne-baba ses kaydına izin vermemiştir. Yapılan görüşmeler kayıt cihazıyla kayda alınırken bir yandan da yazılı olarak kayıt edilmiştir. Bunun nedeni teknik bir sorundan dolayı oluşması mümkün veri kaybını önlemektir.

### Verilerin Analizi

Tüm görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu nedenle analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, bu araştırmada her bir görüşme sorusu anlamlı bir tema olarak belirlenmiştir. Daha sonra her temanın bütünlük içinde betimlenerek açıklanabilmesi için görüşmecilerden alınan her yanıt hiçbir değişikliğe uğratılmadan, doğrudan, incelenerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde görüşme verilerinden elde edilen bulgular alt başlıklar altında aşağıda yer almaktadır.

### Anne-Babaların Geçmişte Kullandığı Oyuncaklar

Görüşme yapılan anne ve babalara “Siz çocukken oyuncaklarla oynamayı sever miydiniz?” sorusu yöneltildiğinde görüşmecilerin hepsi de sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu soru katılımcı babalara yöneltildiğinde; top, araba, silah, asker, gemi, pirilli (bilye), bisiklet, kamyon, el atarisi, zeka oyunu, uçak, ip yanıtlarını vermiştir. Bir baba düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Oyuncağımızı biz kendimiz yapardık. Silah, araba yapardık. Top.” (AEG2)

Oyuncağı üretmenin yanı sıra satın alma davranışına, en çok üst sosyo-ekonomik düzeye sahip görüşmecilerde rastlanmıştır.

Görüşülen dokuz anne “Ne tür oyuncaklarla oynardınız?” sorusu yöneltildiğinde; bebek, mutfak seti, lego, bisiklet ve yol oyunu (kurallı grup oyunları) yanıtlarını vermiştir. En sık alınan yanıt “bebek” yanıtı olmuştur. Bir anne düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bebeklerle oynardım. Kendim yapardım. Köyde ulaşım zordu. Nadir şehre gidilince bebek alınır.” (AKG3)

Özellikle köyde yaşayan anneler yerleşim yeri ve ulaşım zorluğu nedeniyle kendi oyuncaklarını kendilerinin yaptığını bildirmiştir. Geçmişte pahalı olan ve az sayıda kişide bulunan bisikletin ise sadece üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde bulunduğu da görüşmeler sonucunda saptanmıştır.

### Anne- Babalara Geçmişte Oyuncak Alan Kişiler

Anne ve babalara “Bu oyuncakları size kim ya da kimler alırdı? Hatırlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. En sık alınan yanıt “baba” olmuştur. Görüşülen anne ve babalara oyuncak alan kişiler sorulduğunda verilen yanıtlarda oyuncak alan kişinin eve para getiren kişi ve şehre giden kişi ile de ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Görüşülen katılımcılardan biri



görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Babam alırdı . Şehre en çok babam giderdi.”( AKG3)*

### **Anne-Babaların Çocuklarına Aldıkları Oyuncaklar**

Katılımcılara “Siz çocuğunuza oyuncak alıyor musunuz? Ne tür oyuncaklar alıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Erkek çocuğuna sahip katılımcı anne ve babalardan alınan yanıtlara göre en sık alınan oyuncaklar “zeka geliştirici oyuncaklar”; kız çocuğuna sahip katılımcı anne ve babalardan alınan yanıtlara göre ise “zeka geliştirici oyuncaklar ve bebek” olmuştur. Anne, babaların daha çok eğitici oyuncakları tercih ettiği görülmüştür. Bu eğitici oyuncaklar arasından erkek çocukları için en çok ilgi gören oyuncakların zeka geliştirici oyuncaklar olduğu da dikkat çekmektedir. Görüşülen katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Daha fazla zeka geliştirici oyuncaklar daha fazla yap-boz gibi, lego gibi, yaşına uygun bunlar zeka geliştiren şeyler.” (ÜEG2)*

### **Anne ve Babaların Oyuncak Alma Sıklığı ve Nedenleri**

Anne babalara “Çocuğunuza ne sıklıkla oyuncak alıyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Özellikle alt sosyoekonomik düzeyde olan anne ve babalar genelde, ayda 1-2 kez, üst ekonomik düzeye sahip anne ve babaların da genelde ayda 3 kez oyuncak aldıkları belirtilmiştir. En sık alınan yanıt “ayda 1” olmuştur. Oyuncak alma sıklıklarının nedenleri için en sık verilen yanıt ise “çocuğun oyuncak talebi” olmuştur. Bu sıklığın nedeni olarak çevresinden gördüğü oyuncaklardan etkilenecek istemesi; daha da sık oyuncak alımının çocukların doyum noktalarını olumsuz yönde etkileyeceği olduğunu bildirmişlerdir.

### **Çocuklara Anne ve Baba Dışında Oyuncak Alan Kişiler**

Anne, babalara “Çocuğunuza anne ve baba olarak sizin dışınızda oyuncak alan başka kişiler var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Anne ve babalar genel olarak kendileri dışında oyuncak alan kişilerin nine, hala, dede, amca”, dayı”, yeğen, teyze ve diğer tanıdıklar olduğunu söylemişlerdir.

### **Oyuncakların Çocukların Cinsiyetine Göre Seçilip Seçilmediği**

Anne babalara “Oyuncak alırken çocuğunuzun cinsiyetini göz önünde bulunduruyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen anne ve babaların tümü, oyuncak alırken çocuklarının cinsiyetini göz önünde bulunduklarını belirtmişlerdir. Erkek çocuğu olan katılımcılara çocuklarının cinsiyetine uygun ne tür oyuncaklar aldıkları sorulduğunda; araba, top, silah, uçak, tren, çizgi film kahramanı, hayvan figürleri, pirilli, bilgisayar oyunları yanıtlarını verirken, kız çocuğuna sahip anne ve babalar ise; bebek, mutfak seti, makyaj malzemesi, yap-boz, yanıtlarını vermişlerdir.

### **Oyuncak Seçiminde Anne ve Babanın Dikkat Ettikleri Ölçütler**

Anne babalara “Oyuncak alırken çocuğunuzun yaşına uygun olmasına dikkat ediyor musunuz? Oyuncağın çocuğunuzun yaşına uygun olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz? Aldığımız oyuncakların çocuğunuzun yaşına uygun olarak hangi yönlerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen anne-babaların hepsi de oyuncak alırken çocuklarının yaşına uygun olup olmadığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda, oyuncak üzerinde hangi yaşa uygun olduğunun yazılı olmasına karşı gereken farkındalığın genel olarak görüşmecilerde kazanılmış olduğu gözlemlenirken; bu farkındalığı tam olarak kazanmayan 3 katılımcının da alt sosyoekonomik düzeye sahip olması göze çarpmaktadır.

Anne babalara “Oyuncak alırken başka hangi özelliklere dikkat ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeci anne- babalar oyuncak alırken dikkat ettikleri özelliklerin; oyuncanın fiyatı, kimyasal özellikleri, imal edildiği ülke, hijyen, oyuncanın üzerindeki özel işaretler, radyoaktivite, fiziksel ve mekanik özellikler olduğu yanıtlarını vermişlerdir. Ortalama oyuncak fiyatı için en çok kabul gören miktarın “30-40 TL civarı” olduğu da araştırmada görülmüştür. Görüşmeye katılan babalardan biri düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Fiyatı 30-40 TL civarı olmalı. Bütçemize uygun. Zaten gönlü de çabuk geçer. Yerine göre 60-70 TL de olabilir. Hijyen ama bunu anlamak pek mümkün değil. İmal edildiği ülke de önemli” (OEG3)*

### **Ailelerin Oyuncak Seçimi Konusunda Sahip Oldukları Bilgi Düzeyi**

Anne babalara “Çocuğunuza uygun oyuncak seçebilme konusunda sahip olduğunuz bilgiyi yeterli görüyor musunuz? Bu bilgileri nasıl edindiniz?” sorusu yöneltilmiştir. “Evet yeterli buluyorum” yanıtını veren anne- babaların çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Görüşmecilerden 1 kişi bilgisini yeterli bulmadığını ve kendi beğendiği oyuncakları çocuğuna

aldığını belirtmiştir. Görüşmeciler arasından araştırarak bu yönde kendini geliştirmek isteyen anne ve babaların ise bu konuda en çok internetten faydalandıkları göze çarpmaktadır.

#### 4. Tartışma

Elde edilen bulgulara bakıldığında, görüşme yapılan anne ve babalar sosyoekonomik düzeyleri ne olursa olsun seri üretim oyuncakları tercih etmektedirler. Geçmişte, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yaşayan aileler çocuklarıyla oynadıkları oyuncakları kendileri üretip kullanırken, günümüzde oyuncak çeşitliliğinin artması ile birlikte oyuncak yapımının yok olmaya yüz tuttuğu görülmektedir. Karaman ve Nas (2014) küreselleşme ve buna bağlı olarak değişen toplum yapısının yerini yavaş yavaş endüstri kültürü oyuncaklara bıraktığını, yöresel oyuncakların günümüz yaşam biçimi içinde varlıklarını sürdüremediğini dile getirmektedir.

Bu durum ailelerin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirip birlikte hayal kurmalarını engellemekte, geleneksel oyuncak kültürünü de unutturmaktadır. Bilgi (2016), seri üretim ve beraberinde getirdiği yabancılaşma sürecinin, kişiselleştirilebilen ürünler sayesinde insanları tekrar içsel doğasına yönelttiğini dile getirmektedir. Günümüzde unutulmaya yüz tutmuş oyuncakların yerini tasarıma yönelik ürünler ya da oyuncaklar alsa da geçmiş gelecek bağlantısı kurmamızı sağlayan geleneksel oyuncakları yaşatmak gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre anne- babalar oyuncak seçimi konusundaki bilgilerini yeterli görmekte; ancak katılımcıların bir kısmının oyuncak ambalajlarındaki yaş ibarelerini bile fark etmediği araştırmada elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Çamur, Vaizoğlu, Akbaş, Başaran, Batmaz, Bilgin ve Bulam (2008) oyuncak alıcılarının %54.7'sinin oyuncakların ya da oyuncak paketlerinin üzerindeki uyarıları okumadıklarını; yönetmeliği, etiket üzerinde CE işaretini, yaş uygunluğu ibaresini, güvenlik uyarısını, kullanım kılavuzu bulunması gerektiğini satıcılara göre daha az bilmekte ve etiket üzerindeki bilgilere daha az bakmakta olduğunu saptamışlardır. Bu bulgulara dayanarak ailelerin oyuncaklar hakkında sahip oldukları bilginin yeterliliği konusunda gerekli farkındalığı kazanmadıkları söylenebilir.

Anne-babaların çocuklarına oyuncak alırken çocuklarının cinsiyetini göz önünde bulundurdıkları da saptanan bulgular arasında yer almaktadır. Erkek çocuklara alınan oyuncaklarda cinsiyet olgusu kadar eğitici olması da göz önüne alınırken, kız çocuklarında ise cinsiyet olgusu daha ağır basmaktadır. Kahraman ve Başal (2011); erkek çocukların kız çocuklarına göre cinsiyet özelliklerine ilişkin daha kalıp yargısal olduklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada ise; aileler tarafından oyuncak alımında erkek çocukları için cinsiyet olgusuna ve alınan oyuncakın eğiticiliğine aynı ölçüde önemin verildiği gözlemlenirken, kız çocuklarına alınan oyuncaklarda cinsiyet olgusuna daha çok önem verildiği saptanmıştır. Bu farkın, KKTC'nin kültürel koşullarından kaynaklandığı, ailelerin çocuklarına aldıkları oyuncakların ve oyuncak alımı ile ilgili kalıp yargıların aslında çocukların cinsiyetine göre değil, kişiliklerine göre de farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Avşar (2014) oyuncakların her toplumda gündelik yaşamın ve maddi kültürün önemli bir parçası olduğunu dile getirmektedir. Bu durum oyuncak piyasasını da olumsuz etkilemekte ve oyuncakların güvenilirliği konusundaki kaygıları artırmaktadır. Çalışmanın bulguları, oyuncak satışlarının daha denetimli olabilmesi amacıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde doğru bir şekilde hazırlanmış oyuncak yönetmeliğinin olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ülkeye, denetim olmaksızın çok çeşitli oyuncakların dışarıdan getirilmesi ve fiyatlarının diğer oyuncaklara göre daha düşük olması, bu oyuncaklara karşı talebi daha da artırmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oyuncak güvenliği ve oyuncak seçimini konu alan aile bilgilendirme çalışmalarının hazırlanması, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinde yer alan programlarda bilinçli oyuncak seçimini konu alan derslerin yer alması, çocukların dünyasını daha da aydınlatmamızı sağlayabilecektir. Bu nedenle, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan anne – babaların, oyuncak seçiminde dikkat ettikleri unsurları ortaya koymanın çocuklar açısından önemi daha çok ortaya çıkmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak oyuncak seçimini konu alan aile bilgilendirme çalışmalarının hazırlanması, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü programlarına oyuncak seçimini konu alan derslerin eklenmesi ve ailelerin oyuncak seçimi ile ilgili farkındalık kazanması, oyuncakların çocuk üzerindeki olumlu etkisini daha da artırabilir.

#### 5. Kaynakça

- Akbulut, D.(2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar, Milli Folklor Dergisi, 84, 182-191.
- Akyol, Köksal, A ve Aksoy, A. B. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim 3. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Avşar, G. (2014). Küreselleşen kentte oyuncaklar: İstanbul'da günümüz oyuncaklarının üretim ve tasarım karakteristikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Ürünleri Tasarımı Anabilim

- Dalı, İstanbul.
- Bergen, D., Hutchinson, K., Nolan, T. J. and Weber, D. (2009). Effects of infant-parent play with a technology-enhanced toy: Affordance-related actions and communicative interactions. *Journal of Research in Childhood Education*. 24, 1-17.
- Bilgi, İ. (2016). Günümüzde tasarım oyuncak kavramı ve gelişimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Tasarım Kültürü Anabilim Dalı, Ankara.
- Çamur, D., Vaizoğlu A. S., Akbaş, M., Başaran, D., Batmaz, G. A., Bilgin, E., Bulam, H. M. (2008). Oyuncak alıcı ve satıcılarına oyuncak güvenliği ve yönetmeliği konusundaki bilgi düzeyleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 51, 31-38.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. Ankara: Vize Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y.(2005). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Özkan Matbaacılık ve Gazetecilik Ltd. Şti.
- Fetihi, L. (2005). Çocuklarla oynarken yetişkinlere öneriler. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 9 (16).
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*. 36, 325-344.
- Gürkan, K. ve Koran N.(2014) 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators Volume/Cilt 3, Sayı 2, 203-226.*
- Karaman, G. ve Nas, E. (2006) . Çorum İskilip’te Geçmişten Günümüze Aktarılan Bir Miras: Ahşap Oyuncaklar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi-4. (14).*
- Kahraman, P. B. ve Başal A. H. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-journal Of New World Sciences Academy*. 6, 1344-1367.
- Kaya, D. (2007). 36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onur, B. ( 2010). Oyuncaklı dünya. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oravec, A. J. (2000). Interactive toys and children’s education: Strategies for educators and parents. *Childhood Education*, 77, 81-85.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası E-Dergi)*, 2 , 2-16.
- Parsons, A. And Howe, N. (2006). Superhero toys and boys physically active and imaginative play. *Journal Of Research İn Childhood Education*. 20, 287-300.
- Poyraz, H. (2003). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(3), 985 -1008.*
- Toran, M. Ulusoy, Z. Aydın, B. Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24 (5), 2263-2278.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2004). Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Özgür Yayınları
- Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik, (31 Ekim 2013, Perşembe),Resmî Gazete. Sayı:28807 , 1-12

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Açık Alan Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi<sup>1</sup>

### The Effect of Outdoor Activities on Scientific Process Skills of Preschool Children<sup>1</sup>

*Perihan CİVELEK<sup>a</sup>, Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Bilecik, Türkiye.*

<sup>b</sup>*Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.*

#### Öz

Çalışmanın amacı açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisini araştırmaktır. Ön test-son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunu 6 yaş grubu toplam 14 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayvacı (2010) tarafından geliştirilen ‘Bilimsel Süreç Becerileri Testi’ kullanılmıştır. ‘Bilimsel Süreç Becerileri Testi’nden elde edilen sonuçlar arasında açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, sınıflama ve ölçme becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu görülürken, açık alan etkinliklerinin çocukların tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Açık Alan Eğitimi, Mekân Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Bilimsel Süreç Becerileri

#### Keywords

Outdoor Education, Education Out-of Doors, Education Outside the Classroom, Scientific Process Skills.

#### Abstract

This study aims to research the effect of outdoor activities on scientific process skills of preschool children. In this study which is used pretest-posttest-control group model, the study group consists of 14 children, who are 6 years old. ‘Scientific Process Skills Test’ which was designed by Ayvacı (2010) was used as data collection tool. Among results obtained from the ‘Scientific Process Skills Test’, outdoor activities were found more effective in developing observation, classification and measuring skills of children compared to class activities. However outdoor activities weren’t found more effective in developing forecasting and inferring skills of children compared to class activities.

<sup>1</sup>*Bu makale “Açık Alan Etkinlikleriyle Desteklenmiş Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*



## Extended Summary

The aim of this study is to examine the impact of outdoor activities on the development of scientific process skills of preschool children. In this study is used pretest-posttest control group model. The research was carried out in the kindergarten that served children from middle socio-economic class in the province of Bornova, Izmir. The participants consists of 14 children, who are 6 years old, enrolled in Evka-4 Yeşiltepe Nursery School affiliated to Izmir Metropolitan Municipality. The experimental and control groups were selected as half of the 14 children were in the experimental group and the other half were in the control group. During the selection of the study group, factors such as age, sex distribution, demographic characteristics, pre-test results obtained from the "Scientific Process Skills Test" of the groups were considered in order to have balance in both groups. "Scientific Process Skills Test" which was designed by Ayvaci (2010) was used as data collection tool in this study. To be in line with the purpose of the study, the achievements and indicators of the five sub-skills (observing, measuring, classifying, predicting and inferring) of the basic process skills in the 2013 Pre-School Education Program were identified and outdoor education module comprising the outdoor activities related to scientific process skills was prepared on the basis of these achievements and indicators. During the experimental process, consisting of 42 activities planned under the module, were applied by the researcher in the garden of the kindergarten for 3 days a week for the 8 weeks and three hours on the days when the researcher available; while in the control group activities related to scientific process skills were applied by the class teacher in the classroom. The activity selections applied to the control group were flexible, provided that they stick to the benefit-indicator schedule. Among results obtained from the 'Scientific Process Skills Test', outdoor activities were found effective to enhance students' skills of observation and classification while in-class activities were not found supportive in terms of these skills. Considering findings relating to measurement skill, in-class activities were seen effective for developing this skill. However, outdoor activities were found more effective in developing measurement skill of students compared to in-class activities. As to findings of forecasting skills, both of the programs are effective developer of these skills. Even students in experimental group scored higher than students in control group, education supported by outdoor activities was not found more effective than in-class activities in developing forecasting skill. Further, both of the programs were found ineffective in developing inferring skill of children. This consequence was interpreted as inferring skill is difficult to be gained in eight weeks of experimental process. Besides, students may have guessed the correct answer luckily since there is only one question which measures this skill on the scale. Reviewing the researches carried out, it supports the findings in this study. Ardaç& Mugaloğlu (2002), Ayvaci (2010), Büyüktaşkapu, Çeliköz& Akman (2012) refers that scientific process skills can be developed through appropriate training programs, Balım, Deniz Çeliker, Türkoğuz& Kaçar (2013) proves that out-of-class education practices were effective in improving students' scientific process skills. In order to determine which group progressed more, the differences on scores of the pre-test and the post-test of both groups were calculated, and it was observed that the score difference of the experiment and control group changed significantly and this was favorable to the experiment group. In this perspective, it was determined that outdoor activities were more effective than class activities in improving the achievement of the scientific process skills of the children in the experimental group. Outdoor education is an experiential learning process aiming at learning through concrete experiences and enabling the use of all senses (Priest, 1986; Szczepanski, Malmer, Nelson& Dahlgren, 2006). Practical trainings in outdoors give children the opportunity to structure their knowledge and become active in their own learning process (Kete, 2013, Studer, 1998). In this context, it is possible to explain the reason why better results are obtained from the experimental group in this research due to the fact that learning in outdoor education is based on concrete experiences and that the students are more active in this field. The study carried out supports this situation as well. Mabie& Baker (1996) refers in their study that the effect of experiential activities on the development of scientific process skills is positive; according to Jeenthong vd. (2014) claims that events allowing students the first-hand experience are better in terms of the development of the their scientific process skills. Nowadays, it is seen that especially the children living in big cities and growing out of the nature have been idle for a long time and spend their time with tools such as television, computer, tablet and mobile phones. It is an indisputable fact that these children need even more outdoor activities. To this end, instructors need to offer educational environments to support all areas of development of children and move away from the understanding that education can only be carried out within the classroom and finally need to include outdoor activities as well.

### 1.Giriş

Dünyaya geldikleri andan itibaren çocuklar çevrelerinde meydana gelen olaylar ve olgular hakkında bilgi sahibi olmaya çalışarak çevrelerindeki dünyayı keşfetmek isterler (Temizyürek, 2009; Ünal ve Akman, 2006). Bu keşif sürecinde duyuları aracılığıyla yaptıkları gözlemler sonucunda çıkarımlarda bulunarak temel kavramları inşa ederler (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Lind, 1998). Çocukların kavramları inşa etmek ve çevrelerindeki dünyayı araştırmak için kullandıkları araçlara ise bilimsel süreç becerileri denilmektedir (www.exs.exploratorium.edu). Bilimsel süreç becerileri araştırma yapabilmek için gerekli olan yol ve yöntemlerin edinimini sağlayan, öğrenmede aktif olmayı gerektiren ve bu sayede öğrenmeyi kolaylaştıran becerilerdir (Çepni, Ayas, Jonshon ve Turgut, 1997).

Sürekli olarak değişimin ve gelişimin yaşandığı çağımızda araştıran, inceleyen, bilimsel metotları kullanabilen bireyler yetişirebilmek için öğretmenler öğrencilerine bilgileri doğrudan aktarmak yerine, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmalı ve bu amaçla çocuklara meraklarını giderebilecekleri, sorgulayabilecekleri, fikirlerini ortaya koyabilecekleri, neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri eğitim ortamları hazırlamalılardır. Ancak okullar "öğrenme sınıf içerisinde gerçekleşir" fikrinden hareketle genellikle sınıf içine odaklanılarak tasarlanırlar. Yani okullarda dış mekân tasarımı göz ardı edilerek, mekân dışı alanların eğitim ortamı olarak kullanılması ihmal edilmektedir (Celep ve Bacanak, 2013; Kaptan ve Korkmaz, 1999; Khan&Islam, 2014; Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010; Tan ve Temiz, 2003; Uğraş, Uğraş ve Çil, 2013). Oysa eğitim süreci sadece sınıf içi ile sınırlı olmayıp, açık alanda gerçekleştirilen eğitim de çocuklar açısından önem taşımaktadır.

Alan yazında sınıf dışı eğitim (education outside the classroom), mekân dışı eğitim (education out of doors), mekân dışı öğrenme (learning out of doors, outdoor learning), gerçek ortamda öğrenme (authentic learning in landscapes), doğa eğitimi (nature education), macera eğitimi (adventure education) ve çevre eğitimi (environmental education) gibi kavramlarla da ifade edilen açık alan eğitimi (outdoor education); deneyim ve eyleme dayanan, doğa, kültür ve toplumla çok sayıda temasa olanak sağlayan bir eğitim idealinden ortaya çıkmıştır (Dahlgren&Szczepanski, 2005; Higgins & Nicol, 2002; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013; Öztürk Aynal, 2013).

Dış mekânda öğrenmenin eğitimsel açıdan önemi üzerinde duran açık alan eğitimi genel olarak; okul bahçesi, orman, kır, gezi ya da müze gibi gerçek ortamlarda somut deneyimlere bağlı olarak gerçekleşen, öğrencilerin çevreden edindiği bilgileri yaparak, yaşayarak, deneyerek ve aktif bir şekilde yapılandırdığı, yapılandırmacı pedagojiye dayanan süreç temelli bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Ford, 1986; Öztürk, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Tsai, 2006; www.liu.se).

Mekân dışı alanlar çocukların kendi ilgilerine göre çalıştığı hareket temelli, bütüncül ve uyarıcı öğrenme çevreleridir. Bu alanlar çocukların bitkiler, böcekler gibi doğaya ait olan şeyleri daha iyi bir şekilde fark etmesini sağlayarak iç mekânda bulunamayacak zengin öğrenme deneyimleri sunar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme hızında bilgiler edinmesine, farklı öğrenme stillerini kullanmasına imkân verir (Bilton, 2010; Kimbro, 2010; Melber&Abraham, 1999; Ouvre, 2003; Studer, 1998; White, 2011).

Yapılan çalışma ile okul öncesi dönemde açık alan eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin ve bilimsel süreç becerilerinin hazırlanan eğitim programlarıyla nasıl desteklenebileceğinin ortaya konulması; ayrıca okul öncesi dönemde açık alan eğitiminin önemine vurgu yapılarak alan yazına katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın problemi “Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

## 2.Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmada açık alanda gerçekleştirilen eğitim programının çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla gerçek deneysel modellerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma İzmir ili Bornova ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeye sahip çevreden seçilen bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu İzmir Büyükşehir Belediyesi’ne bağlı Evka-4 Yeşiltepe Anaokulu’na devam eden toplam 14 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları 14 çocuğun yarısı deney grubu, diğer yarısı ise kontrol grubu olacak şekilde seçilmiştir. Çalışma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla deneysel işlem süreci dışında sınıf içerisindeki günlük eğitim akışına devam edildiği için, çalışma grubunun gerçekleştirilen etkinliklere dayalı deneyimlerinde farklılaşma olacağı düşüncesiyle farklı sınıflara devam eden çocuklardan oluşan bir çalışma grubu seçimine gidilmemiş, çalışma grubunun aynı sınıftan oluşmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde yaş, cinsiyete göre dağılım, demografik özellikler, grupların bilimsel süreç becerileri ölçeğinden elde edilen ön test sonuçları gibi etmenlerin her iki grupta da denk olmasına önem verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol grubunun karşılaştırılmasında “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (Ayvacı, 2010) kullanılmıştır. 24 sorudan oluşan bu testin bazı soruları iki şıktan oluşurken, bazı sorular ise anlam çözümleme tablosu şeklindedir. Çocuklar okuma-yazma bilmedikleri için testteki sorular çocuklara okunarak cevaplar kaydedilmiştir. Bilimsel süreç becerileri testinin 8 sorusu gözlem yapma, 3 sorusu ölçme, 5 sorusu sınıflama, 4 sorusu önceden kestirme, 1 sorusu sayı-uzay ilişkisi kurma, 1 sorusu sonuç çıkarma, 2 sorusu ise değişkenleri belirleme becerisine uygun olarak hazırlanmıştır. Test içerisinde yer alan çoktan seçmeli sorularda doğru cevaplar için 1 puan, yanlış cevaplar için 0 puan şeklinde derecelendirme işlemi yapılırken, anlam çözümleme tablosu şeklinde olan sorularda ise her bir doğru işaretleme için 1 puan, yanlış işaretlemeler için de 0 puan verilerek değerlendirme sağlanmıştır. Testten elde edilen veriler analiz edildiğinde ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır.

### Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işlem süreci öncesinde öncelikle kontrol grubundaki sınıf öğretmenine açık alan eğitimi ve bilimsel süreç becerileriyle ilgili bilgi verilerek araştırmanın amacı, yöntemi, önemi ve sürecinden bahsedilmiştir. Araştırmacı tarafından bilimsel süreç becerileri (gözlem yapma, tahmin etme, sınıflama, ölçme ve sonuç çıkarma) ile ilgili etkinliklerin yer aldığı açık alan eğitim modülü hazırlanmış ve modül kapsamında ele alınan etkinliklere ait kazanım ve gösterge çizelgesi sınıf öğretmenine sunulmuştur. Bu kapsamda sekiz hafta boyunca haftada üç gün ve gidilen günlerde üç saat olmak üzere anaokulunun bahçesinde 42 aktivite/21 etkinlik planından oluşan açık alan eğitim modülü deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanırken, kontrol grubuna ise bilimsel süreç becerileri ile ilgili etkinlikler kazanım ve gösterge çizelgesine bağlı kalınması koşuluyla sınıf öğretmeni tarafından sınıf içerisinde uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı açık alan eğitimi ile ilgili düzenlenen teorik ve uygulamalı eğitimlere katılmış, ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan konu ile ilgili literatürü, araştırmaları ve etkinlik örneklerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Açık alan eğitiminin ülkemizde yeni gelişen bir konu olması ve bu konuda sınıf öğretmeni tarafından herhangi bir eğitim alınmamış olması gerekçeleriyle açık alan eğitim modülünün deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanması uygun görülmüştür.

### Veri Çözümleme Teknikleri

Veri çözümlerinin yapılabilmesi için deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlar SPSS 22.0 programına aktarılmış, gruptaki kişi sayısının ve veri sayısının az olması, kullanılan ölçeğin sıralama türüne ait bir ölçek olması gibi nedenlerden dolayı bu puanların analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizleri kullanılmıştır.

### 3.Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının 'Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nden elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistik verileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Betimleyici İstatistikleri**

	Grup		N	X	SS	Minimum	Maksimum
Gözlem Yapma	Deney Grubu	Öntest	7	5,71	1,11	4	7
		Sontest	7	7,57	0,53	7	8
	Kontrol Grubu	Öntest	7	5,71	1,11	4	7
		Sontest	7	6,14	0,89	5	8
Sınıflama	Deney Grubu	Öntest	7	28,28	6,96	16	36
		Sontest	7	44,14	7,58	27	48
	Kontrol Grubu	Öntest	7	27,28	8,09	15	37
		Sontest	7	32,71	3,19	28	37
Ölçme	Deney Grubu	Öntest	7	3,71	1,79	2	6
		Sontest	7	8	0	8	8
	Kontrol Grubu	Öntest	7	2,28	0,75	2	4
		Sontest	7	4,14	1,21	2	6
Tahmin Etme	Deney Grubu	Öntest	7	1,71	0,75	1	3
		Sontest	7	4	0	4	4
	Kontrol Grubu	Öntest	7	1,14	1,06	0	3
		Sontest	7	2,42	1,51	0	4
Sonuç Çıkarma	Deney Grubu	Öntest	7	0,71	0,49	0	1
		Sontest	7	0,86	0,38	0	1
	Kontrol Grubu	Öntest	7	0,43	0,53	0	1
		Sontest	7	0,86	0,38	0	1

Deney ve kontrol grubundaki çocukların gözlem yapma becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi'nin sonuçları aşağıdaki Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2. Gözlem Yapma Becerisinin Gruba Göre Ön test ve Son Test U- Testi Sonuçları**

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	7,64	53,5	23,5	0,895
	Kontrol Grubu	7	7,36	51,5		
Son test	Deney Grubu	7	10,29	72	5	,009*
	Kontrol Grubu	7	4,71	33		

p<.05 için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 2'ye göre değerler incelendiğinde ön testte deney ve kontrol grubunun gözlem yapma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U = 23,500, p > 0,05). Son test puanlarının karşılaştırmasından elde edilen değerler incelendiğinde deney grubunun gözlem yapma becerileriyle kontrol grubunun gözlem yapma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U = 5,000, p < 0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre gözlem yapma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre açık alan eğitim programının çocukların gözlem yapma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında gözlem yapma becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında gözlem yapma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (z = -2,392, p < 0,05), kontrol grubunda ise bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (z = -1,134, p > 0,05). Bu sonuçlara göre açık alan eğitim programının çocukların göz-

lem yapma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, kontrol grubunda gerçekleştirilmiş olan sınıf içi etkinlikler sırasında ise gözlem yapma becerisinin anlamlı ölçüde geliştirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sınıflama becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi'nin sonuçları aşağıdaki Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3. Sınıflama Becerisinin Gruba Göre Ön Test ve Son test U-Testi Sonuçları**

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	7,71	54	23	0,848
	Kontrol Grubu	7	7,29	51		
Son test	Deney Grubu	7	10	70	7	,024*
	Kontrol Grubu	7	5	35		

p<.05 için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 3'e göre değerler incelendiğinde ön testte deney grubunun sınıflama becerileriyle kontrol grubunun sınıflama becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U = 23,000$ ,  $p > 0,05$ ). Son test sonuçlarına göre değerler incelendiğinde deney grubunun sınıflama becerileriyle kontrol grubunun sınıflama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U = 7,000$ ,  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre sınıflama becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 3'e göre açık alan eğitim programının çocukların sınıflama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında sınıflama becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında sınıflama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $z = -2,384$ ,  $p < 0,05$ ), kontrol grubunda ise bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $z = -1,577$ ,  $p > 0,05$ ). Bu sonuçlara göre açık alan eğitim programının çocukların sınıflama becerilerini geliştirmede etkili olduğu, kontrol grubunda gerçekleştirilmiş olan sınıf içi etkinlikler sırasında ise sınıflama becerisinin anlamlı ölçüde geliştirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçme becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi'nin sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4. Ölçme Becerisinin Gruba Göre Ön Test ve Son Test U-Testi Sonuçları**

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	9,14	64	13	0,084
	Kontrol Grubu	7	5,86	41		
Son test	Deney Grubu	7	11	77	0	,001*
	Kontrol Grubu	7	4	28		

Tablo 4'e göre değerler incelendiğinde ön testte deney grubunun ölçme becerileriyle kontrol grubunun ölçme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $U = 13,000$ ,  $p > 0,05$ ). Son test sonuçlarına göre değerler incelendiğinde deney grubunun ölçme becerileriyle kontrol grubunun ölçme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U = ,000$ ,  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre ölçme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 4'e göre açık alan eğitim programının çocukların ölçme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında ölçme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında ölçme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $z = -2,392$ ,  $p < 0,05$ ), kontrol grubunun da uygulama öncesi ve sonrasında ölçme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z = -2,060$ ,  $p < 0,05$ ). Bu sonuçlara göre açık alan eğitim programının çocukların ölçme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, kontrol grubunda süreç içerisinde gerçekleştirilmiş olan sınıf içi etkinliklerin de çocukların ölçme becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle hangi grubun ölçme becerisinin gelişmesinde daha fazla ilerleme gösterdiğini belirlemek amacıyla deneysel işlem öncesi ve sonrasında ölçme becerisine ait alınan puanların farkları hesaplanmış ve bu farklılaşmalar Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. U Testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan farklılıklarının anlamlı ölçüde değiştiği gözlenmiş ( $U = 8,000$ ,  $p < 0,05$ ), sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre ölçme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumda her iki programın da çocukların ölçme becerisini geliştirmede etkili olduğu ancak açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin çocukların ölçme becerisini geliştirmede daha etkili olduğu bulunmuştur.



Deney ve kontrol grubundaki çocukların tahmin etme becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları aşağıdaki Tablo 5'te verilmektedir.

**Tablo 5. Tahmin Etme Becerisinin Gruba Göre Ön test ve Son Test U-Testi Sonuçları**

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	8,79	61,5	15,5	0,225
	Kontrol Grubu	7	6,21	43,5		
Son test	Deney Grubu	7	10	70	7	,009*
	Kontrol Grubu	7	5	35		

p<.05 için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 5'e göre değerler incelendiğinde ön testte deney grubunun tahmin etme becerileriyle kontrol grubunun tahmin etme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir (U = 15,500, p > 0,05). Son teste göre değerler incelendiğinde deney grubunun tahmin etme becerileriyle kontrol grubunun tahmin etme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U = 7,000, p < 0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre tahmin becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 5'e göre açık alan eğitim programının çocukların tahmin becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında tahmin etme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucuna göre; deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında tahmin etme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (z = -2,401, p < 0,05), kontrol grubunun da uygulama öncesi ve sonrasında ölçme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z = -2,041, p < 0,05). Bu sonuçlara göre açık alan eğitim programının çocukların tahmin etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, kontrol grubunda süreç içerisinde gerçekleştirilmiş olan sınıf içi etkinliklerin de çocukların tahmin etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle hangi grubun tahmin etme becerisinin gelişmesinde daha fazla ilerleme gösterdiğini belirlemek amacıyla deneysel işlem öncesi ve sonrasında tahmin etme becerisine ait alınan puanların farkları hesaplanmış ve bu farklılaşmalar Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. U Testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan farklılıklarının anlamlı olmadığı gözlenmiştir (U = 11,500, p > 0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında açık alan eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre tahmin etme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda deneysel işlem sürecinde deney grubundaki çocukların tahmin etme becerisindeki farklılaşma, kontrol grubundan fazla görünmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubunun da bu süreç içerisinde sınıf içi etkinlikler yoluyla bu becerisinde önemli ölçüde ilerleme olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş eğitimin bu becerinin gelişmesinde sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum deneysel işlem süreci olan 8 hafta süresince bu becerinin kazandırılmasının zor olduğu, çalışma grubunun sayısının az olması nedeniyle sonucun genellenemeyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sonuç çıkarma becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları aşağıdaki Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6. Sonuç Çıkarma Becerisinin Gruba Göre Ön Test ve Son test U- Testi Sonuçları**

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	8,5	59,5	17,5	0,298
	Kontrol Grubu	7	6,5	45,5		
Son test	Deney Grubu	7	7,5	52,5	24,5	1
	Kontrol Grubu	7	7,5	52,5		

Tablo 6'ya göre değerler incelendiğinde ön testte deney grubunun sonuç çıkarma becerileriyle kontrol grubunun sonuç çıkarma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir (U = 17,500, p > 0,05). Son testlere göre değerler incelendiğinde deney grubunun sonuç çıkarma becerileriyle kontrol grubunun sonuç çıkarma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U = 24,500, p > 0,05). Bu durum deneysel işlem süreci olan 8 hafta süresince bu becerinin kazandırılmasının zor olduğu, ayrıca ölçekte bu beceriyi ölçen sadece 1 soru bulunması ve çocukların şans başarısı yoluyla sorunun doğru cevabını tahmin etmiş olabilecekleri, çalışma grubunun sayısının az olması nedeniyle sonucun genellenemeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 6'ya göre açık alan eğitim programının çocukların sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede etkili olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında sonuç çıkarma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucuna göre deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında sonuç çıkarma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (z = -1,000, p > 0,05), kontrol grubunda da bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (z = -1,732, p > 0,05). Bu sonuçlara göre her iki programın da çocukların sonuç çıkarma becerisini anlamlı ölçüde geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.



#### 4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada açık alan etkinliklerinin temel süreç becerilerinden gözlem yapma, sınıflama, tahmin etme, ölçme ve sonuç çıkarma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır:

Deney ve kontrol grubunun gözlem yapma becerisinden aldıkları puanlar arasındaki fark incelenmiş açık alan eğitim programının çocukların gözlem yapma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, sınıf içi etkinlikler sırasında ise gözlem yapma becerisinin anlamlı ölçüde geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sınıflama becerisinden aldıkları puanlar arasındaki fark incelenmiş açık alan eğitim programının çocukların sınıflama becerilerini geliştirmede etkili olduğu, sınıf içi etkinlikler sırasında ise sınıflama becerisinin anlamlı ölçüde geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ölçme becerisinden aldıkları puanlar arasındaki fark incelenmiş sınıf içi etkinliklerin de çocukların ölçme becerilerini geliştirmede etkili olduğu; ancak açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin çocukların ölçme becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının tahmin etme becerisinden aldıkları puanlar arasındaki fark incelenmiş deney grubundaki çocukların tahmin etme becerisindeki farklılaşma, kontrol grubundan fazla görünmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda kontrol grubunun da süreç içerisinde sınıf içi etkinlikler yoluyla tahmin etme becerisinde önemli ölçüde ilerleme olduğu görülmüş, açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş eğitimin bu becerinin gelişmesinde sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sonuç çıkarma becerisinden aldıkları puanlar arasındaki fark incelenmiş, her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum deneysel işlem süreci olan 8 hafta süresince bu becerilerin kazandırılmasının zor olduğu, ayrıca ölçekte sonuç çıkarma becerisini ölçen sadece 1 soru bulunması ve çocukların şans başarısı yoluyla sorunun doğru cevabını tahmin etmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Tahmin etme ve sonuç çıkarma becerileri birbirleriyle ilişkili olan becerilerdir. Sonuç çıkarma bir şeyin neden olduğuna dair en iyi tahmini kapsamaktadır. Bu kapsamda bir becerinin gelişmediğinde diğer becerinin de gelişmeyeceği beklenen bir sonuçtur. Ayrıca çalışma grubunun sayısının az olması nedeniyle sonucun genellenemeyeceği düşünülmektedir. Genel olarak bakıldığında Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nden elde edilen sonuçlar arasında açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, sınıflama ve ölçme becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu görülürken, açık alan etkinliklerinin çocukların tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Ardaç ve Muğaloğlu (2002), Ayvacı (2010), Büyüктаşkapu vd. (2012) bilimsel süreç becerilerinin uygun eğitim programları ile geliştirilebileceğini, Balım vd. (2013) ise sınıf dışı eğitim uygulamalarının çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Açık alan eğitimi somut deneyimler üzerinden öğrenmeyi amaçlayan ve tüm duyunların kullanılmasını sağlayan deneysel bir öğrenme sürecidir (Priest, 1986; Szczepanski vd., 2006). Açık alanda gerçekleştirilen uygulamalı eğitimler çocukların bilgilerini yapılandırmasına ve kendi öğrenmelerinde aktif olmasına fırsat verir (Kete, 2013, Studer, 1998). Bu kapsamda araştırmada deney grubundan daha iyi sonuçlar elde edilmiş olmasının nedenini, açık alan eğitiminde öğrenmelerin somut deneyimler üzerinden gerçekleştirilmesi ve bu sayede çocukların daha aktif olmasını sağlamasıyla ilgili olarak açıklamak mümkündür. Yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Mabie&Baker (1996) yaptıkları çalışmada deneysel aktivitelerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisinin olumlu yönde olduğunu; Jeenthong vd. (2014) ilk elden deneyimlemeye fırsat veren etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi açısından daha iyi sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur.

Günümüzde özellikle de büyük şehirlerde yaşayan ve doğadan kopuk büyüyen çocukların uzun süre hareketsiz kaldıkları, televizyon, bilgisayar, tablet ve cep telefonları gibi araçlarla vakit harcadıkları görülmektedir. Bu çocukların açık alan etkinliklerine daha da fazla ihtiyacı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu amaçla eğitimcilerin çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek eğitim ortamları sunmaları ve eğitimin sadece sınıf içinde gerçekleştirilebileceği anlayışından uzaklaşıp, açık alan etkinliklerine de yer vermeleri gerekmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- 1) Öğretmenlerin açık alan eğitimi konusunda eğitimler alarak daha donanımlı hale getirilmesi önerilmektedir.
- 2) Çalışmada açık alan etkinlikleri kapsamında daha çok bilişsel gelişime ait kazanım ve göstergeler ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılacak olan çalışmalarda açık alan eğitiminin sosyal-duygusal gelişim, dil ve motor gelişimi gibi gelişim alanlarına da olan etkisinin araştırılması önerilmektedir.
- 3) Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin oluşturduğu bir çevrede yer alan anaokulunda yürütülmüştür. Yapılacak olan araştırmaların farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip çevrelerde uygulanması ve bağımsız değişkenin etkilerinin sınanması önerilmektedir.
- 4) Araştırmanın çalışma grubunu yaş ortalaması 68 ay olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu kapsamda açık alan etkinliklerinin farklı yaş gruplarındaki etkilerinin araştırılması önerilmektedir.
- 5) Bu araştırma İzmir ilinde tek bir okulda gerçekleştirilmiş ve 14 öğrenciyle yürütülmüştür. Yapılacak olan çalışmaların daha büyük örneklemelerde uygulanarak açık alan etkinliklerinin etkililiğinin sınanması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## 5.Kaynakça

- Adkins, C. & Simmons, B. (2002). *Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches?*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Number: ED467713), pp.1-7.
- Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 Yaş Çocuklarının Bilim Süreçlerini Kullanma Yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24:11-14.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- American Institutes for Research (2005). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*. Erişim Tarihi: 02.02.2016, [http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Outdoorschoolreport\\_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Outdoorschoolreport_0.pdf)
- Ardaç, D. ve Muğaloğlu, E. (2002). Bilimsel Süreçlerin Kazanımına Yönelik Bir Program Çalışması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (National conference on science and mathematics education)*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim Tarihi: 12.02.2016, [http://www.fedu.metu.edu/ufbmek-5/netscape/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t56d.pdf](http://www.fedu.metu.edu/ufbmek-5/netscape/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t56d.pdf)
- Arslan, A.G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4):479-492.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Ayvacı, H.Ş. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Bir Çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2):1-24.
- Başar, M.A. (2000). İlköğretim Okullarının İşgören ve Fiziki Olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8):134-140.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*, (3. Ed.). Erişim Tarihi: 29.10.2015, [http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135281700\\_sample\\_845197.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135281700_sample_845197.pdf)
- Böyük, U., Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tübbav Bilim Dergisi*, 4(1):20-30.
- Büyüktaşkapu, S. (2010). *6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Bir Bilim Öğretim Programı Önerisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165):275-292.
- Celep, A. ve Bacanak, A. (2013). Yüksek Lisans Yapan Öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Kazandırılması Hakkındaki Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1):56-78.
- Charlesworth, R. & Lind, K.K. (2013). *Math and Science for Young Children*, (7. Ed.). Erişim Tarihi:23.04.2016, [https://books.google.com.tr/books/about/Math\\_and\\_Science\\_for\\_Young\\_Children.html?id=p5x-3ir8mz4C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/Math_and_Science_for_Young_Children.html?id=p5x-3ir8mz4C&redir_esc=y)
- Clements, R. (2004). An Investigation of The Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1):68-80.
- Çelik, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1):79-88.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Dahlgren, L.O. & Szczeplanski, A. (2005). *Outdoor Education: Literacy Education and Sensory Experience: An Attempt at Defining The Identity of Outdoor Education*. Kisa, Sweden: Kisa-Tryckeriet AB.
- Eaton, D. (1998). *Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education*. PhD Thesis, University of Toronto, Canada.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Digest. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Number: ED267941), pp.1-15.
- Gustafsson, P.E., Szczeplanski, A., Nelson, N. & Gustafsson, P.A. (2012). Effects of an Outdoor Education Intervention on The Mental Health of Schoolchildren. *Journal of Adventure Education&Outdoor Learning*, 12(1):63-79.
- Balım, A., Deniz Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2013). Bilimin Doğaya Yansımaları Projesinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1):149-157.
- Hammerman, D.R. & Hammerman, W.M. (1973). *Teaching in the Outdoors*. Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education, Authentic Learning in the context of Landscapes*. Erişim Tarihi: 20.07.2015 <http://www.kindasee/download/18.6e89e88e12e7bcdeae0800049550/>
- İnan, H.Z., İnan, T. ve Aydemir, T. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması. M. Metin, ve Ç. Şahin (Ed.), *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* (pp.75-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Jeenthong, T., Ruenwongsa, P. & Sriwattanarothai, N. (2014). Promoting Integrated Science Process Skills Through Betta-Live Science Laboratory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116):3292-3296.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi Modül 7. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Karatekin, K. ve Çetinkaya, G. (2013). Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yaz 2013, 6(27):307-315.
- Kete, R. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğa Merkezli Öğretim Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi* 4(1):11-16.
- Khan, M. & Islam, Z. (2014). Outdoor as Learning Environment for Children at a Primary School of Bangladesh. *Proceedings of the 45th International Conference of Environment Design Research Association (EDRA)*, pp.112-119.
- Kimbro, C.C. (2010). *Developing and Outdoor Classroom to Provide Education Naturally*. Erişim Tarihi:29.10.2015. [http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=utk\\_agexenvi](http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=utk_agexenvi)

- Lind, K.K. (1998). *Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills*. ERIC Digest. N/A: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Number: ED418777), pp.1-18.
- Mabie, R. & Baker, M. (1996). A Comparison of Experiential Instructional Strategies upon The Science Process Skills of Urban Elementary Students. *Journal of Agricultural Education*, 37(2):1-7.
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the Classroom: Linking with Informal Education. *Science Activities*, 36(1):3.
- Ministry of Education (1999). *Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*. Wellington, New Zealand.
- Neill, J. (2008). What is Outdoor Education? Definition (Definitions). Erişim Tarihi: 24.07.2015, <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html>
- Nuhođlu, H. ve Ceylan, R. (2012). Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Amaç ve Kazanımların Bilimsel Temel Süreç Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 34:112-127.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(2):32-42.
- Ouvry, M. (2003). Exercising Muscles and Minds: Outdoor Play and The Early Years Curriculum. [https://books.google.com.tr/books?id=-PiZ-tqp87JUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=-PiZ-tqp87JUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (29.10.2015).
- Özgelen, S. (2012). Students' Science Process Skills within a Cognitive Domain Framework. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(4):283-292.
- Öztürk, ř. (2009). Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekan Dışı Eğitim. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış 2009, 37(181):131-144.
- Öztürk Aynal, ř. (2013). Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyor: Mekan Dışı Eğitim İşveç'ten Örnekler. *International Journal of Social Science*, 6(1):371-384.
- Padilla, M.J., Okey, J.R. & Garrard, K. (1984). The Effects of Instruction on Integrated Science Process Skill Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(3):277-287.
- Payne, M.R. (1985). *Using the Outdoors to Teach Science: A Resource Guide for Elementary and Middle School Teachers*. ERIC Digest. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Number: ED264059), pp.1-54.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter Of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3):13-15.
- Seidel, S. ve Hudson, K. (1999). *Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik: Uluslararası İki Çalışma Raporu*. (Çev. B. Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları.
- Stone, M.R. & Faulkner, G.E. (2014). Outdoor Play in Children: Associations With Objectively-Measured Physical Activity, Sedentary Behavior and Weight Status. *Preventive Medicine*, (65):122-127.
- Studer, M.L. (1998). *Developing and Outdoor Classroom: Blending Classroom Curriculum and Outdoor Play Space*. Texas Child Care, Volume 2, No 1, (12-19).
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L.O. (2006). Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. *In The Third International Outdoor Education Research Conference-Widening Horizons: Diversity in Theoretical and Critical Views of Outdoor Education Conference*.
- Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Doğa Dostu ve Çocuk Katılımı Temelli Dış Mekan Tasarım Yaklaşımları Bir Proje Önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1):317-322.
- Tan, M. ve Temiz, B.K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13(1):89-101.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4):883-896.
- Temizyürek, K. (2009). *Uygulamalı Fen ve Doğa Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Teo, G., Mei, Y., Kaling, C., Seah Xinyi, C., Sim, J., Sing, K., Nai, K. & Khoon, S. (2007). Promoting Science Process Skills and the Relevance Of Science Through Science Alive Programme. *Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference*, Singapore, May 2007. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.2768&rep=rep1&type=pdf>
- Tsai, J.T. (2006). *The Identification of the Components for an Outdoor Education Curriculum in Taiwan*. PhD Thesis, Indiana University, USA.
- Uğraş, H., Uğraş, M. ve Çil, E. (2013). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Tutumlarının ve Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin İncelenmesi. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1):44-50.
- Ün Açıköğ, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30:251-257.
- Volkan Aksu, Ö. ve Demirel, Ö. (2011). Trabzon Kenti İlköğretim Okul Bahçelerinde Tasarım ve Alan Kullanımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakóltesi Dergisi*, 12:40-46.
- White, J. (Ed.). (2011). *Outdoor Provision in the Early Years*. Erişim Tarihi: 30.10.2015, [https://books.google.com.tr/books?id=Hhm2kouTWIYC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=Hhm2kouTWIYC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)  
<http://exs.exploratorium.edu/wp-content/uploads/2012/06/Process-Skills-Defined.pdf>. Erişim Tarihi: 23.04.2016  
<https://www.liu.se/ikk/ncu?!=en>. Erişim Tarihi:25.07.2015.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Organik Kimya Kavramlarının Öğretiminde Düşünce Deneyleri Temelli Argümantasyonun Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

### The Effect of Thought Experiments-Based Argumentation on High School Students' Critical Thinking Skills in Teaching Organic Chemistry Concepts

Gülseda EYCEYURT TÜRK<sup>a</sup>, Mustafa TÜYSÜZ<sup>b</sup>, Ümmüye Nur TÜZÜN<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye.

<sup>b</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye.

<sup>c</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, temel organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının 12. sınıf lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma modeli seçilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına göre 15, 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yapılandıkları argümanlar ve süreç değerlendirme amaçlı gözlem notları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda temel organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının öğrencilerin argüman yapılandırma vasıtasıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırılmasının farklı konulardaki uygulamaları araştırmanın önerisi olarak sunulabilir.

#### Abstract

The aim of the study was to investigate the impact of thought experiments-based argumentation learning approach on 12th-grade high school students' critical thinking skills in teaching basic organic chemistry concepts. Qualitative research design was conducted and 15, 12th grade high school students participated in the research voluntarily. Data were analyzed by content analysis. Arguments constructed by the students and field notes evaluating the whole process were used as data collecting tools. As a result of the analysis of the data, it was found that thought experiments-based argumentation in teaching basic organic chemistry concepts enhanced students' critical thinking skills via argument construction. As a recommendation of this research, the impact of thought experiments-based argumentation learning approach on students' critical thinking skills on different subjects could be suggested.

#### Anahtar Kelimeler

Kimya öğretimi  
organik kimya  
düşünce deneyleri  
argümantasyon  
eleştirel düşünme

#### Keywords

Chemistry teaching  
organic chemistry  
thought experiments  
argumentation  
critical thinking



## Extended Summary

In most of the countries, studies have been conducted to integrate critical thinking in science teaching programs with the awareness of the biringing up citiziens who could construct plausible decisions. Somehow this goal is not implemented properly in the classrooms. One of the reasons is that teachers do not have a clear idea of critical thinking since the meaning attributed to critical thinking in different contexts is not clear (Vieira, Tenreiro-Vieira, and Martins, 2011). Norris and Ennis (1989, cf., West, 1994, p.3) described critical thinking as “reasonable and reflective thinking that is focused upon deciding what to believe or do.” According to Derry et al. (2000, cf., Joung, 2003, p. 33), “critical thinking includes the process of building an argument for a position and developing supportive evidence or counter arguments in response to a previous argument.” Over many years argumentation has been a teaching method for making students critical thinkers (Freeley and Steinberg, 2005). Referring argumentation as a teaching method, it would be useful to make a distinction between argument and argumentation concepts. Argument refers to the substance of claims, data, warrants and backings that contribute to the content of an argument; whereas argumentation relates to the process of assembling these components, in other words of arguing (Simon, Erduran, and Osborne, 2006, p. 237). Toulmin’s argument pattern (2003) includes five elements which are the claim, data, warrants, backings and rebuttals. A thought experiment could be reconstructed as an argument on the basis of Toulmin argument pattern components. ‘The analysis and appraisal of a thought experiment will involve reconstructing it explicitly as an argument, so that “a good thought experiment is a good argument, a bad thought experiment is a bad argument” (Norton, 1991, cf., Gendler, 1998, p. 400). “To make the thought experiment term explicit, a thought experiment is to make a judgement about what would happen if the particular state of affairs described in some imaginary scenario were actually to obtain” (Norton, 1996, cf., Gendler, 1998, p. 398). In the light of these information, for a proper chemistry teaching “Why some students do not learn chemistry?” question could be asked. The students struggle but are insufficient to understand chemical concepts correctly because of the chemical concepts’ submicroscopic nature (Nakhleh, 1992). “If we want to teach the students chemistry properly, our commonly used teaching strategies are not sufficient,” (Erduran, 2009, p. 13). Many chemistry educators emphasized argumentation as a core teaching method (Tumay and Koseoglu, 2011). Lessons involving argument should require students to engage in discussion and debate in small groups. Offering students the opportunity to participate in argument, opposing and supporting each other, promotes critical thinking and improves their information, beliefs, and reasoning (Quinn, 1997, cf., Osborne, Erduran, Simon and Monk, 2001). Thus, the aim of the study was to investigate the impact of thought experiments-based argumentation learning approach on 12th-grade high school students’ critical thinking skills in teaching basic organic chemistry concepts. For this purpose, case study based qualitative research was selected. A case study enables researchers to investigate an issue in depth (Buyukozturk, et al., 2010, p.20). The study was conducted on 15 high school students throughout 28 lessons guided by worksheets making students argue thought experiments parallel with organic chemistry unit’s targets. Student constructed arguments and students’ field notes evaluating the whole process were used as data collecting tools. Three researchers checked data collecting tools’ validity and reliability. Content analysis was utilized for the data gathered.

Before the application process, it was explained to the students what thought experiment, argumentation and argument concepts referred to them. During the application seven thought experiments parallel with organic chemistry unit’s targets were argued in big class discussion after of which the students reconstructed each of the thought experiments as argument patterns individually according to Toulmin argument pattern (2003) throughout four lessons per a thought experiment. At the end of the application, the students evaluated the whole process.

At the end of the investigation, it was found that for teaching organic chemistry thought experiments based argumentation learning approach enhanced students’ critical thinking skills. According to Cambridge Thinking Skills Syllabus (2011) and Lim’s (2011) research, constructing an argument scientifically correct helps students becoming critical thinkers. Thus, it played a vital role to make students reconstruct thought experiments as argument patterns scientifically correct and coherent with Toulmin argument pattern (2003) in this study. The students reconstructed each of the seven thought experiments as argument patterns (f:5, f:6, f:6, f:8, f:9, f:6, f:7). The process was evaluated as successful because 1/3 of the students reconstructed each of the seven thought experiments as argument patterns scientifically correct and coherent with Toulmin argument pattern (2003). An example of a reconstruction of a thought experiment as an argument was introduced below:

Twin earth paradox: Suppose a twin earth. In this twin earth, everybody and everything has a twin. The only difference in the twin earth is that the gas using as fuel formed by the formula of XYZ instead of CH<sub>4</sub>. It’s known that XYZ has all of CH<sub>4</sub>’s characteristics. Classify twin earth’s fuel as the organic or inorganic compound. (Adapted

Putnam's twin earth thought experiment.)

Argument of S4 (student coded by 4): XYZ is an organic compound (claim). XYZ has all of CH<sub>4</sub>'s characteristics (data). Because of XYZ's formation looks like CH<sub>4</sub>'s (warrant). If XYZ has all of CH<sub>4</sub>'s characteristics, then it must consist of C, H and O atoms, and then it is an organic compound (backing). If XYZ is inorganic ... (rebuttal). At the end of the research, it was also found from students' evaluations that student criticizing their own and others thinking strategies helped them becoming critical thinkers and understanding the concepts properly and entertainingly. This finding supported by Tumay and Koseoglu's research (2011, p. 105-106) stated as "Students educated in argumentation based lessons are capable of criticizing claims and warrants in discussions for making decisions for daily life problems."

As a recommendation of this research, the impact of thought experiments-based argumentation learning approach on students' critical thinking skills on different subjects could be suggested.

## 1. Giriş

21. yüzyılla birlikte ülkeler bireylerden yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikçi çalışma gibi becerilere sahip olmalarını beklemektedir. Bu beklenti her alanda olduğu gibi fen eğitiminde de önemli bir yere sahiptir (Tümkiye, 2011). Bu bakımdan, son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler fen müfredatlarına eleştirel düşünmeyi entegre etmek için çalışmalar yapmaktadır. Her nasılsa bu amaç sınıflarda uygun biçimde uygulanamamaktadır (Vural ve Kutlu, 2004). Bunun sebeplerinden biri farklı bağlamlarda eleştirel düşünmeye atfedilen anlamın açık olmamasından dolayı, öğretmenlerin eleştirel düşünme hakkında net bir fikrinin olmamasıdır (Vieira, Tenreiro-Vieira ve Martins, 2011). Norris ve Ennis (1989, akt., West, 1994, s.3) "eleştirel düşünmeyi neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul ve yaratıcı düşünme" olarak tanımlarken, Derry ve diğerleri (2000, akt., Joung, 2003, s.33) eleştirel düşünmeyi "durum için argüman yapılandırma ve argümana delil, destek ya da karşı argüman geliştirme" olarak tanımlamışlardır.

Araştırmacılar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için birçok öğretim yaklaşımı üzerinde çalışmaktadır. Bu yaklaşımlardan argümantasyon eleştirel düşünmeyi öğretmede önemli yöntemlerden biri olmuştur (Freley ve Steinberg, 2005). Çünkü bilime katkı sağlayan bilginin üretilmesi ve bunun bilim insanları tarafından kabul görmesinde, argümantasyon etkinlikleri önemli bir yere sahiptir (Kaya ve Kılıç, 2008). Alan yazında argümantasyonun birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan biri, bir çok araştırmacı tarafından sonucu, iddiayı destekleme ya da çürütme için delil ve teori koordinasyonu olarak tanımlanmıştır (Erduran ve Msimanga, 2014; Erduran ve Yan, 2009; Suppe, 1998, akt., Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Bir başka ifadeyle argümantasyon, iddianın veri, destek, delil gibi temellerle geçerlenmesi süreci olarak görülebilir (Toulmin, 2003). Toulmin (2003, s. 90-96) bir argümanı oluşturan bileşenleri; "iddia (ortaya atılan sav), veri (iddiayı temellendiren durumlar), gerekçe (iddia ve veriyi ilişkilendiren ifadeler), destek (gerekçenin teminatı), çürütme (gerekçenin geçerliğinin bir tarafa konduğu durum)" şeklinde sıralamıştır.

Fen öğretim ortamları argümantasyon temelinde yapılandırılırken öğrencilerin hazırbulunuşluğuna ve konunun doğasına uygun bir argümantasyon stratejisinin seçimi de önemlidir. Literatürde ifadeler tablosu, kavram haritası, deney raporu, yarışan teoriler, argüman yapılandırma, tahmin et-gözlemle-açıkla, bir deney tasarımı gibi argümantasyon stratejileri mevcut olmakla birlikte düşünce deneyleri de argümantasyon sürecinde kullanılabilir bir stratejidir (Osborne, Erduran ve Simon, 2004; Tüzün, 2016). Sembolik mantığın biçimsel metotları ve kavramsal kaynaklarınca desteklenen bir argüman, bir düşünce deneyinin kurgulayıcısıdır (Ireson, 2005). İyi bir düşünce deneyi iyi bir argüman, kötü bir düşünce deneyi kötü bir argümandır (Norton, 1991, akt., Gendler, 1998). Düşünce deneyleri hem argüman hem de günlük yaşam bağlamında yaygın bir sonuç çıkarma aracıdır (Georgiou, 2005). Bazı deneyler karmaşık bir laboratuvar sürecinde değil zihnin laboratuvarında yürütülür (Brown, 1991). Hayali bir senaryoda tarif edilen belirli bir durumun gerçek olması halinde ne olacağı hakkında bir yargıya varma düşünce deneyi olarak tanımlanır (Norton, 1996, akt., Gendler, 1998). Reiner'e göre (1998) bir düşünce deneyi; varsayıma dayanan bir dünya, bir hipotez, zihinsel olarak gerçekleştirilen bir deney, geçmiş deneyimlere ve mantığa dayalı sonuçlar, bu sonuçlara dayalı bir karar bileşenlerini içerir. Bir düşünce deneyi dünya hakkında bilgilenmemizi sağlarken, fiziksel deneyler gibi deneysel veri sonuçlarına dayanmadığından tanımlanabilir bir argüman kaynaklıdır (Norton, 1991). Düşünce deneylerinin argüman olarak yeniden kurgulanması süreci ise öğrencilerin birbirlerinin düşünme stratejilerini kritik etmesi suretiyle onların eleştirel düşünebilmelerinin ve anlamlı öğrenmelerinin geliştirilmesi şeklindedir. Bütün bu bilgiler ışığında düşünce deneyleri temelli argümantasyon: Bir argüman modeli temelinde iddiayı destekleme ya da çürütme amacıyla gerekçe sunma sürecinde argümantasyon stratejisi olarak düşünce deneyi kullanmadır. Düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden: Düşünce deneyindeki varsayımları zihinlerinde senaryolaştırma sürecinde örtük varsayımların farkına

varma becerisini, düşünce deneyini argüman olarak yeniden yapılandırma sürecinde ise argüman yapılandırma becerisini geliştirir (Tüzün, 2016). (Eleştirel düşünme becerilerinden örtük varsayımların farkına varma becerisi ve argüman yapılandırma becerisi Cambridge Düşünme Becerileri Programında - Cambridge Thinking Skills Syllabus - (2011) ve Lim'in (2011) araştırmasonda tanımlanmış eleştirel düşünme becerileri içerisinde yer almaktadır.)

Fen bilimlerinin doğası gereği öğrenilmesi ve öğretilmesi zor alanlarından birisi de kimyadır. Özellikle kimya konuları içerisinde öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor bulunan konulardan birisi de organik kimyadır (Kurbanoglu ve Taşkesenligil, 2002). Bu yüzden öğrencilerin organik kimya kavramlarını öğrenmelerinde yaşadıkları zorlukların nedenleri irdelenmesi gerekmektedir. Bu yüzden ilk başta sorulması gereken soru “Neden bazı öğrenciler organik kimyayı öğrenemez?” şeklinde olmalıdır. Nakhleh (1992) bu soruya cevap olarak, bazı öğrencilerin çaba göstermelerine rağmen, kimyayı anlamada başarılı olamamalarının sebebini kimyanın tanecikli doğasını zihinlerinde bilimsel olarak doğru bir biçimde resmedememelerine bağlamıştır. Bunu biraz daha özele indirirsek örneğin öğrencilerin organik kimya kavramlarını zihinlerinde doğru olarak yapılandırmamalarının sebeplerinden biri, bir molekülün stereokimyasına dair zihinlerinde bir resim oluşturamamalarıdır (Kurbanoglu ve Taşkesenligil, 2002). Öğrencilerin kimya kavramlarını zihinlerinde bilimsel olarak doğru bir şekilde yapılandırabilmeleri için kimya öğretim ortamları maddenin tanecikli doğası temelinde yapılandırılmalıdır. “Eğer biz kimya eğitimcileri olarak öğrencilere kimyanın ne ile ilgili olduğunu öğretmek istiyorsak; şu anki sınırlı yaklaşımlarımız yeterli değildir”, (Erduran 2009, s. 13). Yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin kimya kavramlarını bilimsel olarak doğru bir biçimde zihinlerinde yapılandırabilmeleri için düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (örneğin Lim, 2011). Bu yüzden öğrencilerin kimya öğretiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde birçok öğrenme yaklaşımı geliştirilmiştir (Erduran ve Yan, 2009; Kuhn ve Udell, 2007). Bu öğrenme yaklaşımlarından biri de düşünme deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımıdır (Tüzün, 2016). Eğer kimya öğrenme ortamları öğrencileri temel kimya kavramları üzerinde iddiada bulunma, savunma, karşı çıkma, sorgulama gibi süreçleriyle ilişkilendirecek biçimde yapılandırılırsa onların düşünme becerilerine pozitif yönde katkı sağlayacağı beklenilmektedir (Maloney ve Simon, 2006; Osborne, Erduran, Simon ve Monk, 2001).

Alan yazında düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğine dair yapılan bir araştırmada öğrencilerin örtük varsayımların farkına varma, argüman yapılandırma, bilgi seçimi ve sentezini içeren nedensel durum yapılandırma becerilerinin geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Tüzün, 2016). İlgili araştırmada öğrenciler düşünce deneylerinin varsayımlarını açığa çıkarmış, düşünce deneyini argüman olarak yeniden yapılandırmış ve de verilen düşünce deneylerinden analiz-sentez süreçleriyle yeni bir düşünce deneyi yapılandırmış, bu sayede eleştirel düşünebilmişlerdir. Argümantasyon eğitimi temelli yapılan araştırmalara bakıldığında ise Demirel (2016), araştırmasında fen konulu argümantasyon etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışma isteklerini artırdığını bulmuştur. Benzer bir araştırmada, fen konulu argümantasyon etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin birbirlerinin düşünme stratejilerini izleme vasıtasıyla akrandan öğrenme sağladığı vurgulanmıştır (Kabataş Memiş, 2014). Bir başka araştırmada ise, fen argümantasyon etkinliklerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesini geliştirdiği bulunmuştur (Kabataş Memiş, 2017). Zohar ve Nemet (2002) araştırmalarında genetik öğretiminde argümantasyondan faydalanmış ve öğrencilerin düşünmeyi düşündüklerini bulmuşlardır. Öğrencilere sosyobilimsel konularda argümantasyon sürecini ve eleştirel düşünmeyi öğretmek amaçlı araştırma ise, öğrencilerin eleştirel düşünme soruları yapılandırmaları ve zamanla argümanlarının gelişmesi ile sonuçlanmıştır (Nussbaum ve Edwards, 2011). West (1994) sözlü iletişimde argümantasyonun eleştirel düşünme becerilerine etkisini nicel modellerle araştırmış, argümantasyon eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin ‘veri yorumu’ ve ‘argüman’ alt testlerinde daha başarılı olduklarını bulmuştur. Deveci (2009) ve Gültepe (2011) temel kimya kavramlarını esas aldıkları araştırmalarında argümantasyonun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Bu araştırmada ise 12. sınıf öğrencilerine organik kimya kavramlarının düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımıyla öğretilmesinin; öğrencilerin birbirlerinin düşünme stratejilerini kritik etmelerinin; onların eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Alan yazında organik kimya konusunda öğrencilerin birbirlerinin düşüncelelerini, algılarını ve yanlış kavramalarını tartışmalarının onların kavram başarı testi puanlarını artırdığı yönünde araştırma (Lyle ve Robinson, 2003) olmasına rağmen bu araştırmanın farkı öğrencilerin organik kimya konulu düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulamasıdır. Alan yazında organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon yaklaşımını odak noktası alan bir araştırmaya rastlanılmadığından bu araştırmayla alan yazındaki bu boşluğa katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “Bazı organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının 12. sınıf lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi nedir?” biçiminde yapılandırılmıştır.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada birbirine bağlı sistemler olarak; düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması; “bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 20). Bu çalışmada da ‘öğrencilerin yapılandırdıkları argümanlar ve süreci değerlendirdikleri gözlem notları derinlemesine incelenmiştir.’

### Araştırmanın Katılımcıları

Nitel çalışmada sadece analitik ve bağlamsal genellemeler yapılabileceğinden, istatistikî genellemeler yapılamayacağından, araştırmanın evreni ve örneklemini yerine araştırmanın katılımcılarından bahsedilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları 2016-2017 öğretim yılında Ankara’da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 15 tane 12. sınıf öğrencisidir. Nitel çalışmalarda, araştırmanın inandırıcılığı ve okuyucuya doğru bir bakış açısı sunabilmek adına, araştırmanın katılımcılarının ve araştırmanın bağlamının ayrıntılı betimlemesine yer verilir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kriter öğrencilerin gönüllü olmalarıdır. Katılımcılar daha öncesinde araştırmanın uygulama sürecine benzer bir öğrenim görmemişlerdir. Ortaöğretim kurumunun türünden kaynaklı olarak araştırmanın bütün katılımcıları kızdır. Araştırmanın katılımcıları ortaöğretim kurumunun bilişim bölümü öğrencileridir, orta başarı düzeyi ve orta sosyoekonomik düzeyde sahiptirler.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulatan öğretim dizini çalışma yaprakları ve öğrencilerin süreci değerlendirdikleri gözlem notlarıdır. Öğretim dizini çalışma yaprakları ortaöğretim 12. sınıf kimya öğretim programında (2013) yer alan organik kimyaya giriş ünitesi kazanımlarına entegre biçimde yapılandırılmış düşünce deneylerini argüme ettirmektedir. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliği alan eğitiminde uzman üç fen öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir ve güvenilirliği ise aynı uzmanların verileri kodlama ve kategorilemeleri arasındaki %95 tutarlık ile belirlenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma ortaöğretim 12. sınıf kimya öğretim programında (2013) yer alan ‘organik kimyaya giriş’ ünitesi kazanımlarına paralel biçimde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulaması, düşünce deneylerini tartıştıran öğretim dizini çalışma yaprakları temelinde 28 ders saati süreyle yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecinden önce öğrenciler düşünce deneyi, argümantasyon ve argüman kavramlarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrenciler yedi adet düşünce deneyi argüme etmişlerdir ve her bir düşünce deneyinin bilimsel tartışması için dört ders saati ayrılmıştır. Öğrenciler önce Toulmin (2003, ss. 90-96) argüman modeli bileşenleri -veri, iddia, gerekçe, destek, çürütme- temelinde bütün sınıfın katıldığı büyük grup tartışması şeklinde düşünce deneyini bilimsel olarak tartışmışlar; birbirlerinin düşünme stratejilerini kritik etmişlerdir. Daha sonra ise bireysel olarak çalışma yaprağına Toulmin argüman modeli bileşenleri temelinde düşünce deneyini argüman olarak yeniden kurgulamışlardır. Bu süreç yedi düşünce deneyinin her biri için yürütülmüştür. Uygulama süreci sonunda ise öğrenci gözünden bütün araştırma sürecinin değerlendirilmesi sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlandıktan sonra kategoriler oluşturulmuş ve frekans-yüzde hesapları yapılmıştır. Ayrıca tersten içerik analizi de yapılmıştır (Erickson, 2004). Tersten içerik analizi araştırmanın güvenilirliğinin de teminatıdır. Bu çalışmada organik kimya öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının kullanılması vasıtasıyla 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde; öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesindeki kriter onların bilimsel olarak doğru ve Toulmin argüman modeli (2003) bileşenlerini içeren (iddia, veri, gerekçe, destek, çürütme) argüman yapılandırabilmeleridir. Verilerin analizinde, bilimsel olarak doğru olan ifadeler Toulmin argüman modeli bileşenleri temelinde kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilimsel olarak doğru bir biçimde argüman yapılandırmasının onların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirdiğinin dayanak noktası ise Cambridge Düşünme Becerileri Programı (Cambridge Thinking Skills Syllabus) (2011) ve Lim’in (2011) çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin uygulama öncesindeki ön eleştirel düşünme becerileri ve uygulama sonrasındaki son eleştirel düşünme becerileri ölçülmüştür. Çalışmada öğrencilerin uygulama sürecindeki eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin takibi yapılmıştır. Tüzün’ün (2016) çalışmasına benzer olarak bu çalışmada da eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin takibi öğren-



cilerin argüman yapılandırma becerilerinin takibi ile yapılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular: öğrencilerin argüman yapılandırma becerileri ve öğrencilerin süreci değerlendirmesi başlıklarıyla verilmiştir.

#### Öğrencilerin Argüman Yapılandırma Becerileri

Öğrencilerin her bir düşünce deneyine ait yapılandıkları argümanlar, bilimsel olarak doğru olmasına göre ve de Toulmin (2003) argüman modeli bileşenleri (veri, iddia, gerekçe, destek, çürütme) temelinde kodlanmış, kodlar revize edilerek kategoriler oluşturulmuş ve frekans-yüzde hesapları yapılmıştır. Öğrencilerin yapılandıkları argümanların bileşenlerine ait kategoriler ve frekans-yüzdeler Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de iddia “İ” harfi ile, veri “V” harfi ile, gerekçe “G” harfi ile, destek “D” harfi ile, çürütme “Ç” harfi ile, frekans “f” harfi ile, yüzde “%” sembolü ile gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde birinci düşünce deneyinde öğrencilerin %47’sinin (f:7), ikinci düşünce deneyinde %73’ünün (f:11), üçüncü düşünce deneyinde %73’ünün (f:11), dördüncü düşünce deneyinde %67’sinin (f:10), beşinci düşünce deneyinde %73’ünün (f:11), altıncı düşünce deneyinde %47’sinin (f:7) ve yedinci düşünce deneyinde %60’ının (f:9) bilimsel olarak doğru argüman yapılandığı görülmektedir. Hem bilimsel olarak doğru hem de Toulmin argüman modelinin bütün bileşenlerini (iddia, veri, gerekçe, destek, çürütme) içeren argüman yapılandıran öğrenciler birinci düşünce deneyinde %33 (f:5), ikinci düşünce deneyinde %40 (f:6), üçüncü düşünce deneyinde %40 (f:6), dördüncü düşünce deneyinde %53 (f:8), beşinci düşünce deneyinde %60 (f:9), altıncı düşünce deneyinde %40 (f:6) ve yedinci düşünce deneyinde %47’dir (f:7).

**Tablo 1. Öğrencilerin bilimsel olarak doğru bir biçimde yapılandıkları argümanların bileşen analizi**

Düşünce Deneyi	f ve %						toplam
	V	İV	İVG	İVÇ	İVGÇ	İVGDC	
1.Organik - anorganik bileşik ayırt edebilme düşünce deneyi	1 %7	-	1 %7	-	-	5 %33	7 %47
2.Karbon allotropları düşünce deneyi	3 %20	-	-	-	2 %13	6 %40	11 %73
3.Organik bileşiklerin Lewis formülü düşünce deneyi	1 %7	2 %13	-	1 %7	1 %7	6 %40	11 %73
4.Organik bileşiklerin hibrit orbitalleri düşünce deneyi	2 %13	-	-	-	-	8 %53	10 %67
5.Organik bileşiklerin molekül geometrileri düşünce deneyi	-	1 %7	-	-	1 %7	9 %60	11 %73
6.Organik bileşiklerin fonksiyonel grupları düşünce deneyi	-	1 %7	-	-	-	6 %40	7 %47
7.Organik bileşiklerde izomerlik düşünce deneyi	-	-	-	-	2 %13	7 %47	9 %60

Verilerin analizinin yorumlanmasında alan eğitiminde uzman üç fen eğitimcisi bilimsel olarak doğru ve Toulmin argüman modelinin bütün bileşenlerini içeren biçimde yapılandırılmış argümanların %33’ü (toplam frekansın 1/3’ü) geçtiği durumda düşünce deneyinin argüman olarak yeniden kurgulanması sürecini başarılı bulma kriteri koymuşlardır. Hem bilimsel olarak doğru hem de Toulmin argüman modelinin bütün bileşenlerini içeren argümanların her bir düşünce deneyi için %33’ü geçtiği (%33, %40, %40, %53, %60, %40 ve %47) bulunduğundan öğrencilerin düşünce deneylerini argüme edebildikleri, düşünce deneylerini argüman şeklinde yeniden kurgulayabildikleri yani eleştirel düşüncelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 1’de verilen bulguların güçlendirilmesi amacıyla ve de nitel araştırmaların ayrıntılı betimlenmesi doğası gereği çalışma yapılarından elde edilen her bir düşünce deneyine ait argüman ve analizine dair örnekler aşağıda sunulmuştur. Ayrıca bilimsel olarak doğru olmayan argümanların nasıl tespit edildiği ve neden analiz sürecine alınmadığına dair örnekler de aşağıda belirtilmiştir:



### *Düşünce Deneyi 1: Organik ve anorganik bileşikleri ayırt edebilme düşünce deneyi*

Ortaöğretim 12. sınıf kimya öğretim programı kazanımı: Anorganik ve organik bileşikleri ayırt eder.

İkiz dünya paradoksu: Dünyanın aynısı ikiz bir dünya olduğunu varsayalım. Bu ikiz dünyada gerçek dünyadaki herşeyin ve herkesin bir ikizi var. Yalnız tek fark, ikiz dünyada yakıt olarak kullanılan gaz, CH<sub>4</sub> moleküllerinden değil de XYZ moleküllerinden oluşuyor. XYZ, CH<sub>4</sub> molekülünün bütün özelliklerini taşıyor. İkiz dünyadaki yakıtımızı organik ya da anorganik bileşik olarak sınıflayınız. (Putnam'ın ikiz dünyası düşünce deneyinden uyarlanmıştır.)

Ö4 kodlu öğrencinin argümanı: XYZ organik (iddia). XYZ, CH<sub>4</sub>'ün bütün özelliklerini taşıyor (veri). XYZ'nin yapısı CH<sub>4</sub>'e benzediği için organik (gerekçe). XYZ, CH<sub>4</sub>'ün bütün özelliklerini taşıyorsa C, H, O atomlarını içerir, organik özelliğe sahiptir (destek). XYZ anorganik bileşiktir (çürütme). Benzer şekilde, Ö6 kodlu öğrencinin argümanı: XYZ organik (iddia). CH<sub>4</sub> ile aynı özellikleri gösterir (veri). Yapısında C varsa organik olabilir (gerekçe). Yapısında C olup olmadığını analiz ederiz (destek). Yapısında C olması illaki organik olması anlamına gelmez (çürütme) şeklinde bilimsel olarak doğru bir argüman oluşturmuştur. Bu katılımcıdan farklı olarak Ö5 kodlu öğrencinin argümanı: XYZ'yi organik ya da anorganik olarak sınıflayamam. X, Y, Z elementlerini bilmiyorum. X, Y, Z'yi analiz etmem lazım. X, Y, Z'yi analiz ettikten sonra sınıflandırma yapabilirim. Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydım (iddiaya karşı iddia). Ö5 kodlu öğrencinin argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmamasının sebebi; öğrenci düşünce deneyinin varsayımsal dünyasını zihninde oturtamadığından düşünce deneyini organik, anorganik sınıflama yapabilme adına bir sonuca bağlayamamıştır.

### *Düşünce deneyi 2: Karbon allotropları düşünce deneyi*

İlgili kazanım: Karbon allotroplarının özelliklerini yapılarıyla ilişkilendirir.

Başka gezegen fullerenleri: Dünyada K katkılanan C<sub>60</sub> fullereni 18 kelvinde süperiletken hale geçmektedir. NASA tarafından başka bir gezegende keşfedilen bir elementin; C<sub>60</sub> fullereninin iletim bandına bağlı olmaksızın ve düşük sıcaklık gereksizsin iletkenliğini potasyuma oranla çok daha fazla artırdığını varsayın. Bu durumu nanoteknolojik olarak yorumlayınız.

Bilimsel olarak doğru bir argüman oluşturan katılımcılardan, Ö2 kodlu öğrencinin argümanı: C<sub>60</sub> fullereni süperiletken olur (iddia). C<sub>60</sub> fullerenine X elementi katkıladım (veri). İletim bandının iletkenliği arttı (gerekçe). Teknolojide kullanılır (destek). Böyle bir X elementi olmazsa (çürütme). Yine, Ö5 kodlu öğrencinin argümanı: Nanoteknoloji çalışma kalitesi artar (iddia). X elementi ile C<sub>60</sub> fullerenine daha iyi katkılama yapmamız (veri). Çünkü yeni (katkılanan) C<sub>60</sub> fullereni daha iletken oldu (gerekçe). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydık (iddiaya karşı iddia) (çürütme) şeklindedir. Farklı olarak, Ö13 kodlu öğrencinin argümanı incelendiğinde: C<sub>60</sub> fullereni süper iletken olmayabilir. C<sub>60</sub> fullereni 18 Kelvinde süperiletken hale geçmektedir. Yeni katkılama (C<sub>60</sub> fullereninin) süperiletken olduğunu göstermez. (Süperiletkenlik) iletim bandına bağlıdır. (Süperiletkenlik için) düşük sıcaklık olmalıdır. Deneyi kendi içinde çürüttüm. Ö13 kodlu öğrencinin argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmamasının sebebi; öğrenci düşünce deneyinin varsayımsal dünyasını zihninde canlandıramamıştır.

### *Düşünce Deneyi 3: Organik bileşiklerin Lewis formülü düşünce deneyi*

İlgili kazanım: Kovalent bağlı türlerin Lewis formüllerini yazar.

Başka gezegen atomları I: Uzayın bir yerlerinde yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayalım. Bu gezegende keşfedilen X atomunun son kabuğunda 4 elektronu olduğu ve H atomu ile XH<sub>4</sub> bileşiğini oluşturduğu bulunduğu göre XH<sub>4</sub>'ün Lewis formülünü yorumlayınız.

Ö2 kodlu öğrencinin argümanı: (iddia). (veri). CH<sub>4</sub> apolar olduğundan XH<sub>4</sub> de apolardır (gerekçe). CH<sub>4</sub> suda çözünmez bu yüzden XH<sub>4</sub> de suda çözünmez (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydım (iddiaya karşı iddia) (çürütme). Başka bir katılımcı ise, Ö3 kodlu öğrencinin argümanı: (iddia). (veri). Yapısının benzerliği (gerekçe). (Lewis) formülünün de benzer olması (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydım (iddiaya karşı iddia) (çürütme) şeklinde doğru bir bilimsel argümandır. Bundan farklı olarak Ö9 kodlu öğrencinin argümanı: Uzayda bir gezegenin olması. Uzayın olduğunu biliyoruz. Uzaydaki gezegen X atomu ile XH<sub>4</sub> bileşiğini oluşturabilir. Çünkü X atomu vardır. Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydım (iddiaya karşı iddia). Ö9 kodlu öğrencinin argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmamasının sebebi; argümanın kimyasal yanlış kavrama içermesinin yanı sıra, argümanın Lewis formülü yazma kazanımını içermemesidir.

#### *Düşünce Deneyi 4: Organik bileşiklerin hibrit orbitalleri*

İlgili kazanım: Tek, çift ve üçlü bağların oluşumunu hibrit ve atom orbitallerini kullanarak yorumlar.

Maksimum yerçekimi I: Dünyanın aynısı ikiz bir dünya olduğunu varsayalım. Bu ikiz dünyada sadece yerçekiminin farklı olduğunu ve dünyadakinden çok büyük olduğunu hayal edelim. İkiz dünyada C<sub>2</sub>H<sub>4</sub> molekülünün hibrit orbitallerinin geometrilerini yorumlayınız.

Ö2 kodlu öğrencinin argümanı: Hibrit orbitallerin şekli değişir (iddia). Hibrit orbitallerin lobları yerçekimine yönelir (veri). Molekülün geometrisi düzgün üçgenden sapar (gerekçe). Belki başka bir hibrit türü (de) olabilir (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi olmasaydı (iddiam geçerli olmayacaktı) (çürütme). Diğer bir katılımcı olan Ö11 kodlu öğrencinin argümanı: Hibrit orbitallerin simetrisi bozulur (iddia). (Çok büyük) yerçekimine karşı (hibrit orbitaller) dirençsiz (veri). Hibrit orbitallerin şekilleri değişir (gerekçe). (Hibrit orbitaller) yerçekimine yönelir (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydık (iddiaya karşı iddia) (çürütme) şeklinde doğru bir bilimsel argüman oluşturmuşlardır. Katılımcılardan Ö1'in argümanı incelendiğinde, bilimsel olarak doğru kabul edilmemiş ve analiz sürecine alınmamıştır. Çünkü öğrenci düşünce deneyinin varsayımsal dünyasını zihninde canlandıramamıştır ayrıca argüman kendi içerisinde tutarlı değildir. Öğrencinin argümanı ise şu şekildedir: İkiz dünya yoktur. İkiz dünya olsaydı yerçekimi dünyadakinden farklı olmazdı. Hibrit orbitaller aynı olurdu. İkiz dünyanın yerçekiminin farklı ve büyük olduğunu biliyorum. İkiz dünya vardır (çürütme).

#### *Düşünce Deneyi 5: Organik bileşiklerin molekül geometrileri düşünce deneyi*

İlgili kazanım: Moleküllerin geometrilerini merkez atomu orbitallerinin hibritleşmesi esasına göre tahmin eder.

Maksimum yerçekimi II: Dünyanın aynısı ikiz bir dünya olduğunu varsayalım. Bu ikiz dünyada sadece yerçekiminin farklı olduğunu ve dünyadakinden çok büyük olduğunu hayal edelim. İkiz dünyada CH<sub>4</sub> molekülünün, molekül geometrisini yorumlayınız.

Ö1 kodlu öğrencinin argümanı: CH<sub>4</sub> molekülünün tetrahedral yapısı bozulur (iddia). İkiz dünyadaki yerçekiminin dünyadakinden fazla olduğunu biliyorum (veri). İkiz dünyada yerçekiminin fazla olması CH<sub>4</sub>'ün molekül geometrisini etkiler (gerekçe). Yerçekimi hibrit orbitallerin şekilleri üzerinde etkilidir (destek). İkiz dünyada CH<sub>4</sub>'ün yapısı bozulmasaydı (iddiam geçerli olmayacaktı) (çürütme). Benzer şekilde Ö2 kodlu öğrencinin argümanı: CH<sub>4</sub> molekülünün geometrisi tetrahedralden biraz sapar (iddia). Yerçekiminin çok fazla olması sebebiyle hibrit orbitallerin şekli kayar (veri). Aşırı yerçekimi hibrit orbitallerin (şekli) üzerinde vakum etkisi yapar (gerekçe). Belki sp<sup>3</sup> hibrit türü bile değişebilir (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi olmasaydı (iddiam geçerli olmayacaktı) (çürütme) olarak doğru bir bilimsel argüman oluşturmuşlardır. Bu katılımcılardan farklı olarak, Ö5 kodlu öğrencinin argümanı: CH<sub>4</sub> molekül geometrisi tetrahedralden sapmaz. Yerçekiminin çok fazla olması hibrit orbitallerin şeklini bozamaz. Molekül geometrisi bozulmaz. Yerçekimi çok fazla olduğu için hibrit orbitallerin üzerine vakum etkisi yapsa da bir şey değişmez. Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydık (iddiaya karşı iddia). Ö5 kodlu öğrencinin argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmamasının sebebi; öğrenci hibrit orbitallerin şeklinin neden bozulmayacağını gerekçelendirememiştir.

#### *Düşünce Deneyi 6: Organik bileşiklerin fonksiyonel grupları düşünce deneyi*

İlgili kazanım: Organik bileşikleri fonksiyonel gruplarına göre sınıflandırır.

Başka gezegen atomları II: Uzayın bir yerlerinde yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayalım. Bu gezegende keşfedilen X atomunun son kabuğunda 4 elektronu olduğu ve yarıçapının C atomundan küçük olduğu bulunduğu göre X<sub>2</sub>H<sub>5</sub>OH ve XH<sub>3</sub>OXH<sub>3</sub> moleküllerinin bağ uzunluklarını C<sub>2</sub>H<sub>5</sub>OH ve CH<sub>3</sub>OCH<sub>3</sub>'e göre yorumlayınız.

Bilimsel olarak doğru bir argüman oluşturan katılımcılardan Ö3 kodlu öğrencinin argümanı: C-H ve C-O'nun bağ uzunlukları, X-H ve X-O'dan uzundur (iddia). X'in yarıçapının daha küçük olması (veri). X atomunun (C atomuna göre diğer atomlarla) daha iyi etkileşmesi sonucu bağın da kısalması (gerekçe). O-H bağ uzunluğunun değişmemesi (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydık (iddiaya karşı iddia) (çürütme). Ö4 kodlu öğrencinin argümanı ise: XH ve XO bağ uzunlukları, CH ve CO bağ uzunluklarından kısadır (iddia). X atomunun son kabuğunda 4 elektron vardır, X'in yarıçapı C atomundan küçüktür (veri). X atomunun yarıçapı C atomundan kısa olduğu için O ve H atomu (ile) daha güçlü etkileşir (gerekçe). X atomunun yarıçapı küçük olduğu için çekirdeğinin çekim gücü daha kuvvetli olabilir (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydım (iddiaya karşı iddia) (çürütme). Bilimsel olarak yanlış argüman oluşturan katılımcılardan Ö1'in argümanı: X-H ve X-O bağ uzunlukları (ile) C-H ve C-O bağ uzunlukları aynıdır. X atomunun çekim kuvveti ve yarıçapı, C atomunun çekim kuvveti ve yarıçapıyla aynıdır. X'in yarıçapı küçük ama gezegende bağ uzunluğuna etki eden faktörler farklıdır. X ve C atomlarının yaptıkları bağların uzunlukları aynıdır. X'in yarıçapı bü-

yükse (çürütme). Bu öğrencinin argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmayışının sebebi; öğrenci düşünce deneyinin varsayımsal dünyasını zihninde canlandıramamıştır ayrıca argüman kendi içerisinde tutarlı değildir.

#### *Düşünce Deneyi 7: Organik bileşiklerde izomerlik düşünce deneyi*

İlgili kazanım: Organik bileşiklerde farklı tipte izomerleri ayırt eder.

Başka gezegen atomları III: Uzayın bir yerlerinde yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayalım. Bu gezegende keşfedilen X atomunun son kabuğunda 4 elektronu olduğu ve yarıçapının C atomundan küçük olduğu bulunduğu göre, X<sub>5</sub>H<sub>12</sub> izomerlerinin bağ uzunluklarını C<sub>5</sub>H<sub>12</sub> izomerlerine göre yorumlayınız.

Ö10 kodlu öğrencinin argümanı: Yeni izomerlerin bağ uzunlukları (eskilerinkinden) farklıdır (iddia). X atomunun yarıçapı küçük, çekim kuvveti fazladır (veri). X atomunun yarıçapı küçük olduğundan (bağ yaptığı) atomlar (ile) daha iyi etkileşir, (yarıçap kısalır) (gerekçe). (Eski moleküllerin iskelet formülleriyle bağ uzunluklarının gösterimi). (Yeni moleküllerin iskelet formülleriyle bağ uzunluklarının gösterimi) (destek). Böyle bir (düşünce) deneyi yapmasaydık (iddiaya karşı iddia) (çürütme). Farklı olarak katılımcılardan Ö14'ün argümanı: Yeni izomerlerin bağ uzunlukları daha kısadır (iddia). X atomunun yarıçapı daha kısa (veri). X atomunun yarıçapı daha kısa, çekirdeğin(in) bağ elektronlarını çekim kuvveti daha iyi, bağlar daha kısa (gerekçe). (Yeni moleküllerin iskelet formülleriyle bağ uzunluklarının gösterimi, daha kısa) (destek). İzomerlik kavramı geçerliğini yitirse (çürütme). Ö1 kodlu öğrencinin argümanı: Yeni izomerlerin bağ uzunlukları uzundur. X atomunun yarıçapı büyüktür. X atomunun yarıçapı büyük olduğundan atomlar arası etkileşim kötüdür. Atomlar birbirine yaklaşamaz. X atomunun yarıçapı küçükse (çürütme). Bu katılımcının argümanının bilimsel olarak doğru kabul edilmeyişi ve analiz sürecine alınmayışının sebebi; öğrenci düşünce deneyinin varsayımsal dünyasını zihninde canlandıramamıştır.

#### **Öğrencilerin Süreci Değerlendirmesi**

Araştırmanın uygulama süreci sonrasında öğrenci gözünden araştırma sürecinin değerlendirilmesi amacıyla öğrenci gözlem notlarından elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğrenci gözlem notlarında ortak sınıflamalar yapılarak kod ve kategoriler oluşturulmuş daha sonra da frekans-yüzde hesapları yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci gözünden sürecin değerlendirilmesi organik kimya öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının: Anlamli öğrenme (f:12), kavram imajı edinme (f:1) ve probleme dayalı öğrenme (f:1) sağladığı, eğlenerek öğrenme(f:14), derse aktif katılım (f:2), araştırma yapma (f:1) edindirdiği ve kendi düşünme stratejilerini kritik edebilme (f:12), diğerlerinin düşünme stratejilerini kritik edebilme (f:9) yani eleştirel düşünebilme kazandırdığı şeklindedir.

**Tablo 2. Öğrencilerin süreci değerlendirilmesi**

Kategoriler	Kodlar	f	%
Öğrenme çıktıları	Anlamli öğrenme	12	%80
	Kavram imajı edinme	1	%7
	Probleme dayalı öğrenme	1	%7
Tutum bakımından çıktılar	Eğlenerek öğrenme	14	%93
	Derse aktif katılım	2	%13
Eleştirel düşünme çıktıları	Araştırma yapma	1	%7
	Kendi düşünme stratejilerini kritik edebilme	12	%80
	Diğerlerinin düşünme stratejilerini kritik edebilme	9	%60
toplam		15	%100

Tablo 2'de verilen bulguların güçlendirilmesi amacıyla ve de nitel araştırmaların ayrıntılı betimlenmesi doğası gereği öğrencilerin süreci değerlendirdikleri gözlem notlarından alıntı ve analiz örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö7 kodlu öğrencinin gözlem notlarından alıntı: ..... Düşünce deneyi ile canlandırma yaptık ve o konuya ait eleştiriler yaptık (kendi düşünme stratejilerini kritik edebilme). Ö9 kodlu öğrencinin gözlem notlarından alıntı: ..... Eğlenceliydi (eğlenerek öğrenme kodu). Birbirimizin fikirlerini çürüttük (diğerlerinin düşünme stratejilerini kritik edebilme kodu). Düşünce deneyi yaparken ezberlememe gerek kalmadı çünkü örneklerle anlattığımız için daha akılda kalıcı oldu (anlamli öğrenme kodu). Ö11 kodlu öğrencinin gözlem notlarından alıntı: ..... Sınıfın kararlarını dinlemek, ortak

düşünmek ya da zıt düşünmek eğlenceliydi ..... (diğerlerinin düşünme stratejilerini kritik edebilme kodu) (eğlenerek öğrenme kodu)

#### 4. Tartışma

Bu araştırmada lise öğrencilerinin öğrenmede zorluk çektikleri organik kimya kavramları düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımıyla öğretilmiş; öğrenciler düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulamışlardır, bu sürecin elde edilen bulgulara göre onların eleştirel düşünme becerilerine pozitif yönde katkı sağlandığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazında argümantasyon öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir (Deveci, 2009; Gültepe, 2011). Bu araştırmanın alan yazından farkı öğrencilerin argümantasyonla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde organik kimya düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulamalarıdır. Düşünce deneyleri temelli argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulgusuna dayanak noktası olarak öğrenciler düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulamadan önce bütün sınıfın katıldığı büyük grup tartışmasıyla birbirlerinin düşünme stratejilerini takip etmelerinin onların daha nitelikli argüman oluşturmalarına katkı sağlaması sunulabilir. Zaten fen eğitiminin amacı, açıklama yapılandırma için argüman kullanımını araştırma ve öğrencinin argümantasyon yollarını anlamasını ve kullanmasını sağlamaktır (Osborne ve Young'dan akt., Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Bu durum, Tümay ve Köseoğlu'nun (2011), bilimsel tartışmaların gerçekleştiği sınıflarda yetişen öğrencilerin tartışmalarda öne sürülen iddiaları ve gerekçeleri eleştirerek bilinçli kararlar verebileceği ifadesiyle desteklenmektedir. Ayrıca yapılan tartışmalar sonucu öğrencilerin organik kimya düşünce deneylerini Toulmin'in argüman modeline göre derinlemesine düşünerek yeniden yapılandırmalarının onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerine katkı sağlamış olabileceği yönündedir. Bu durum öğrenci gözünden sürecin değerlendirilmesi bulgularıyla da örtüşmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin organik kimya kavramları ile ilgili düşünce deneylerini argüman olarak yeniden kurgulamadan önce bütün sınıfın katıldığı büyük grup tartışmaları yürütmeleri, öğrencilerin argümantasyonun hem epistemolojik hem de sosyal yapısını deneyimlemelerini sağlamıştır. Epistemik olarak yapılandırdıkları argüman vasıtasıyla öğrenciye olgunun farklı bakış açıları sağlanmıştır. Sosyal açıdan ise öğrencilere diyalektik - çoklu fikirlerin yarıştığı - tartışmayı destekleyen sosyal bir bağlam yapılandırılmıştır. Epistemik ve sosyal vurgu Osborne, Erduran ve Simon'ın (2004) araştırmalarında da öne çıkan unsurlardır.

Araştırma sonunda öğrenci gözünden sürecin değerlendirmesiyle ilgili bulguların ışığında, öğrencilerin kendilerinin ve diğerlerinin düşünme stratejilerini kritik edebildikleri, eleştirel düşünebildikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak eğer bireyler kendinin ve diğerlerinin bakış açılarını koordine edebilirlerse eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağlarlarken diğerlerinin bakış açılarını göz ardı ettiklerinde ise yapılandırdıkları argümanın zayıf bir argüman olduğu dolayısıyla onların ilgili kavrama ilişkin dar bir eleştirel bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle eleştirel düşünebilmek, güçlü argüman yapılandırabilmek, istenen bakış açısını savunduğun değil, rakibinin bakış açısını zayıflattığın argüman olarak ifade edilmektedir (Kuhn ve Udell, 2007). Dahası, öğrenci gözünden sürecin değerlendirmesi bazı organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyonun öğrencilerin anlamlı ve eğlenerek öğrenmelerini desteklediği şeklindedir. Benzer biçimde Kaya ve Kılıç (2008) da araştırmalarında fen sınıflarında argümantasyonun öğrencilerin anlamlı öğrenmesini, araştırma kabiliyetlerini ve bilimin nasıl işlediğiyle ilgili görüşlerini geliştirdiğini tartışmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, öğrencileri etkili karar verme becerilerine sahip birey olarak yetiştiren, düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı farklı fen öğretim uygulamaları daha sonraki araştırmalar için araştırma önerisi olabilir. Ayrıca bu araştırmada ortaöğretim kurum türünden kaynaklı olarak katılımcılar kızdır. Bu durum bu araştırmanın sınırlılığdır. Daha sonraki araştırmalar için karma katılımcılarla düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı farklı fen öğretim uygulamaları araştırma önerisi olarak sunulabilir. Yine daha sonraki araştırmalar için düşünce deneyleri temelli argümantasyon öğrenme yaklaşımı sürecinde eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin araştırıldığı farklı fen öğretim uygulamaları araştırma önerisi olarak sunulabilir.

#### 5. Kaynakça

Brown, J. R. (1991). Thought experiments: A platonic account. T. Horowitz & G. J. Massey (Ed.), *Thought experiments in science and philosophy*, (p. 119-128). Maryland: Rowman & Littlefield.



- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cambridge International Examinations (CIE) (2011) Thinking Skills Syllabus 9694, <http://www.cie.org.uk> adresinden erişildi.
- Demirel, R. (2016). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1087-1108.
- Deveci, A. (2009). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erduran, S. (2009). Beyond philosophical confusion: Establishing the role of philosophy of chemistry in chemical education research. *Journal of Baltic Science Education*, 8(1), 5-14.
- Erduran, S. & Msimanga, A. (2014). Science curriculum reform in South Africa: Lessons for professional development from research on argumentation in science education. *Education As Change*, 18(S1), S33-S46.
- Erduran, S. & Yan, X. (2009). Minding gaps in Argument: Continuing professional development to support the teaching of scientific inquiry, <https://limerick.academia.edu/SibelErduran> adresinden erişildi.
- Erickson, E. (2004). Demystifying data construction and analysis. *Anthropology and Education*, 35(4), 486-493.
- Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2005). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Belmont USA: Thomson Wadsworth.
- Gendler, T. (1998). Galileo and the indispensability of scientific thought experiment. *British Journal for the Philosophy of Science*, 49, 397-424.
- Georgiou, A. (2005). Thought experiments in physics problem-solving: On intuition and imagistic simulation. MS Thesis, University of Cambridge, Cambridge.
- Gültepe, N. (2011). Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ireson, G. (2005). Einstein and the nature of thought experiments. *School Science Review*, 86(317), 47-51.
- Joung, S. (2003). The effects of high-structure cooperative versus low-structure collaborative design on online debate in terms of decision making, critical thinking, and interaction pattern. Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida.
- Kabataş Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 401-418.
- Kabataş Memiş, E. (2017). Argümantasyon uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının küçük grup tartışmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 2037-2056.
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkili bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90-104.
- Kurbanoglu, N. İ. & Taşkesenligil, Y. (2002, Eylül). *Organik kimyada stereokimya konusunun programlı öğretimi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783-807.
- Lyle, K. S. & Robinson, W. R. (2003). A statistical evaluation: Peer-led team learning in an organic chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 80(2), 132-134.
- Maloney, J. & Simon, S. (2006). Mapping children's discussions of evidence in science to assess collaboration and argumentation. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1817-1841.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69, 191-196.
- Norton, J. (1991). Thought experiments in Einstein's work. T. Horowitz & G. J. Massey (Ed.), *Thought experiments in science and philosophy*, (p. 129-144). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Nussbaum, E. M. & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *The Journal of the Learning Sciences*, 1-46.
- Ortaöğretim 12. Sınıf Kimya Ders Kitabı, <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari/duyuru/11971> adresinden erişildi.
- Ortaöğretim Kimya Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> adresinden erişildi.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.



- Osborne, J., Erduran, S., Simon, S. & Monk, M. (2001). Enhancing the quality of argument in school science. *School Science Review*, 83(301), 63-70.
- Reiner, M. (1998). Thought experiments and collaborative learning in physics. *International Journal of Science Education*, 20(9), 1043-1058.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York USA: Cambridge University.
- Tümay, H. ve Köseoğlu F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Tüzün, Ü. N. (2016). Bilim eğitiminde lise öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Twin Earth Thought Experiment, <https://www.britannica.com/biography/Hilary-Putnam#ref1204773> adresinden erişildi.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- Vural, R. A. ve Kutlu O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- West, T. L. (1994). *The effect of argumentation instruction on critical thinking skills*. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University, Chicago.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.



## İngilizce Öğretmen Adaylarının Kariyer Gelişimi İstekleri: Mesleki Gelişim ve Liderlik

### Pre-service English Teachers' Career Development Aspirations: Professional Development and Leadership<sup>1</sup>

Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER<sup>a</sup>, Gölge SEFEROĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Erciyes University, Faculty of Education, English Language Teaching, Kayseri, Turkey.

<sup>b</sup>Middle East Technical University, Faculty of Education, Foreign Languages Education, Ankara, Turkey.

#### Öz

Bu karma metot çalışma liderlik motivasyonu ve mesleki gelişim planlarına odaklanarak öğretmen adaylarının kariyer gelişimi isteklerini incelemek için yapılmıştır. Son sınıf İngilizce öğretmenliği adaylarından 672 kişilik bir grup anket sorularını yanıtlamış ve bunlardan 88' i ile görüşme yapılmıştır. Nicel veriler için yordayıcı ve betimleyici istatistik kullanılmıştır, nitel veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının liderlik motivasyonu orta düzeyde bulunmuş ve adaylar temelde öğrenci olarak gözlemlerinden etkilenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişim motivasyonları yüksektir ama gelişim aktivitelerine dair sınırlı bilgiye sahiptirler. Belirgin sayıda katılımcı mesleki gelişim ile ilgili hiçbir fikre sahip değildir. Son olarak, üniversiteler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### Abstract

This mixed-methods study was conducted to investigate pre-service teachers' career development aspirations with an emphasis on their leadership motivations and plans for professional development. A cohort of 672 senior pre-service English teachers answered the questionnaire and 88 of them were interviewed. Inferential and descriptive statistics were employed for quantitative data, and qualitative data were thematically analyzed. Leadership aspirations of teacher candidates were found to be moderate and mainly affected by observations as a learner. Participants' professional development motivations were high but they had very limited knowledge about the developmental activities. A remarkable number of interviewee had no idea about professional development. Finally, no significant difference was found between universities.

#### Anahtar Kelimeler

Kariyer gelişimi isteği  
öğretmen adayları  
liderlik isteği  
mesleki gelişim planı

#### Keywords

Career development  
aspirations  
pre-service teachers  
leadership aspirations  
professional development plans

<sup>1</sup> This work is based on the PhD thesis submitted by the corresponding author to Middle East Technical University.

## 1. Introduction

### Background

Teachers construct the major pillars of education and thereby that of the change and development in the society (Campos, 2005). Advanced educational standards could be accomplished through activating teacher dynamism and increasing their career development aspirations. To this end, new strategies are employed in many countries including Turkey where teacher development is supported by means of in-service training opportunities (MEB, 2017).

Teacher attrition and difficulty in ensuring quality teachers' retention have become a challenging issue for many countries. A wealth of research has been conducted to understand the career motivations of teachers so that the aforementioned problems can be overcome. These studies specifically focus on motivation to become a teacher (e.g. Bastick, 2000; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Watt & Richardson, 2007, 2012, 2014; Yüce, Şahin, Koçer & Kana, 2013), decisions about retaining in the profession (Aksu et al., 2010; Amani, 2013; Bruinsma & Jansen, 2010; DeAngelis et al., 2013; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Towse et al, 2002; Wang & Fwu, 2001) and developmental aspirations (Eren 2012a, 2012b; Eren & Tezel, 2010; Watt & Richardson, 2008). In Turkey, the Ministry of Education stated that more teachers are needed in the following five subjects and they are listed according to the degree of demand in each subject; primary school teaching (246000), English teaching (75000), early childhood education (62000), teaching religion and ethics (51000) and Turkish language and literature (58000) (MEB, 2013). After the place of English courses is enhanced in the national curriculum in 2017, more English teachers are needed to be hired in public schools.

Considering the raising need for qualified English teachers in public schools, our study aims to provide insights into English teachers' future career development plans. Since early career decisions began to emerge in pre-service education, before teachers are actively involved in the profession, we investigate senior pre-service English teachers' aspirations regarding future career development activities with a focus on their leadership motivations and professional development plans.

### Career development aspirations of pre-service teachers

Recent studies in the last decade endeavor to define pre-service teachers' career development aspirations by large-scale quantitative studies in different countries: i.e., in Turkey (Eren, 2012a, 2012b, 2012c, 2014), in Indonesia (Suryani, 2014; Suryani, Watt & Richardson, 2013) and in the United States (Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Especially, they concentrate on two components of career development; future leadership aspirations at schools (Henceforth, LA) and professional development aspirations (Henceforth, PD).

Leadership activities in school context, both the positions as school managers and as leaders of different teacher groups, are closely associated with academic achievement. PISA results indicate that having effective leaders at schools promote the autonomy and novelty in the context, which eventually affects learning outcomes and school achievement (Schleicher, 2012). Darling-Hammond et al. (2007) stated that the relationship between school leadership and achievement has been apparent but there is much to know about how we can prepare these leaders. In some countries, improving the quality of school leaders has been included in the national policies for educational enhancement. For example, Ontario Ministry of Education defined school leadership as the crucial step for 'achieving the province's core education priorities: high levels of student achievement, reduced gaps in student achievement, and increased public confidence in publicly funded education' (2013; p.1). They started a project called Ontario Leadership Strategy to this end. With a similar motivation, the Australian Institute for Teaching and School Leadership was established in 2010 in order to support school leaders (AITSL, 2011).

Being involved in PD activities is an indispensable part of teachers' career development. Teachers' PD is a dynamic process starting in pre-service education and continuing afterwards through unceasing updates in theoretical knowledge, classroom applications and exchange of ideas. It is defined as a long-term goal referring to the 'activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher.' (OECD, 2009; p.49). This recent paradigm shift in the definition of teachers' developmental processes, from 'teacher training' to 'teacher development', has opened up a new dimension by making teachers the active agents of their progressive journey (Villegas-Reimers, 2003). A set of developmental activities are suggested in the literature to actuate advancement in teacher PD. Richards and Farrel (2005) underline the importance of in-service training opportunities for language teachers in the long run. It

is argued by the authors that these opportunities are not only an aid to support teachers' PD but also a way to increase the success of institutions where they are teaching. Therefore, teachers can be involved in individual (self-monitoring, journal writing, critical incidents, teacher portfolios and action research), one to one (peer coaching, peer observation, critical friendship, action research, critical incidents and team teaching), group-based (case studies, action research, journal writing and teacher support groups) and institutional activities (workshops, action research, teacher support groups) to continue PD when they commence teaching after the completion of their formal education (Richards & Farrel, 2005). In addition, TALIS report (OECD, 2009) provides a wide range of PD activities including courses and workshops, education conferences or seminars, qualification programmes, observation visits to other schools, participation in a network of teachers, individual or collaborative research, mentoring and/or peer observation and coaching, reading professional literature, and engaging in informal dialogue with peers.

On the other hand, the aforementioned PD activities do not always lead to the same results but rather they suggest different outcomes with different degrees of engagement and teacher agency. Garet, Porter, Desimone, Birman and Yune (2001) found out that sustained and intensive PD activities are likely to be more effective than the shorter ones. In addition, the authors claimed that PD activities which are subject-specific, easy to integrate into school life and promoting active learning are more probable to provide teachers with enhanced skills and knowledge. Borg (2015) alleges that activities like workshops and seminars make the 'teacher as consumer'. Therefore, such activities are open to criticism in the sense that they cannot offer positive and long-lasting effects on teachers. More engaging and reflective procedures like action research, peer observations and teacher support groups would be efficient in increasing expected positive outcomes (Borg, 2015).

Watt and Richardson (2008) investigated career development aspirations of pre-service teachers by using Professional Engagement and Career Development Aspirations Scale (PECDA scale), which was developed to understand pre-service teachers' future plans about continuing teaching after graduation and career development motivations. In further studies conducted with PECDA scale, the relationship of career development aspirations with different variables is investigated. Examples for these variables are teachers' interest in teaching and career choice satisfaction (Eren, 2012c; Watt & Richardson, 2008), engagement profiles (Watt, Richardson & Wilkins, 2013), factors influencing teaching (Watt & Richardson, 2007), emotional styles and emotions about teaching (Eren, 2014), future time perspective (Eren & Tezel, 2010; Eren, 2012b) and subject interest (Eren, 2012a).

Previous research indicates that pre-service teachers' motivation to engage in PD activities is generally high; however, the mean score for LA of teacher candidates is relatively lower (Eren & Tezel, 2010; Eren 2014; Richardson & Watt, 2010). This situation might be related to pre-service teachers' lack of training in leadership and their negative beliefs about such managerial roles. Leadership is a neglected topic in pre-service training (Leblanc & Shelton, 1997). Even the practicum courses which offer a chance for pre-service teachers to get first-hand experience at schools are not sufficient to prepare teachers for potential leadership positions that they can hold after they start their career (Zeichner, 1996). Moreover, it has been investigated in previous studies that pre-service teachers mostly hold negative beliefs about school managers (Uğurlu, Beycioğlu & Özer 2009). In other words, pre-service education curriculum lacks systematic attempts to change these preoccupied beliefs with realistic and more professional ones.

Although PD and LA constitute future career plans of pre-service teachers, these are not very specific professional goals but rather a part of their general future ambitions. Eren and Tezel (2010) indicated that the correlation between career development aspirations, comprising of leadership and PD aspirations, and future time perspective is smaller. The authors interpreted that these two aspirations may not be considered as a goal for the future or a part of pre-service teachers' future plans, but rather they are just a part of general desires. In another study, lack of emphasis on leadership in the pre-service education process is interpreted to be the reason for the weak relationship between Future Time Perspective and LA (Eren, 2012b). This weak relationship could be affected by teacher candidates' common perceptions about leadership according to which they consider teaching and leadership to be separate career trajectories.

A wealth of research has been conducted to develop strategies in order to promote teacher leadership and support PD through pre-service education (e.g., Darling-Hammond, Bullmaster & Cobb, 1995). However, pre-service teachers' future leadership and PD plans are recently scrutinized (Eren 2012a, 2012b, 2012c, 2014; Suryani, 2014; Suryani, Watt & Richardson, 2013; Watt & Richardson, 2007; Watt, Richardson & Wilkins, 2014) and more research on this topic is required. The present study aims to enhance the relevant literature by answering the following questions:

How motivated are pre-service English teachers for career development and do the teacher candidates from different universities have different levels of motivation?

What are the reasons affecting pre-service English teachers' LA and what kind of PD activities do they suggest?

## 2. Method

### Research design

In this explanatory mixed-methods research study, questionnaire data were interpreted through the lenses of interview responses (Fraenkel & Wallen, 2008). Triangulation studies defined as researchers' attempt 'to merge the two data sets, typically by bringing the separate results together in the interpretation or by transforming data to facilitate integrating the two data types during the analysis.' (Creswell & Plano Clark, 2006, p. 64). In our study, questionnaire responses from a large number of participants provided a wider perspective on the topic and interview data offered opportunities for gaining insights into the issue.

### Research Sample

In 2013, 3083 English teachers graduated from Turkish universities (BIMER, personal contact, 2014). Senior year pre-service English teachers (N=672), nearly 22% of the total graduates in 2013, answered the survey questions in the last semester of their training. After the permission of the ethics committee, the researcher contacted English Language Teaching departments of 20 universities and 13 of them accepted the cooperation request. The universities were selected on two criteria; regional variety and ranking scale. Universities from six of seven geographical regions (excluding the Mediterranean Region) were included in the study. Universities from different levels of the national university ranking reports were taken into account to ensure context variety (URAP, 2011).

Semi-structured interview sessions were held with 88 volunteering respondents from eight universities. The descriptive statistics of participants and universities are given in Table 1. Female participants (N=518) outnumbered the males (N= 154), which is in compliance with the common gender distribution in English Language Teaching departments in Turkey. Participants' age range is between 20 and 28. The quotations are given with pseudo names to ensure confidentiality.

**Table 1. Participant overview**

University	Region	Ranking	Number of Participants		Gender Distribution of Participants	
		URAP (2011)	Questionnaire	Interview	Female	Male
Uni-1	Blacksea	28	54	13	47	7
Uni-2	Eastern Anatolia	23	57	11	46	11
Uni-3	Marmara	7	49		39	10
Uni-4	Marmara	66	31		28	3
Uni-5	Southeastern Anatolia	50	40	6	30	10
Uni-6	Central Anatolia	4	64	8	46	18
Uni-7	Blacksea	38	24		19	5
Uni-8	Aegean	33	18		10	8
Uni-9	Central Anatolia	9	104	15	80	24
Uni-10	Central Anatolia	1	61	14	49	12
Uni-11	Aegean	26	27		21	6
Uni-12	Marmara	48	67	10	45	22
Uni-13	Marmara	19	76	11	63	13
Total	13	6	672	88	518	154

### Research Instruments

This study is a part of a larger research aiming at career plans of pre-service English teachers. Research instruments were piloted beforehand. The goal of the piloting process was to confirm the clarity of the expressions for the parti-



cipants and the reliability of Likert type items. Questionnaire items were first evaluated by 5 participants in terms of clarity and face validity, and then answered by 75 student teachers. After piloting, the questionnaire was found to be reliable ( $\alpha = .93$ ). Meanwhile, interview questions were piloted with 5 volunteering participants and some expressions were revised with their guidance. The interviewee elaborated on their LA and PD plans by answering the wh-questions based on the following guiding questions: 1) Do you plan to have any leadership position at schools? and 2) Do you plan to do something for your PD?

Quantitative data were collected through Professional Engagement and Career Development Aspirations (PECDA) scale, originally developed by Watt and Richardson (2008). The Turkish translation of the scale, previously used in Eren and Tezel (2010) and Eren (2012a, 2012b, 2012c), is used for the present study. Although 11-point items are claimed to be more preferable, 4-,5-,6- and 11- point items indicate no difference in terms of standard deviation, item correlation, reliability, factor loading, exploratory factor analysis or mean (Leung, 2011). Considering participants' comments in the piloting and the suggestions of a statistical expert in personal contacts, the 7- point Likert items in the original instrument were transformed into 5-point items in order to encourage participants to elaborate on their answers and give sincere responses.

The scale originally consists of four factors which are further merged under two titles; professional engagement (including factors Planned Effort and Planned Persistence) and career development aspirations (including factors PD Aspirations and LA). The latter was scrutinized in the present study. There are five items in PD Aspirations (e.g., Continue learning how to improve your teaching skills?) ( $\alpha=.88$ ). LA was measured through four items (e.g., Reach a position of management in schools?) ( $\alpha=.91$ ). Since the present study is basically concerned about leadership and PD aspirations, only the results for these factors will be mentioned here.

**Table 2. Factor loadings and the reliability results for the items**

	Factor Loadings		Item Reliability	Factor Reliability
	PD	LA		
Professional development aspirations:				
Participate in professional development courses?	0,711		0,61	
Undertake further professional development?	0,838		0,76	
Learn about current educational developments?	0,878		0,79	
Continue learning how to improve your teaching skills?	0,844		0,74	
Continue to acquire curriculum knowledge?	0,852		0,75	0,886
Leadership aspirations:				
Reach a position of management in schools?		0,899	0,82	
Take up a leadership role in schools?		0,892	0,84	
Seek a staff supervision role in schools?		0,890	0,79	
Have leadership responsibility in schools?		0,875	0,80	0,919

The piloted version of the questionnaire was sent to collaborating universities. They were applied in course time. A cooperating researcher from each university helped data collection. Participants volunteering for interviews were personally contacted by the researcher and all the interview sessions were held by the same researcher in face to face meetings.

### Data Analysis

The quantitative data were analyzed by using the ANOVA test in order to investigate if participants' career development aspirations differ on university basis, and the results are tabulated for interpretation. Semi-structured interview responses lasted between 20 to 85 minutes with a mean of 32 minutes. The sessions were voice recorded and transcribed verbatim. Thematic analysis was applied to interpret the data and direct quotations were used to support and elaborate on the results. Guba (1981) states that there are four concerns to ensure trustworthiness, which are credibility, transferability, dependability and conformability. In this study, trustworthiness of the study is supported in different ways. First of all, the interview questions were revised through peer debriefings in piloting. Collecting data from different universities with different characteristics and choosing participants on a voluntary basis increased the credibility of data. Furthermore, in the interview sessions, vague responses were clarified through iterative questioning and rephrasing. In addition,

the researchers' experiences in the field both as a former student teacher and a current researcher supported credibility. Finally, the recordings were analyzed by the researcher twice and 10% of the data was analyzed by another researcher to strengthen the trustworthiness of the analysis process.

### 3. Results

PD and LA levels of the participants from different universities were compared through the ANOVA test. Some of the participants stated in the first part of the questionnaire that they were not planning to teach at all and those participants were excluded from the analysis as they were not potential teachers. Only the participants aiming at teaching answered the PECDA items (N=599). The results indicated no significant difference among the cohorts of participants from different universities ( $F= 1,487, p=.124$  and  $F= 1,385 p=.168$ ).

**Table 3. ANOVA results for PD and LA.**

		ANOVA				
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Professional Development	Between Groups	8,365	12	,697	1,487	,124
	Within Groups	275,258	587	,469		
	Total	283,623	599			
Leadership Aspirations	Between Groups	24,164	12	2,014	1,385	,168
	Within Groups	853,735	587	1,454		
	Total	877,899	599			

Mean scores and SD for PD and LA were tabulated and presented in Table 4. The overall mean score for PD aspirations is very high ( $\bar{x}=4.36$ ). However, the mean score for LA is moderate ( $\bar{x}= 3.04$ ) and SD for LA is larger than SD for PD which indicates a less consistent decision about LA.

**Table 4. Mean scores and standard deviations for PD and LA.**

University	PD		LA	
	Mean	SD	Mean	SD
Uni-1	4,34	0,83	3,12	1,29
Uni-2	4,59	0,48	3,02	1,33
Uni-3	4,24	0,84	3,15	0,98
Uni-4	4,64	0,46	3,61	0,92
Uni-5	4,14	0,92	2,82	1,33
Uni-6	4,29	0,68	3,04	1,21
Uni-7	4,33	0,50	3,45	1,22
Uni-8	4,37	0,72	3,04	1,25
Uni-9	4,44	0,64	3,10	1,05
Uni-10	4,45	0,69	2,91	1,10
Uni-11	4,43	0,68	2,49	1,17
Uni-12	4,20	0,68	3,05	1,25
Uni-13	4,31	0,69	2,84	1,26
Overall Mean	4,36		3,04	

#### Planned PD Activities

Planned PD practices of respondents are scrutinized through semi-structured interviews. The respondents answered the following questions 'What do you plan to do for your professional development after graduation?' and 'Why do you plan to do that?'. Although most of the interviewee gave proper answers to these questions, a group of the interviewee (N=15) either provided irrelevant explanations or couldn't answer the question at all. In Table 5, the list of suggested PD practices is given.

**Table 5. Planned PD activities of pre-service English teachers.**

Activities
Attending conferences/workshops/ training
Going abroad
Graduate studies
Learning other languages
Participating in projects
Reading and listening in English
Scholarly Journals and Field books
Using technology for PD

PD activities may be at individual level, in pairs, in group or in institutional settings (Richards & Farrel, 2005). The participants in this study preferred individual and institutional practices. At the end of the analysis, three major practices were found out; 1) abroad experiences (visiting English speaking countries either with personal efforts or with institutional support), 2) individual practices achieved through personal effort (reading and listening in English, learning other languages; reading scholarly journals and field books and using technology for PD), 3) institutional practices held in groups, in an institution or organization (participating in projects, in-service training, graduate studies, attending conferences/workshops/ trainings).

The participants' responses to the question; 'Why do you plan to do that (the suggested professional development activity)?', reveals the motivating factors for PD activities; i.e., the positive effects of relevant experiences (personal experiences or observing others' experiences), personality traits (like being open to development) and professional aspirations (broadening professional perspective, making a change in society and education, continuing professional improvement, and improving English language skills).

The following quotation, taken from Refik's scripted speech, indicates that he plans to use abroad teaching opportunities offered by the Ministry of Education to the teachers who have 5 years of teaching experience. In addition to his professional aspirations like improving English speaking skills, he also plans to broaden his professional perspective by observing other countries' education systems. His aim is to use his abroad discoveries in order to make a positive change in local educational practices.

*...After five years (of work in MoNE), I will go abroad, I will learn something from the education system there. Then my English will absolutely improve more, I will become a better teacher. Then, as they have a different education system their techniques and methods are different. I plan to come back and apply the methods that I learn there... (Refik)*

Another interviewee, Eren, is also planning to go abroad for PD. The main factor which makes him that much motivated to go abroad is his previous experiences as an undergraduate exchange student. He also believes that he will be in an authentic context to improve his English language skills.

*I want to get some training abroad, to make the things (teaching skills) stronger. Because I do not want to become a clerk working between eight to five... Because, in Turkey, nearly everyone knows English very well according to the reports, but indeed when it comes to practice we are not that much successful. It (abroad experience) will be helpful in this sense. I mean in short term, this was the case in Lithuania The country he went as an exchange student). I couldn't speak for the first two months and I was not sociable too. I mean I was hesitant. Because they were not used to the English that we were speaking. Finally, we started to speak English. (Eren)*

Hüsni, impressed by his past experiences and his extrovert personality, wants to join training activities. He has good memories of a special training that he had in his BA education. Therefore, he wants to contact colleagues working in other countries, create a network, and share knowledge and experiences with them.

*I plan to join training activities, yes. Here (at university) there were training activities on computer-assisted teaching and they gave certificates, I participated in it. A professor from the USA came for it, it was good. In addition, I can join in the in-service training offered by the MoNE. In addition, I plan to develop myself by using the internet. Maybe I can find friends from different countries who are in the same profession with me. I mean, I can exchange knowledge with them. (Hüsni)*

Observing other teachers' experiences is effective on Seviye's plans. She takes part in a European Union project administered by her school teacher and this expands her professional vision. In addition, inspired by her past experiences as a student, she believes that such projects would be beneficial for both herself and her future students.

*Of course, I would absolutely look for the projects like the one conducted by Kemal Hoca ( a faculty member/instructor) because this absolutely makes students love (the course). We had a similar experience, we went (abroad) and came back, it was very good. Still, we have contact with people whom we met there via Facebook. It was a very good experience and I want to do the same thing with my students. (Seviye)*

### Leadership Plans

Interview results indicate that participants who are unwilling to have managerial roles at schools (such as school principal or group coordinator) are mainly affected by their preoccupied beliefs about these positions (high responsibilities; students' negative attitudes; hierarchy; difficulty in managing people; getting detached from students and teaching profession), negative effects of their prior observations as learner and low self-efficacy beliefs in their managerial skills. This is reflected in the following quotations scripted from Sevil and Hakan.

*When one becomes a vice-manager, it is like I can do whatever I want, I am the manager here and I am the superior (master) here. I remember from high school that we had a teacher he used to be a different person before he became a vice-manager, he used to be on students' side, when he became a vice-manager we said 'what happened to him'. After a short time, he changed his attitudes. He became a tough man towards students. If I would be the same, I don't want to be (a manager) at all... I mean, students always feel reluctant in front of you... (regardless of) how close you are to them, it is a problem that they would say what the manager will say, do or he will scold at us when he comes. Therefore, I don't want to be a manager when I become a teacher. Being a group coordinator, no. Yes, I am an assertive person but I am a person who cannot say no to others. Somebody would ask for something. I wouldn't be able to say no, then one other person would come and I would be mixed up in the affair. (Hakan)*

The only thing that I am not thinking about is becoming a manager, it seems like they work more. Teachers leave school at four; they (managers) leave at five. Why? They have administrative duties. They have to give a report to someone else. Every day you have to give reports. S/he is sitting in her room... I should be more interwoven with people. There shouldn't be a huge task on me that I have to give reports on it. Ok, we all have responsibilities, but they are under a very big responsibility. When something happens to a student in school, s/he (the manager) will be the person who will be questioned first, even before the teacher. They would say what kind of a manager, leader you are?... Also, students have an attitude towards managers... Therefore I don't want it. (Researcher asks=: 'What about group coordinator?') I don't want it too, becoming a manager, leader etc. I don't want them, and I have never wanted to become. (Sevil)

For the participants planning to hold a managerial role as a part of their future career, such positions give opportunities to make a change and fix the problems in the education system. Moreover, they have high self-efficacy beliefs about their leadership skills. In the following quotations, Sevinç and Damla explain their motivation to become a manager.

*As I am against the system, I think that there are things to be fixed and I want to do at least a part of this (fixing the system)... I mean, it's like, even fixing a school would be good at the first step. Being a manager is something different, I do not want to be an ordinary manager too, I mean, not someone who just sits in his room. Indeed the manager in my mind is in complete cooperation with the teachers and (motivated) with the aspiration of fixing the education at school. (Sevinç)*

*My friends around me sometimes say to me that I have a high tendency (for becoming a group leader)... Yes, I have (a tendency) I want to become (a manager), who doesn't want to, I mean, become a group leader or manager, I am sure that everybody wants to. And I don't think that I am not talented in this sense, yes I can do such a thing (become a manager). (Damla)*

Becoming a group coordinator is stated to be an appropriate plan by the participants who do not want to get a managerial position such as a school principal. They have altruistic motivations and they are eager to make a change in English teaching practices. In other words, the negative beliefs attached to the managerial positions, like a principal or

vice principal, are not observed for group coordinators. On the other hand, such a position provides the necessary power to make changes in instructional practices. In the following selected excerpts, Zeynep and Cüneyt explain the rationale behind their future plans by giving reference to the aforesaid reasons.

*I think being a school manager is a very big responsibility; it is not only being with the students but more than that guiding them... Especially if this person (who need guidance) is a teacher who has some fossilized things (behaviour), it is more difficult to fix them... I mean it is difficult to change the perception (of teachers working with you) that teaching is a source of income and therefore at that point being a manager is difficult. However, maybe becoming a group leader, I think it is possible to do something by awakening a group of teachers in a small context, in terms of teaching English. (Zeynep)*

*Indeed I plan to be a group coordinator. I feel that I can do something to be more creative; however, being a manager or being a vice-manager are the positions that would make me unhappy. I would become an ordinary person because I wouldn't feel an urge for refreshment. Both the administrative tasks and decreased number of courses to teach (would affect me negatively), indeed many of them (managers) do not teach at all. Being stick to the existing system. But I favour novelty because things change each year. Especially, they change very fast in the field of language. Therefore, I want to continue with my profession (teaching English). (Cüneyt)*

#### 4. Discussion and Conclusion

Career development aspirations of pre-service teachers have been a recent topic of investigation. This mixed methods study aimed to present a wide perspective through quantitative data and a deeper investigation supported by interview responses. In addition, quotations selected from interview scripts are exhibited in the results session in order to illustrate a vivid depiction of the situation.

Mean scores for PD and LA of pre-service English teachers are moderately high. On the other hand, compared to PD, mean for LA of teacher candidates is lower. This finding complies with the results of previous research (Eren& Tezel, 2010; Richardson& Watt, 2010). The interview results show that participants unwilling to have a managerial position are negatively affected by their pre-settled beliefs (high responsibilities; students' negative attitudes; hierarchy; difficulty in managing people; getting detached from students and teaching profession). These beliefs are likely to stem from pre-service English teachers' school years. Prior beliefs based upon apprenticeship of observation (Lortie, 1975) and low self-efficacy beliefs stand out as an explanation for lack of motivation. Although making a change and fixing the problems at schools might be interpreted as a positive ambition for future leadership positions, participants' descriptions of the school system and the people at schools are arguable. They seem to have a tendency to generate negative ideas and attitudes to the school environment and ignore the positive sides.

The analyses revealed insights into pre-service teachers' PD plans. Quantitative data show that pre-service teachers are motivated to take part in PD activities; however, the interview responses indicate that they have either limited or no information about the activities that they can be involved in. Especially the reflective practices like action research, peer observation and teacher support groups (Borg, 2015), which are likely to promise long-lasting and positive effects, are not mentioned at all. In addition, the activities stated by participants are mainly at an individual or institutional level. In other words, pre-service teachers cannot come up with cooperative activities which potentially include scaffolding and peer-learning. This situation raises questions about pre-service teachers' awareness concerning the potential PD activities that they can engage in to continue their career development. The results show that participants are mostly affected by previous observations and personal experiences in their choices about PD activities. Lack of systematic pre-service training on PD activities presumably results in limited awareness about PD opportunities.

Pre-service English teachers in Turkish universities are mostly non-native speakers of English. They generally learn English in EFL context where the target language use is limited to the classroom environment and opportunities for authentic language use are scarce. The results of the qualitative analysis indicate that pre-service English teachers want to go abroad or do reading and listening activities as a source of target language input because they want to improve their proficiency in their subject area, English language. This can be explained by low self-efficacy beliefs about their English proficiency.



In this study, findings suggest that PD and leadership are in the agenda of pre-service English teachers. However, their plans are far from clearly-stated goals which would lead to systematic career development in the future. The present study supports the findings suggested by Eren and Tezel (2010) and confirms that pre-service teachers have a general desire for PD and LA but they do not have well-defined objectives.

## 5. Suggestions

Overall, designing a pre-service curriculum addressing professional development and leadership would help teacher candidates build up sophisticated career development plans for the future. Moreover, lack of self-efficacy in English indicates that pre-service English teachers need further opportunities to achieve a satisfactory proficiency in this language which also constitutes an important part of their content knowledge and professional competence. Finally, more studies from different subject areas should be conducted to gain insights into pre-service teachers PD and LA plans and it is promising to extend this type of research with other issues like motivation for teaching, professional engagement and beliefs about teaching.

## 6. References

- AITSL. (2011). National Professional Standard for School Leadership. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Aksu, M., Demir, C.E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 90-101.
- Amani, J. (2013). Social Influence and occupational knowledge as predictors of career choice intentions among undergraduate students in Tanzania. *International Journal of Learning & Development*, 3,3, 183- 195.
- Borg, S. (2015). Overview - Beyond the workshop: CPD for English language teachers. In S. Borg (Eds.), *Professional development for English language teachers: perspectives from higher education in Turkey*. (pp. 5–17). Turkey: British Council.
- Bruinsma, M., & Jansen, E.P.V.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*. 33, 2, 185-200.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3–4), 343– 49. <https://doi.org/10.1023/A:1004090415953>
- Campos, M. R. (2005). Passive Bystanders or Active Participants: The Dilemmas and Social Responsibilities of Teachers. *PRE-LAC Journal*, 1, 6-24.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- DeAngelis K. J., Wall A. F., Che J. (2013). The impact of pre-service preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64,4, 338–355.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96, 87–106.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr. M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Eren, A. (2012 a). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 807-826.
- Eren, A. (2012 b). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. (2012 c). Prospective teachers' interest in Teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework?. *Australian Journal of Education*, 56 (3), 303-318).
- Eren, A. (2014). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. *The Australian Educational Researcher*, 41(4), 381-409.
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: a mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416- 1428.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E.T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 3, 249-269

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945
- Guba, E.G. (1981). criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 29, 2, 75-91.
- Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Leblanc, P. R. & Shelton, M. M. (1997). Teacher Leadership: The Needs of Teachers, *Action in Teacher Education*, 19 (3), 32-48.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- MEB (2013) Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Projesi. Retrieved from [http://meb.gov.tr/meb\\_haberayrinti.php?ID=6136](http://meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=6136)
- MEB (2017) Öğretmen Strateji Belgesi Retrieved from: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf)
- Ontario Ministry of Education (2013) Ontario leadership strategy: Quick Facts 2013-2014. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLSQuickFacts.pdf>
- OECD (2009). The Professional Development of Teachers. Retrieved from: <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>
- Richards, J. & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16B)* (pp. 139–173). Bingley: Emerald
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A Qualitative Analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.
- Towse, P., Kent, D., Osaki, F., & Kirua, N. (2002). Non-graduate teacher recruitment and retention: some factors affecting teacher effectiveness in Tanzania. *Teaching and Teacher Education*, 18,637– 652.
- Leung, S. O. (2011) A Comparison of Psychometric Properties and Normality in 4-, 5-, 6-, and 11-Point Likert Scales. *Journal of Social Service Research*, 37:4.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Suryani, A. (2014). Indonesian teacher education students' motivations for choosing a teaching career and a career plan. (Unpublished Doctoral Dissertation). Monash University.
- Suryani, A., Watt, H.M.G. and Richardson P.W. (2013) Teaching as a Career: Perspectives of Indonesian Future Teachers. AARE Conference. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Suryani13.pdf>
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. & Özer, N. (September, 2009). Exploring Prospective Teachers' Beliefs about Principals and Leadership in Schools. Paper presented at the European Conference on Educational Research- ECER 2009. University of Vienna,- Vienna-Austria.
- URAP, Sosyal Bilimler Alanında Üniversitelerin Sıralaması Retrieved April 05,2014, from: <http://tr.urapcenter.org/2013/>
- VillegasReimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wang, H-H., & Fwu, B. J. (2001). Why teach? The motivation and commitment of graduate students of a teacher education program in a research university. *Proceedings of the National Science Council*, Republic of China, 11,4, 390-400.
- Watt, H. M. G., & Richardson,P.W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 3, 185-197.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.

- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.



## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Examination of Teacher Candidates' Critical Thinking Attitudes in Terms of Various Variables

Ali Yiğit KUTLUCA<sup>a</sup>, Aylin YILMAZ<sup>a</sup>, Ezgi İBİŞ<sup>b</sup>

<sup>a</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

<sup>b</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bölüm türü değişkenleri açısından incelemektir. Uygulama; İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 326 öğretmen adayı (197, Kadın; 129, Erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını belirlemek için literatürde yer alan "Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)" kullanılmıştır. Bunun yanında cinsiyet, genel not ortalaması, sınıf düzeyi ve bölüm türü gibi veriler de toplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ve korelasyon analizi sonucunda; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile bölüm türü ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ışığında değerlendirilmiştir.

#### Abstract

The purpose of this research is to explore the critical thinking attitudes of the prospective teachers in terms of gender, academic achievement, age, class level and department type variables. Research data were collected from 326 prospective teachers (197, Female; 129, Male) who have been studied at the faculty of education of a foundation university in Istanbul. In order to measure the critical thinking attitudes of the teacher candidates participating in the research, Critical Thinking Scale (CTS), which was located in the literature. Some data such as gender, general achievement averages, age, class level and department type of participants were also collected. In conclusion of Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests and correlation analysis performed on the data, it is revealed that there is a significance relationship between the critical thinking attitudes of prospective teachers and department type and academic achievement. The obtained results were evaluated in the light of the relevant literature.

#### Anahtar Kelimeler

Eleştirel düşünme tutumları  
öğretmen adayı  
bölüm türü  
sınıf düzeyi

#### Keywords

Critical thinking  
prospective teacher  
department type  
class level

## Extended Summary

Nowadays, the most general aim of contemporary education is; to raise individuals who can produce something new, do not accept everything that is presented to them, question and be able to criticize, instead of repeating what has been done in the past (Fisher, 2001). In our country, there are also skilled students who are aimed to gain students in the renewed curriculum in the direction of student-centred approach. These; critical thinking, creative thinking, research-questioning and problem solving (MEB, 2013). The teacher is one of the most important people to realize this purpose. Teachers should arrange the teaching environment so that the student feels free, allowing the student to recognize the problem and to understand and limit the problem.

According to Ennis (2011); a critical thinker can well determine the basis of an opinion. They can research and reason about opinion. It uses your imagination and makes them interconnected. Teachers who aim to raise students with critical thinking skills must first of all possess these skills. In this rational framework, our research has been conducted in order to examine the critical thinking attitudes of prospective teachers in terms of various demographic variables. Teachers' perspectives of world and science, inquiry and interpretation of events can affect their organizing of the learning-teaching process and their position in the process (Saracaloglu and Yilmaz, 2011). In this case, indirectly, teachers' critical thinking attitudes influence students' critical thinking attitudes.

There have been many studies in the literature to determine the critical thinking attitudes of prospective teachers at national and international levels. In a large number of these studies, there is no consensus between the critical thinking skills, tendencies or attitudes of the prospective teachers and the variables of gender, grade level, department type, age and academic achievement. Looking at the research conducted with prospective teachers in the context of critical thinking and the relationship between the various variables, it seems that there is still a need for further study to determine critical thinking skills, tendencies, or attitudes that are important predictors of teacher training. At the same time, there is a claim that university students' critical thinking tendencies can be influenced by culture or the environment (Lun, Fischer and Ward, 2010; Floyd, 2011). This claim is rational for research to determine the critical thinking tendencies of various university students with different structures in terms of socio-demographic characteristics.

The purpose of this research is to explore the critical thinking attitudes of the prospective teachers in terms of gender, academic achievement, age, class level and department type variables. Research data were collected from 326 prospective teachers (197, Female; 129, Male) who have been studied at the faculty of education of a foundation university in Istanbul. Pre-service teacher from different grade levels were included in this study. Therefore, this is a descriptive (survey model) research (Karasar, 2015). This research was conducted in the education faculty of a foundation university in Istanbul in the spring of 2016-2017 academic year; class, elementary school mathematics and Turkish teacher education departments with a total of 326 teacher candidates.

The "Critical Thinking Scale (CTS)" developed by Saracaloglu and Yilmaz (2011) was used to determine the critical thinking tendencies of the teacher candidates participating in the research. In addition, data such as gender, grade point average, age, class level and department type were collected. The data collected to answer the research questions in this study were analysed with SPSS 20.0, the helper package program. In this study, the participants' scores on the CTS were considered as independent variables, while the demographic characteristics such as gender, academic achievement, age, class level and department type were considered independent variables. In the data analysis process, the normality of the data obtained from the participants was first determined by the Kolmogorov-Smirnov test. The change of attitudes of critical relational thinking according to the sex, the change according to the Mann Whitney U-Test and the change according to the type of department and class level were determined by Kruskal Wallis H-Test. Finally, the significance and grade of the relationship between participants' age and academic achievement and critical thinking attitudes was determined through the calculation of the Spearman Rho correlation coefficient (Büyüköztürk, 2012).

As a result of the research; it was found that there is no significant difference between the critical thinking attitudes of teacher candidates and gender and class level but there is a significant relationship between department type and academic achievement. The obtained results were evaluated in the light of the relevant literature.



## 1. Giriş

Günümüzde çağdaş eğitimin en genel amacı; geçmişte yapılanları tekrar etmek yerine yeni bir şeyler üretebilen, kendisine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulama yapabilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmektir (Fisher, 2001). Bu amacı gerçekleştirmede üzerine en çok sorumluluk düşen kişi ise öğretim ortamını öğrencinin kendini özgür hissedeceği şekilde düzenleyerek öğrencinin problemi farkına varmasına ve onu anlayıp sınırlamasına olanak sağlama görevini üstlenen öğretmendir. Diğer taraftan bireylerin düşünme becerilerine sahip olmaları gerekliliği çağdaş dünyanın gereksinimleri ile birlikte zorunlu hale gelmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğitimin yaşam boyu devam etmeye başlaması, eğitim kurumlarının önemini de arttırmıştır. Tüm dünyadaki bu genel değişim, eğitim sistemlerini etkilemiş ve öğretim programları gözden geçirilerek çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde geliştirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda ülkemizde de öğrenci merkezli bir yaklaşım doğrultusunda yenilenen öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama ve problem çözme gibi temel beceriler ön plana çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Birçok eğitim araştırmacısına göre, hedeflenen beceriler arasında olmasının yanı sıra bu becerileri yordayıcı bir etkisi de bulunan eleştirel düşünme kavramına yönelik teori tabanlı olarak farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır (Loughran, 2002; Simpson ve Courtney, 2002). Bu alanda öncü çalışmaları olan Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, bireyin ne yaptığı ya da neye inandığı ile ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine düşünmesi olarak tanımlamıştır. Ennis'e (2011) göre ideal bir eleştirel düşünür; bir görüşün temelini iyi belirleme, araştırma, akıl yürütme yapma, hayal gücünü işe koşma ve bütünleştirme ve bunları birbiriyle bağlantılı bir şekilde yapma olanağına sahip olan bireydir. Eleştirel düşünmenin felsefi ve psikolojik olmak üzere iki teorik bağlamda incelenebileceğini belirten Genç, (2008) ilgili kavramın felsefi olarak daha çok düşünmenin zihinsel yönüne odaklandığını; psikolojik yönden ise düşünme becerilerinin belirlenmesine odaklandığını kavramsallaştırmıştır. Diğer yandan eleştirel düşünme, bireylerin düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi olarak anlaşılabilir. Buna göre bireyler, düşündüklerini değerlendirmek için çeşitli ölçütler ve standartlar geliştirirler ve düşüncelerinin kalitesini artırmak için de bu ölçüt ve standartları sürekli kullanırlar (Elder ve Paul, 2010). Burada belirtilen tanımların yanında literatürde, eleştirel düşünme kavramını karar verme ve akıl yürütme odaklı açıklamaya yönelik kavramsallaştırmalar da mevcuttur. Örneğin; West, Toplak ve Stanovich (2008) eleştirel düşünmeyi, kanıt ve gerekçe arasındaki bağlantıyı sağlayan organizasyonel bir yapı olarak tanımlamıştır. Diğer yandan Yanchar, Slife ve Warne (2008) ise eleştirel düşünmenin örtülü teorik varsayımların tanımlanması ve değerlendirilmesinin gözden kaçırılmaması gerektiği anlamına gelen kaçınılmaz bir bakış açısı olduğunu iddia etmişlerdir. Buna göre eleştirel düşünen bireylerin analiz ve verilere dayalı tartışma geliştirme, mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlama ve kendi duygu ve paradigmasını aşip düşünme yeteneğinin gelişmiş olduğu öne sürülmüştür (Emir, 2012).

Eleştirel düşünmenin kavramsal yapısı ve karakteristikleri hakkında çalışma yapan birçok eğitim araştırmacısı, özellikle lisans eğitimini tamamlayan her bireyin bu beceriyi kazanmış olmasının önemine değinmiş ve bu becerinin öğretilmesinde en önemli faktörün öğretmenler olduğunu öne sürmüşlerdir (Ennis, 1993; Cuddy, 2006). Bu noktada yeni öğretim programlarında görevleri açıkça "değişim ajanları" olarak belirtilen öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Amacı eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek olan öğretmenlerin öncelikle bu becerilere kendilerinin sahip olmaları gerekmektedir. Bu rasyonel çerçevesinde ilgili araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın önemi

Öğretimde bilginin retorik anlamda aktarımı, yerini düşünmeyi öğrenmeye bırakmıştır. Bu durum, günümüz okullarında; düşünen, eleştiren, üreten ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen bireyler yetiştirmenin yolunu açmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasında, sorumluluk almasında ve düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin dünyaya ve bilime bakış açıları, olayları sorgulama ve yorumlama biçimleri onların öğrenme-öğretme sürecini organize etmelerini ve süreçteki pozisyonlarını etkileyebilmektedir (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011). Bu da öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını dolaylı olarak da olsa etkileme olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarındaki olası etkisi üzerine yapılan birçok araştırmada, öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğilim, tutum ya da beceriye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Utraiena, Marttunena, Kalliob ve Tynjälä, 2017; Pascarella ve Terenzini, 2005). Literatürdeki bu ortak bulgu, meslek içerisinde yer alan öğretmenlerden önce mesleğe başlamamış olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını etkileyen unsurların belirlenmesi ve onların eleştirel düşünme tutumlarını artırma yollarını bulma amaçlı çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Fakat yapılan çalışmaların çoğunun, bireylerin ya eleştirel düşünme eğilimi ya da eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik olduğu görülmüştür (Profetto-McGrath, 2003; McDonald, 2017). Bireylerin eleştirel düşünme tutumlarını değerlendirme amaçlı yapılan çalışmaların ise olduk-

ça az sayıda olduğu görülmüştür (Evin-Gencel, 2016; Kizilet, 2017). Bu araştırmalarda; eleştirel düşünme becerisi, eğilimi veya tutumlarının daha çok, cinsiyet (Ocak, Eymir ve Ocak, 2016), sınıf düzeyi (Can ve Kaymakçı, 2015), bölüm türü (Emir, 2012) ve akademik başarı (Fahim ve Nasrollahi-Mouziraji, 2013) gibi değişkenler açısından incelendikleri tespit edilmiştir. Fakat nicelik olarak oldukça fazla sayıda yapılan bu araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi veya tutumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm türü ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve derecesi hakkında fikir birliğine varılmış net bir görüş bulunmamaktadır. Örneğin; Fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışan Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, (2013) eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre değişmediğini tespit ederken altı farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarını araştırmalarına dâhil eden Ocak vd. (2016) ise eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre değişiminin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerindeki olası etkisini inceleme amaçlı yapılan çalışmalardan Kuvaç ve Koç'un (2014) araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilirken 10 farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışan Ekinci ve Aybek (2010) ise iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik farklı bölümlerden öğretmen adaylarının katılımları ile yapılan çalışmalarda ulaşılan bulguların birbirleri ile tutarsız oluşu, bölüm türü değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde etkili olabileceği fikrini akla getirmiştir. Bu rasyonele bağlı kalınarak Emir (2012) ve Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmalarda bölüm türünün eleştirel düşünmeyi anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, yukarıda belirtilen kategorik değişkenlerin yanı sıra akademik başarı gibi sürekli bir değişken ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin derecesini belirleme amaçlı araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara akademik başarı bağlamında bakıldığında; Fahim ve Nasrollahi-Mouziraji, (2013) eleştirel düşünmenin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşırken Emir (2012) tarafından yapılan çalışmada ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının katılımlarıyla gerçekleştirilen araştırmalara eleştirel düşünme ve çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişki bağlamında bakıldığında bu kısma kadar verilen literatür özeti, öğretmen eğitimi sürecinde önemli bir yordayıcı olan eleştirel düşünme becerisi, eğilimi veya tutumlarını belirleme amaçlı halen daha fazla çalışmaya yapılmaya ihtiyaç olduğu göstermektedir. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin kültür veya çevreden etkilenebileceği iddiası (Lun, Fischer ve Ward, 2010; Floyd, 2011), sosyo-demografik özellikler bakımından farklı yapıya sahip olan çeşitli üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirleme amaçlı yapılacak araştırmalar için rasyonel oluşturmaktadır.

Kavramsal açıdan bakıldığında ise, eleştirel düşünme eğilimi ya da becerileri daha çok bilişsel ya da devinışsel alana atıf yaparken eleştirel düşünme tutumları ise duyuşsal alana atıf yapmaktadır. İlgili araştırmalara, özellikle öğretmen adaylarının katılımı, Pajares (1992) tarafından inanç sistemleri ve tutumların temel sınıf-ıçi pratiklere yön vereceği iddiası doğrultusunda duyuşsal boyutun dikkate alınması gerekliliğini doğurmaktadır. Bununla birlikte, Dewey (1933) tarafından öne sürülen, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için sadece gönüllü olmanın yeterli olmadığı, bununla birlikte eleştirel düşünme konusunda olumlu tutumlar geliştirmenin de bu beceriler için bir ön aşama olduğu düşüncesi, eleştirel düşünme tutumları üzerinde daha fazla araştırma yapma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyet, bölüm türü, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ne seviyededir?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları bölüm türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
- Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören, farklı sınıf düzeyinden öğretmen adaylarının dâhil edildiği bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan

tarama yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

### Çalışma grubu

Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılı, bahar döneminde, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde; sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören, toplamda 326 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecine dâhil edilen katılımcıların dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve bölüm türüne göre dağılımları**

Bölüm Türü	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	47	44
Türkçe Öğretmenliği	66	40
Sınıf Öğretmenliği	84	45
TOPLAM	197	129
		326

### Veri toplama aracı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek için Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)" kullanılmıştır. Toplamda 19 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek olan ilgili veri toplama aracı; denence kurma, kanıta dayalı karar verme, sorunu tanıma ve bilgi toplama şeklindeki dört alt faktöre sahiptir. Ölçeği, 307 öğretmen adayına yönelterek geçerlik-güvenirlik çalışması yapan araştırmacılar, ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısını ".69" olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise ".79" olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değer, testin araştırmada kullanılması için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Ölçekte bulunan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. EDÖ'ye tabi olan bir katılımcı, maddelere 1-5 arasında değişen puanları verir. Bu ölçeği dolduran katılımcılar her bir maddeyi; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlamışlardır. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95; en düşük puan ise 19'dur. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, katılımcının daha eleştirel bir düşünce yapısına sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ölçeğe dair her bir alt faktörü karakterize madde sayısı az olduğu için her bir alt problemi yanıtlama amaçlı yapılan analizlerde alt faktörlerin ayrı ayrı değerlendirilmesi yerine toplam puanlar dikkate alınmıştır. Eleştirel düşünme ölçeğinin de içerisinde yer aldığı forma ek olarak, öğrencilerin genel not ortalamalarını (4'lük sistemde), bölüm türlerini, sınıf düzeylerini ve cinsiyetlerini yazabilecekleri bir kısım da eklenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere bu form yöneltilmiş ve her bir ibareyi samimi bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir.

### Veri analizi

Bu çalışmadaki araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan veriler, yardımcı paket program olan SPSS 20.0 ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünme tutumlarını belirleme amaçlı yapılan

Bu araştırmada, katılımcıların EDÖ'den almış oldukları toplam puanlar, bağımlı değişken olarak düşünülürken demografik özelliklerini temsil eden cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bölüm türü gibi değişkenler ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde ilk olarak, katılımcılardan elde edilen verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre değişimi, Mann Whitney U-Testi ile belirlenirken bölüm türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre değişimi ise Kruskal Wallis H-Testi ile tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların akademik başarıları ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve derecesi, Spearman Rho korelasyon katsayısının hesaplanması aracılığıyla belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişiminin incelendiği araştırmanın bu bölümünde ilk olarak bağımlı değişkenin (EDÖ puanları) normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Ardından her bir araştırma sorusuna yönelik yapılan istatistiksel analizlerde elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları**

EDÖ Puanları	N	$\bar{X}$	S.S.	Z	p
	326	71,17	7,69	1,44	,031

$p < ,05$

Tablo 2'ye göre, çalışma grubundan toplanan verilerin (EDÖ puanları) normal dağılım göstermediği ( $p < ,05$ ) tespit edilmiştir. Test puanlarının normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının seviyesine dair analiz bulguları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDÖ'den aldığı puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. EDÖ puanlarına ait betimsel istatistikler**

Eleştirel Düşünme	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Erkek	129	46	86	70.17	7.719
Kadın	197	44	89	71.82	7.624
Toplam	326	44	89	71.17	7.692

Tablo 3'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum puanları ortalamalarının ( $X_{kadın}=71,82$ ) erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ( $X_{erkek}=70,17$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcıların ortalama puanlarının ise  $X=71,17$  şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Toplam ortalama puanlar için minimum değer (44) iken maksimum değer ise (89) olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılım öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum puanlarının ortalama değer olan (57)'den yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyet değişkenine göre analiz bulguları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDÖ ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları, Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. EDÖ ortalama puanlarının cinsiyete göre U-Testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	129	153,2	19764,5	11379,5	,110
Kadın	197	170,2	33536,5		

$p > ,05$

Tablo 4'te verilen Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $U=11380$ ,  $p < ,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme tutumları ( $SO=170,2$ ) erkek öğrencilere ( $SO=153,2$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, eleştirel düşünme tutumu ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre analiz bulguları

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının EDÖ ortalama puanlarının sınıf düzeylerine anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. EDÖ ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	$x^2$	p
1. Sınıf	76	185,3	3	7,34	.060
2. Sınıf	73	167,6			
3. Sınıf	92	146,6			
4. Sınıf	85	158,7			

$p > ,05$

Analiz sonuçları, eleştirel düşünmenin sınıf düzeyine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. [ $x^2(3)= 7,34$ ,  $p > ,05$ ]. Bu bulgu, sınıf düzeyine göre sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Kısaca Kruskal Wallis H-Testi sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf

düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının bölüm türü değişkenine göre analiz bulguları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDÖ ortalama puanlarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. EDÖ ortalama puanlarının bölüm türüne göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Bölüm Türü	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	$\chi^2$	p
Sınıf Öğretmenliği	129	182,3	2	8,77	0,12
İlköğretim Matematik	91	154,9			
Türkçe Öğretmenliği	106	148,0			

$p < ,05$

Analiz sonuçları, eleştirel düşünme tutumunun öğrenim görülen bölüm türüne göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [ $\chi^2(2) = 8,77, p < ,05$ ]. Bu bulgu, bölüm türlerine göre sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, “Sınıf Öğretmenliği” bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının EDÖ puanlarının diğer bölümlerdeki katılımcıların puanlarına göre dikkat çekici bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Kısaca Kruskal Wallis H-Testi sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türü ile eleştirel düşünme tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkinin anlamlılığına ilişkin analiz bulguları

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarı (AKD) değişkenleri ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkinin anlamlılığına yönelik Spearman Rho korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Akademik başarı ile eleştirel düşünme arasındaki korelasyon**

		Akademik Başarı
Eleştirel Düşünme	Spearman Korelasyon	0,144
	p	,009
	N	326

$p > ,05$

Tablo 7’de verilen bulgular incelendiğinde, üç farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme tutumunun arttığı söylenebilir. Bu bulgu için determinasyon katsayısı dikkate alındığında, ( $r^2 = 0,02$ ) eleştirel düşünme tutumundaki toplam varyansın (değişkenliğin) %2’sinin akademik başarıdan kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, İstanbul’daki bir vakıf üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının düzeyi ve cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bölüm türü gibi çeşitli değişkenlere göre değişiminin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemleri yanıtlamak için araştırmaya dâhil edilen toplamda 326 öğretmen adayına, Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçeği yöneltmiş ve öğretmen adaylarının bu ölçekten aldığı puanlar üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular, aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum puanlarının ortalaması orta düzeyin üstündedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bölüm türü değişkeni, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları, akademik başarı değişkeni ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir korelasyon göstermektedir.



Bu çalışmada her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar, alt başlıklar halinde mevcut literatür temelinde değerlendirilmiştir.

### **Eleştirel düşünme tutumlarının düzeyi**

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının düzeyini belirleme amaçlı yapılan betimsel istatistikler, ortalama puanların orta düzeyin üstünde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, literatürde yapılmış benzer araştırmaların bazılarında elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterirken bazıları ile ise uyuşmamaktadır. Örneğin; farklı bölümlerde öğrenim gören 278 öğretmen adayını araştırmalarına dâhil eden Ocak vd., (2016) katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu tespit ederken 178 fen bilgisi öğretmen adayı ile çalışan Kuvaç ve Koç, (2014) orta düzeyde; 421 fen ve sınıf öğretmeni ile çalışan Can ve Kaymakçı (2015) ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burada belirtilen üç araştırmada da Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmasına rağmen birbirinden ve bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşılmış olması, kültür ve çevrenin eleştirel düşünmeye dair elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu iddiasını desteklemektedir (Floyd, 2011). Bu araştırmada ise Saracaloğlu ve Yılmaz'ın (2011) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini öğretmen adaylarından topladıkları veriler üzerinden yaparak literatüre kazandırdıkları 19 maddelik eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar, ilgili çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen ilgili sonuç, ölçeği geliştiren araştırmacıların sonucu ile tutarlık göstermektedir. Bu da, ölçeğin kültür ve çevreden diğer veri toplama aracına kıyasla daha az etkilendiği iddiasını ortaya çıkarmıştır.

### **Eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre değişimi**

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre değişimini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testinden elde edilen bulgular; katılımcıların EDÖ ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını fakat kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının erkeklerinkine göre az da olsa daha yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuç; fen bilgisi öğretmen adayı ile çalışan Özsoy-Güneş vd.'nin (2013) ve Kartal'ın (2012) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlar ile tutarlık göstermez iken farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışan Ekinci ve Aybek (2010) ve Emir (2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile ise benzerlik göstermektedir. İlgili sonucun literatürdeki mevcut araştırma bulguları ile karşılaştırılması doğrultusunda ulaşılan iddia, eleştirel düşünme tutumlarının düzeyine ilişkin bölümde belirtilenler ile benzer karakteristiğe sahiptir. İlgili araştırmalarda, katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerini belirleme amaçlı yine aynı veri toplama aracı kullanılırken birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da, ilgili sonucun kültür ve çevre unsurlarından etkilenme duyarlılığına sahip olduğu iddiasını doğrulamaktadır (Lun vd., 2010).

### **Eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeyine göre değişimi**

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeyine göre değişimini belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen sonuçlar, sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ulaşılan bu sonuç; verilerini fen bilgisi öğretmen adaylarından toplayan Özsoy-Güneş vd. (2013) ve birden fazla bölümden öğretmen adaylarını araştırmalarına dâhil eden Ocak vd. (2016) ve Ekinci ve Aybek'in (2010) elde ettikleri sonuçlar ile tutarlılık gösterirken Kuvaç ve Koç (2014) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeyine göre değişim göstermemesi sonucu ve literatürde ulaşılan tutarsız bulgular, daha önceki alt başlıklarda da açıklandığı gibi iki önemli etmeni akla getirmiştir. Bu etmenlerden ilki, kültür ve çevrenin etkisi olarak düşünülebilir. İlgili araştırmalar aynı veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilse bile, katılımcılar farklı kültürel veya sosyo-demografik çevrede yer aldıkları için aynı amaç doğrultusunda yapılan analizlerin sonucu birbirinden farklı çıkabilir. Bu da, Manalo, Kusumi, Koyasu, Michita ve Tanakada'nın (2013) kültüre bağımlılık tezini doğrulamaktadır. Diğer etmen ise, bölüm türüdür. Sınıf düzeyi değişkeni ile birlikte cinsiyetin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi ve EDÖ puanlarının düzeyi bağlamında ulaşılan bulgular ve bu bulguların literatür ile tutarlılık göstermeyişi, yapılan çalışma ve değerlendirilen diğer benzer çalışmalardaki katılımcı grubun birbirinden farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmasından kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle ilgili iddiayı test etmek amacıyla bölüm türünün eleştirel düşünme üzerindeki olası etkisi incelenmiştir.

## Eleştirel düşünme tutumlarının bölüm türüne göre değişimi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirleme amaçlı yapılan analiz ışığında; bölüm türünün eleştirel düşünme tutumlarını sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Emir (2012) ve Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Bu da, eleştirel düşünmenin bağlamdan etkilenme özelliğine sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

## Eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişki

Farklı bölüm ve sınıf seviyelerinden öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile akademik başarıları arasındaki olası ilişkinin anlamlılığı ve derecesini belirleme amaçlı yapılan korelasyon analizi, söz konusu değişken ile eleştirel düşünme arasında düşük derecede korelasyon olduğunu göstermiştir. Akademik başarı ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuç, Fahim ve Nasrollahi-Mouziraji'nin (2013) eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki olduğu iddiasını doğrular niteliktedir. Bununla birlikte ulusal literatürdeki sadece tek çalışmada ilgili sonuç ile tutarlı bir bulguya ulaşan çalışma (Yılmaz-Özelçi, 2012) bulunurken diğer çalışmalarda ulaşılan bulguların ise iki değişken arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde ortaya çıktığı görülmüştür (Emir, 2012; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016). Akademik başarı ile eleştirel düşünme arasındaki korelasyonun derecesi ve anlamlılığına ilişkin sonuçlardaki tutarsızlıklar, aynı şekilde, bölüm türü ile kültür ve çevre faktörlerinin eleştirel düşünme üzerinde etkili olabileceği iddiasını destekler niteliktedir.

## 5. Öneriler

Bu çalışmada İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişimine yönelik elde edilen sonuçlar ışığında bazı öneriler verilmiştir. Özellikle öğretmen eğitimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülen bu önerilerden ilki; birçok farklı değişkene göre değişimi incelenen eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaları sürdürmektir. Sosyo-demografik çevrenin ilgili sonuçlar üzerindeki olası etkisi, bu öneri için rasyonel oluşturmaktadır. Ayrıca, literatürde sınırlı sayıda bulunan çalışmaların çoğunda akademik başarı bağımlı, eleştirel düşünme ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. İleride yapılacak araştırmalar için, aynı bu araştırmada yapıldığı gibi eleştirel düşünmenin bağımlı değişken olarak düşünüldüğü çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Bu araştırmada, sınıf düzeyinin eleştirel düşünmeyi anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun daha sağlam bir zemine oturması için ilgili alandaki çalışmaların sayısı arttırılabilir. Son olarak; literatürde de görüldüğü üzere, eleştirel düşünme becerisi, eğilimi veya tutum düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmasının istatistiksel anlamlılığını tespit etme amaçlı birçok nicel araştırma yapılmıştır. Fakat bu problem alanını anlamak ve kavramsallaştırmaları belirlemek için nitel anlamda yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle ilgili alanda yapılacak nitel araştırmalar, daha çok nicel olarak yapılandırılan literatüre katkıda bulunabilir.

## 6. Kaynakça

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (16.Baskı)*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eduction Sciences*, 10(2), 67-83.
- Cody, D. E. (2006). Critical thoughts on critical thinking. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(4), 403-407.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leaders-hip*, 43(2), 44-48.

- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *The Ohio State University, College of Education*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking disposition and abilities. In Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT.
- Evin-Gencil, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 232-239.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C.A.F. (1998). The California critical thinking dispositions inventory. California: Academic Pres.
- Fahim, M. ve Nasrollahi-Mouziraji, A. (2013). The relationship between Iranian EFL students' self-efficacy beliefs and critical thinking ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 538-543.
- Fisher, A. (2001). Critical thinking: An introduction. Cambridge University Press.
- Floyd, C. B. (2011). Critical thinking in a second language. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 289-302.
- Genç, S. Z. (2008). Critical thinking tendencies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 107-116.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi (28.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kizilet, A. (2017). Investigation of critical thinking attitudes and reading habits of teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 323-328.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Lun, V. M. C., Fischer, R. ve Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thin-king: Is it about my thinking style or the language I speak?. *Learning and Individual differences*, 20(6), 604-616.
- McDonald, S. D. (2017). Enhanced Critical Thinking Skills through Problem-Solving Games in Secondary Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 13, 79-96.
- Manalo, E., Kusumi, T., Koyasu, M., Michita, Y., & Tanaka, Y. (2013). To what extent do culture-related factors influence university students' critical thinking use?. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 121-132.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç. ve Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 47-64.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Volume 2. A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Simpson, E. ve Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: literature review. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 89-98.
- Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E., & Tynjälä, P. (2017). University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 629-649.
- West, R. F., Toplak, M. E. ve Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 930.

- 
- Yanchar, S. C., Slife, B. D. ve Warne, R. (2008). Critical thinking as disciplinary practice. *Review of General Psychology*, 12(3), 265.
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**





## Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Examination of The Interpersonal Self-Sufficiency Beliefs of Teachers Working at Inclusive Classes

Mehmet YAVUZ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Edirne, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne merkez ilinde, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen kaynaştırma sınıfı öğretmenleridir. Araştırmaya 148 öğretmen katılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen Çapri ve Kan, (2006) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun gerekçesi öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun görülmesi, kadınların daha duygusal olmaları ve kadınların iletişim becerilerinde daha iyi olmalarına bağlanabilir. Kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum genel anlamda kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamasının gerekçesi ise günümüzde özellikle internet aracılığıyla bilgiye ulaşmanın kolay olmasına bağlanabilir. Yöneticilerden destek alıp almadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun gerekçesi ise öğretmenlerin kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleğini layığıyla benimsemiş olmalarına bağlanabilir. Aldığı ücretten memnun olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemesinin gerekçesi ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ön plana alıp okul ortamındaki diğer bireylerle etkileşim içine girdikleri söylenebilir.

#### Abstract

The objective of this study was to examine the interpersonal self-sufficiency beliefs of teachers working with his/her inclusive student with regard to certain variables. The study was carried out in the city of Edirne during the 2016-2017 academic year with inclusive class teachers selected by way of random sampling method. General survey model was used in the study. A total of 148 students participated in the study. Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale developed by Brouwers and Tomic (2002) for which the Turkish adaptation along with the reliability and validity studies were carried out by Çapri and Kan (2006) was used in the study for data acquisition. Personal information form prepared by the researcher was used for acquiring demographic information. The self-efficacy levels of female teachers were higher in comparison with those of male teachers at the end of the study. This can be attributed to the fact that the teaching profession is better suited to women, that women are more emotional, and that women are better at communicative competence. There was no significant difference according to the age of the seniority. This can be attributed to the fact that the self-efficacy levels of teachers working in cohesion practice are generally high. The reason for not making a meaningful difference according to the age variable can be attributed to the ease of accessing information with internet today. There is no significant difference according to the variable that the managers receive support. The reason for this can be attributed to the fact that the teachers adopted the teaching profession, a sacred profession. The reason why it is not possible to see a meaningful difference according to whether or not they are satisfied with the received tuition is that the teachers take the prestige of the teaching profession as a front and engage with other individuals in the school environment.

#### Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma  
Öz-Yeterlik  
Kişilerarası Öz-Yeterlik  
Özel Eğitim

#### Keywords

Inclusion  
Self-Efficacy Interpersonal  
Self-Efficacy special  
education

## Extended Summary

Examination of the Interpersonal Self-Sufficiency Beliefs of Teachers Working at Inclusive Classes Inclusion is defined in special education services regulations as “special education applications based on the principle for individuals in need of special education to continue their education at state and private pre-schools, primary schools, secondary schools and informal education together with their peers who do not have insufficiencies by way of providing supportive education services”. Class teachers have significant responsibilities for a qualified inclusion. This makes class teachers the most important factor for inclusion applications (Batu, 2000; Odluyurt and Batu, 2012). Since teachers make up the most important factor for inclusion, their self-confidence and belief that they will be successful shall increase when they are aware of their professional competence and when they strive to accomplish these sufficiencies. This is defined in the relevant literature with concepts of self-efficacy belief or self-efficacy perception (Yorgancı and Bozgeyikli, 2016). According to Guskey and Passaro (1994), teacher self-efficacy is the belief of teachers in themselves for providing a proper and effective education in their classrooms suited to the levels of the students. Individuals with advanced self-efficacy belief do not lose heart when faced with difficulties in their professional lives. They strive to overcome these difficulties. Individuals with low self-efficacy belief undergo more stress and discontent (Bandura, 1997). Teachers carrying out the requirements of their profession as well as feeling a sense of responsibility are closely related with receiving a good education and their self-efficacy levels (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek C. and Soran, 2004). According to Brouwers, Tomic and Stijnen (2002) and Cherniss, (1993) the self-efficacy beliefs towards their profession for individuals can be classified into three groups. A) area of profession, b) organizational area, c) interpersonal area. Area of profession covers the technical information knowledge of a profession. Organizational area includes the political sides of the professional role meaning the activities designed for impressing political powers. Whereas interpersonal area encompasses the individuals that one is in contact with due to his/her profession. In addition, it also expresses establishing positive relations with these individuals and working with them in a coordinated manner. For instance; with school administrators, other teachers, parents etc.

The objective of this study was to evaluate the self-efficacy beliefs of teachers who work with inclusion students with regard to their gender, age, years in profession, whether they receive support from administrators or not and according to their branch. For this purpose, survey model was used in the study. The survey model is a research approach that aims to define an instance in the past or one that is still ongoing (Karasar, 2005). The sample group of the study was comprised of a total of 148 teachers working at the inclusion classes in the city of Edirne during the 2016-2017 academic year. Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale developed by Brouwers and Tomic (2002) for which the Turkish adaptation along with the reliability and validity studies were carried out by Çapri and Kan (2006) was used in the study for data acquisition. The acquired data were analyzed via SPSS version 22. Kolmogorov-Smirnov test was used for determining whether the study data are distributed normally or not and it was determined that the data is distributed normally ( $p > .05$ ). Descriptive statistics, independent sample group t-test and one-way variance analysis (ANOVA) was used in the study for data analysis. It was observed as a result of the study that the interpersonal self-efficacies of teachers are high. In addition, the interpersonal self-efficacies of teachers were determined to be higher for female teachers in comparison with male teachers according to the gender variable. No statistically significant differences were observed with regard to the years of seniority, age, whether support is received from the administrators or not and salary satisfaction variables.

## 1. Giriş

Kaynaştırma uygulaması özel eğitim hizmetleri yönetmenliğinde “ özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırmanın amacı, genel eğitim ve özel eğitim ayırımını ortadan kaldırmak ve özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim sınıfından yani akranlarından ayırmadan birlikte eğitim almalarını sağlamaktır (Chopra, 2008). Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli öğrenciyi sadece normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldığı sınıfa yerleştirmek değildir. Bunun yanında kaynaştırma öğrencisine ve sınıf öğretmenine ihtiyaç duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması da gerekmektedir (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams, 2000).

Nitelikli bir kaynaştırma için sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Bu da sınıf öğretmenlerini kaynaştırma uygulamalarında en önemli unsur yapmaktadır (Batu, 2000; Odluyurt ve Batu, 2012). Ancak yapılan araştırmalar kaynaştırma sınıflarda çalışan öğretmenler çeşitli problemler yaşamadıkları görülmüştür. Batu (1998) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencinin sınıfı geçmesi, değerlendirme ve öğrenciyi mezun etme konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) hem öğretmenler hem de yöneticiler özel gereksinimli öğrenci hakkında ve kaynaştırma hakkında sınırlı bilgileri bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerini yapmadıkları ve öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerini bilmediklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerde yukarıda bahsedilen bilgi yetersizliği haricinde özel gereksinimli bireylerle çalışmak normal gelişim gösteren bireylerden daha fazla bakım gerektirmekte ve daha fazla özveri gerektirmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler daha stresli ve tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşamaktadırlar (Girgin ve Baysal, 2005). Tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenlerin ise öğrencileriyle yeterince ilgilenmedikleri, sınıflarına yeterince hakim olmadıkları ve derste güncel konulara yeterince yer vermedikleri ve öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurmadıkları görülmektedir (Karakelle ve Canpolat, 2008).

Bu sebeple kaynaştırma ortamında görev alacak öğretmenin iyi bir mesleği yeterliliğe sahip bir öğretmen olması gerekmektedir. İyi bir öğretmenin özellikleri ise Rauth ve Bowers’a (1986) göre mesleğini iyi şekilde uygulayan, bilgi edinmeyi hayatının merkezine alan, kendisini sürekli olarak her alanda geliştiren ve mesleki yeterliliği olan bireydir. Mesleği yeterlilik ise, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” olarak ifade edilebilir (MEB ÖGYM, 2009:7). Öğretmenlerin yukarıda belirtilen mesleki yeterliliklerinin farkında olup kendilerinden beklenen bu yeterlilikleri yerine getirmek için çaba göstermeleri aynı zamanda kendilerine duydukları güveni ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını da artıracaktır. Bu durum alanyazında öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı kavramlarıyla tanımlanmaktadır (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016).

Öz-yeterlik kavramı temelini Albert Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme kuramından almaktadır. Bu kavram davranış değişikliğindeki fonksiyonel olmayan engellemeleri ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bandura’ya (1977) göre bireyin herhangi bir davranışı başarılı bir şekilde sergileyeceğine ilişkin olumlu düşüncesidir. Bu inanç, bireyin belirli bir durum karşısında gelecekte sergileyeceği davranışın yetkinliği hakkındaki inancıdır. Öz-yeterlilik inancı bireyin kendi hedefleri için gayret sarf etmesi, gayret sarf ederken çıkan aksaklıklara karşı direnmeleri ve bireyler yaşamlarını sürdürürken hayatlarını etkileyecek olumsuz olaylar karşısında çözümler üretebilme inançlarıdır.

Öğretmen ise öz-yeterliliği ise Guskey ve Passaro’ya (1994) göre öğretmenlerin, sınıflarında öğrencilerin seviyelerine uygun ve etkili bir eğitim sunma konusunda kendilerine olan inançlarıdır. Öğretmen öz-yeterliliği bazı varsayımlara dayanır. Birincisi sınıfta yapacağı görevlerin ve bunlarla ilişkili ihtiyaçların analiz edilmesidir. İkincisi ise bireyin kendi kapasitesini bu görevlere ve kişilerarası gereksinimlere göre değerlendirmesidir (sınıf için ve gerekli tüm organizasyonlar için (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Öz-yeterlilik inancı gelişmiş olan bireyler meslek hayatlarında karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmazlar. Bu zorlukların üstesinden gelmek için mücadele sarf ederler. Öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler, daha stresli ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar (Bandura, 1997). Öğretmenlerin, mesleklerinin gereklerini layığıyla yerine getirmeleri, iyi bir eğitim almaları ve sorumluluk duygusunu hissetmeleri onların öz-yeterlilik duygularıyla yakından ilişkilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öğretmenlerde öz-yeterliliği, yüksek olması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenin öz-yeterlilik inancının yüksek olmasının eğitim açısından belli faydaları vardır. Öz-yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenler kaliteli ve verimli bir okul ortamı meydana getirmede ve okul ortamının olumlu bir şekilde yeniden oluşturulmasında daha gayretlidirler (Pajares ve Miller, 1994). Allinder (1994) göre ise öz-yeterlilik inancı yüksek öğretmenler sınıflarında daha iyi planlama yapmakta, daha adaletli, öğrencilerini daha iyi yönlendiren ve daha açık kişilerdir. Bu öğretmenler ayrıca daha etkili öğretim yapmak için farklı öğretim yöntemlerini kullanan ve arayan bireylerdir. Soodak ve Podell, (1993) Öz-yeterlilik

inancı yüksek öğretmenler yetersizliği olan bireylerle çalışmada daha istekli, öz-yeterlilik inancı düşük öğretmenler sınıflarında yetersizliği olan bireylerle çalışmakta daha isteksizdirler. Ashton ve Webb (1986) ve Soodak ve Podell'e (1993) göre öz-yeterlilik inancı yüksek olan normal sınıf öğretmenleri davranış ve öğrenme problemi olan öğrencileri sınıflarında istemektedirler ve onlar için daha uygun düzenleme ve kararlar alabilmektedirler.

Brouwers, Tomic ve Stijnen (2002) ve Cherniss (1993) bireylerin mesleklerine yönelik öz-yeterlilik inançlarını üç alana ayırmaktadır. A) meslek alanı, b) organizasyonel alan, c) kişiler arası alan. Meslek alanı, mesleğin teknik bilgi alanını kapsamaktadır. Örgütsel alan, mesleki rolün siyasi yönlerini, yani örgüt içindeki siyasi güçleri etkilemek üzere tasarlanan faaliyetleri içermektedir. Kişilerarası alan, mesleğinden kaynaklı olarak iletişim içinde olduğu okul yöneticileri, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi diğer bireyleri kapsamaktadır. Ayrıca bu bireylerle olumlu iyi ilişkiler kurmayı ve eşgüdümlü bir şekilde onlarla çalışmayı ifade etmektedir.

Ülkemizde kişilerarası öz-yeterlilik çalışmaları incelediğimizde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çapri ve Kan, (2006) öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Seçer (2011) sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları ile kaynaştırma uygulamasına karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik algıları ile örgütsel güven algılarını incelemişlerdir.

Özel eğitim öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin toplumla olan iletişimi, okullarda ebeveynlerle ve diğer okul çalışanlarıyla olan ilişkileri çok önemlidir (Oshagbemi 2000). Çünkü öğretmenler gün boyu diğer öğretmenlerle, okul idaresiyle ve velilerle iletişim halinde olmak zorundadır. Bu da öğretmenlerin gereğinde fazla problemle yüzleşmesine neden olabilecektir. Bunlara ek olarak kaynaştırma öğrencisiyle çalışmak yorucu olabilmektedir. Bu durum öğretmemelerde mesleki tükenmişliğe, strese ve gün boyu gerginliğe yol açabilecektir (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel 2007). Öğretmenlerin yaşadıkları bu problemler öğrencileriyle, velilerle, diğer öğretmenlerle hatta okul idaresine olumsuz etkileşim içine girmesine neden olabilecektir (Lamude, Scudder ve Furno-Lamude 1992; Yüksel 2009). Ancak kişiler arası öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenler yaşadıkları bu sorunlarla kolayca basa çıkarabileceklerdir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeylerini tespit etmek büyük önem arz etmektedir. Şayet öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri düşük ise bu öğretmenlere yönelik destekler sağlanması gerekebilir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın amacı kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını cinsiyetlerine, yaşlarına göre, meslekte çalışma yılına göre, yöneticilerden destek alıp almadığına göre ve branşlarına göre değerlendirmektir.

Bu araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?
2. Cinsiyetlerine göre, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kıdem yılına göre, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yaşlarına göre, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yöneticilerden destek alıp almadığına göre, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Aldığı ücretten memnun olup olmama durumuna göre, kaynaştırma ö sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplanma araçları, verilerin toplanması ve analizi konusunda bilgiler verilecektir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında çalışan kişiler arası öz-yeterlilik düzeylerini cinsiyet, kıdem yılı, yaş, yöneticilerden destek alma, aldığı ücretten memnun olma durumunu belirlemektir. Bu amaçla genel tarama modelinde betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen devam eden bir durumu olduğu betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende,

evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

### Çalışma Grubu

Bu bölümde katılımcılarla ilgili demografik bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Bu bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo1. Katılımcıların Demografik Bilgileri**

		N	%
Cinsiyet	Kadın	94	63.5
	Erkek	54	36.5
Meslekte çalışma yılı	0-1 yıl	21	14.2
	2-5 yıl	20	13.5
	5-10 yıl	25	16.9
	11-15 yıl	21	14.2
	16-20 yıl	24	16.2
	21+	37	25.0
	Yaş	20-30 yaş	25
	31-40 yaş	51	34.5
	41-50 yaş	48	32.4
	51 üstü	24	16.2
Yöneticilerden destek alma	Evet	111	75.0
	Hayır	37	25.0
Aldığı Ücretten Memnuniyet Düzeyi	Evet	40	27.0
	Hayır	108	72.3

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

#### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, görev süreleri, idareden destek alıp almadıkları ve aldıkları ücretten memnun olup olmadıkları bilgileri yer almaktadır.

#### Kişiler arası öz-yeterlilik ölçeği

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan Çapri ve Kan, (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması yapılan Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal halinde 24 madde bulunmaktadır. Fakat ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlemesi için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısına uymayan maddeler çıkarılarak 18 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçek: a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden destek elde etme olarak üç alt faktörden oluşmaktadır. Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği Likert tipi bir ölçek olup maddeleri (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarında, madde toplam test korelasyon katsayısı 0,36-0,77 arasında değiştiği, ölçeğin tümünde iç tutarlık katsayısı 0.93’ dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın cronbach’s alpha katsayısı .82 bulunmuştur.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle Edirne Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 20 okula gidilmiştir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere ilkönce çalışmanın amacı ve uygulanan ölçek hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 148 öğretmen katılmıştır. Araştırma ölçeği öğretmenlere kendi okullarında bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullar ve araştırmaya katılan öğretmenler Tablo 2’de sunulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 versiyonu kullanılmıştır. Verilerin analiz etmeden önce veri girişinin doğruluğu ve değişkenlerin dağılımının normalliğe uygunluğu test edilmiştir. Yapılan incelemede veri toplama araçlarını uygun doldurmayan ya da eksik dolduran 12 öğretmenin verileri analiz dışında bırakılmıştır. Verilerin analizi 148 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov sınaması



kullanılmış olup, verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

**Tablo2. Araştırmanın yapıldığı okullar ve katılımcı öğretmen sayıları**

Okullar	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı
Serhat İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	17
Cumhuriyet İlkokulu	12
1. Murat Anadolu Lisesi	8
50.Yıl İlkokulu	9
75.Yıl İlkokulu	7
Cumhuriyet İlkokulu	10
Edirne Gazi İlkokulu	6
Şehit Üsteğmen Efkân Yıldırım Ortaokulu	4
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	7
Ferah Ortaokulu	3
İstiklal Ortaokulu	8
Karaağaç Yatılı Bölge Ortaokulu	10
Lala Şahinpaşa İlkokulu	7
Mimar Sinan Ortaokulu	8
Yüksel Yeşil İlkokulu	5
Vali Fahri Yücel İlkokulu	6
Yusufhoca İlkokulu	7
Yusufhoca Ortaokulu	7
Zübeyde Hanım Anaokulu	3
Nilüfer Hatun Anaokulu	4

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri, kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, yaş, okul yönetiminde destek alma ve aldığı ücretten memnun olma değişkenleri bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 3. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik düzeylerinin betimsel istatistik sonucu**

	N	$\bar{X}$	SS
Kişilerarası öz yeterlilik düzeylerinin	148	4,36	,32

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 148 öğretmenin kişilerarası öz yeterlilik düzeyleri puan ortalamasının ( $\bar{X}=4,36$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından bağımsız örneklem t-Testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Erkek	54	4,2685	,37303	146	-2,82	,00*
	Kadın	94	4,4220	,28296			

\* $p<0.01$

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkeni göre incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-Testi Kullanılmıştır. Tablo 4'de' incelendiğinde Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkenine elde edilen bulgularda kadınların erkeklere göre anlamlı farklılık ( $t=2,82$ ;  $p< 0.01$ ) görülmüştür. Buna göre kaynaştırma sınıflarında çalışan kadın öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyi ( $\bar{X}=4,42$ ), erkek öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyinden ( $\bar{X}=4,2685$ ) yüksek

olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlilik inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 5. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz- yeterlilik düzeyleri meslekte çalışma yılı değişkeni açısından ANOVA Testi sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,190	5	038	,349	,88
Grup içi	15,440	42	109		
Toplam	15,629	47			

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri meslekte çalışma yılı değişkeni açısından ANOVA Testi kullanılmıştır. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri meslekte çalışma yılı değişkeni açısından elde edilen bulgularda anlamlı farklılık ( $F=,349$ ,  $p>0.05$ ) görülmemiştir. Bu bulgulara göre meslekte çalışma yılı değişkeni açısından kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlilik inançları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 6. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz- yeterlilik düzeyleri yaş değişkeni açısından ANOVA Testi sonuçları**

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,254	3	,085	,795	,49
Grup içi	15,375	144	,107		
Toplam	15,629	147			

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri yaş değişkeni açısından ANOVA Testi kullanılmıştır. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri yaş değişkeni açısından elde edilen bulgularda kadınların erkeklere göre anlamlı farklılık ( $F=,795$ ,  $p>0.05$ ) görülmemiştir. Bu bulgulara göre yaş değişkeni kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlilik inançları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 7. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz- yeterlilik düzeyleri yönetimden destek alma değişkeni açısından bağımsız örneklem t-Testi sonuçları**

Yönetimden Destek Alma	N	Ortalama	Standart sapma	Sd	t	P	
Toplam	Evet	111	4,3498	,32007	146	-1,043	,29
	Hayır	37	4,4144	,34337			

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri yönetimden destek alma değişkeni göre incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-Testi Kullanılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri yönetimden destek alma değişkenine elde edilen bulgularda yönetimden destek alanlar ile destek almayanlar arasında anlamlı farklılık ( $t=-1,04$ ;  $p>0.05$ ) görülmemiştir. Bu bulgulara göre yönetimden destek alma değişkeni kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlilik inançları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 8. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri aldığı ücretten memnun olma değişkeni açısından bağımsız örneklem t- Testi sonuçlar**

Ücret	N	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p	
Toplam	Evet	36	4,4182	,33081	141	1,168	,245
	Hayır	107	4,3448	,32482			

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri aldığı ücretten memnun olma değişkeni göre incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-Testi Kullanılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz- yeterlilik düzeyleri aldığı ücretten memnun olma değişkenine göre anlamlı farklılık ( $t=1,16$ ;  $p>0.05$ ) görülmemiştir. Bu bulgulara göre aldığı ücretten memnun olma değişkeni kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlilik inançları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4. Tartışma

Bu araştırmada, Edirne ilinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma 2016-2017 yılı bahar döneminde 148 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde sırasıyla tüm değişkenler tartışılacaktır. Öğretmenlerin genel kişiler arası öz-yeterlilik düzey puan ortalaması  $\bar{x}=4,36$ 'dır. Bu ölçekte alınabilecek en yüksek puanın 5 (beş) olduğu düşünülürse kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilikleri cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Moshtaghi ve Fathi (2017) yaptıkları araştırmada kadın öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerini erkeklerden daha yüksek bulmuşlardır. Fakat alanyazına baktığımızda bu araştırmayla çelişen çalışmalara fazlasıyla rastlanmaktadır. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını araştırdığı çalışmayla çelişmektedir. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) yaptıkları araştırmada erkek ve kadın öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançları açısından anlamlı bir fark gözlememişlerdir. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Yenice (2009) ilköğretim okullarında görev alan sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretimi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlememişlerdir. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelediği çalışmasında erkek ve kadın öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) bu durumu ise günümüz dünyasında kadın-erkek eşitliğinin öğretmenlik mesleğine yansımaları olarak görülebilir. Bu araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasının gerekçesini birkaç faktörle açıklanabilir. İlk olarak öğretmenlik mesleğinin daha çok kadın mesleği olarak algılanmasından (Foster ve Newman, 2005) kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. İkinci olarak kadınların iletişim becerilerinde erkeklerden daha iyi olmalarıyla açıklanabilir (Korkut, 2005). Üçüncü olarak kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilemelerinden kaynaklanmasından olabilir (Gökdere, 2012). Son olarak kadınlar erkeklere nazaran daha duygusal ve daha hassas yapıda olmalarından kaynaklı olabilir (Sanchez-Nunez, Fernandez-Berrocal, Montanes ve Latorre, 2008). Özetle kadınların bu özelliklerinden kaynaklı olarak kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular Yorgancı ve Bozgeyikli (2016), Friedman (2003) ve Saracaloğlu ve Yenice (2009) yaptığı çalışmalarda meslekte çalışma yılı ile kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Çapri ve Kan (2007) yaptıkları çalışmada hizmet süresi arttıkça kişiler arası öz-yeterlilik inançlarının arttığını gözlenmiştir. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) yaptıkları çalışmada kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlilik düzeylerinde artışlar gözlenmektedir. Ek olarak şekilde Woolfolk ve Hoy (1990) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2007) yaptıkları çalışmalarda meslekte çalışma yılı arttıkça kişiler arası öz-yeterlilik inançları artmaktadır. Bu araştırmada mesleki çalışma yılı ile kişiler arası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasına rağmen mesleki çalışmanın kişilerin kişiler arası öz-yeterlilik inançları arasında önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Bandura öz-yeterlilik inancının oluşmasında bireysel deneyimlerden kaynaklandığını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu da daha deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının yüksek olmasına nedeni olmaktadır. Çapri ve Kan'a (2006) göre öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri arttığında ve meslekte başarılı deneyimler edindiklerinde öz-yeterlilik inançlarının da buna bağlı olarak artacaktır. Öz-yeterliliklerinin artması da öğretmenlik mesleğinde başarılı deneyimler yaşadıklarının göstergesi olabilir. Ancak bu araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerde kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamasının gerekçesi kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Çünkü alan yazına baktığımızda kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Seçer, 2011). Bu sebeple kendini tanıyan ve kendine güvenen öğretmenlerin mesleğinin her aşamasında kişilerarası öz-yeterlilik düzeylerinin olumlu olması beklenebilir.

Bu araştırmada kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre, kişilerarası öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tartışıldığında anlamlı bir sonuç çıkmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Seçer (2011) yaptığı çalışmada yaş değişkeninin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlememiştir. Fakat Çapri ve Kan'a (2006) göre yaşa göre öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarının artması muhtemeldir. Çünkü yaş değişkenine göre insanların yaşam deneyimleri artmaktadır. Bu da insanlara olumlu olarak yansımaktadır. Fakat bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşlarına göre kişiler arası öz-yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir ilişki çıkmaması öğretmenlerin artık günümüzde kaynaştırma iyice yaygınlaşmaktadır. Basında ve hemen her alanda yetersizliği olan bireyle ilgili haberler çıkmaktadır. Bunun yanında artık internette yetersizliği olan bireylerle ilgili her

türlü kaynak bulunmaktadır. Günümüz insanları bu haberlerden ve bilgiye ulaşma kolaylığından kaynaklı olarak yeterlilikleri olan bireyleri benimsemiş olabilirler.

Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları yöneticilerden destek alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular Seçer'in (2011) yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Seçer (2011) kaynaştırma öğretmenleriyle yaptığı çalışmada idarecilerden destek alma ile kişiler arası öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Seçer (2011) bu durumu açıklarken okul idarecilerinin öğretmenlere uygun geri dönütler verdiğini bunun sebebini de idarecilerin sınavla seçiminden kaynaklı olduğu yorumunu yapmıştır. Ek olarak MEB eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğinin idareci seçmedeki kriterlerinin nitelikli olmasına bağlamıştır. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını araştırdığı çalışmada Sivas ve Mersin illerinde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları Mersin ili lehine çıkmıştır. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) bunu iki şekilde yorumlamıştır. İlk olarak Mersin ili öğretmenlerinin idarecilerden daha yüksek destek görmeleriyle açıklamıştır. İkinci açıklama ise kişilerarası öz-yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenler Mersinde görev yaptığı şeklindedir. Bu araştırma sonucunda idarecilerden destek alma ile kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen okul idarecilerinden alınan desteğin önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Friedman (2004) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2007) okul idarecileri okulda anahtar bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu sebepten dolayı öğretmenlere okul idaresi tarafından her türlü destek onların kişiler arası öz-yeterlilik inançlarını olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda idarecilerden destek görme değişkeni açısından anlamlı bir sonuç çıkmamasının gerekçesi ise bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini benimseyen ve herhangi değişkenden (örneğin idarecilerinden destek görme) etkilenmeyen bireyler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenlik mesleği fedakârlık isteyen bir meslektir. İyi bir öğretmen mesleği benimseyen her koşulda öğrencilerle (Arslantaş ve Özkan, 2013), okul idaresiyle ve ebeveynlerle iyi iletişim kuran bireylerdir (Çelikten ve Can, 2003).

Son olarak öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançları aldıkları ücretten memnun olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Seçer (2011) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin aldıkları ücretten memnun olması onların sınıf kontrolü, kaynaştırmaya karşı tutumlarını, kaynaştırmanın yararlarına inanmayı, engelli öğrenciyi kabul etmeyi, kaynaştırmanın yararlarına inanma toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmediği ancak, öğretmen yeterliliği boyutunda ise anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004) düşük ücretlerin öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ücret değişkeni açısından anlamlı bir sonuç çıkmaması öğretmenlerin yaptıkları işin saygın bir meslek olmasını ön plana aldıklarını ve yaptıkları işi nitelikli bir şekilde yapmaya gayret ederken diğer öğretmenlerle, idarecilerle, ebeveynlerle ve öğrencilerle ilişkilerini sürdürmeleri gerektiğine inanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin bireysel algılarına dayalı değerlendirmeleridir ve araştırmada kullanılan Kişilerarası Öz-yeterlilik Ölçeğinin ölçtüğü varsayılan özellikler ile sınırlıdır. Araştırma sadece Edirne iliyle ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ve 148 öğretmenle sınırlıdır.

### Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler sadece bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Aynı çalışma farklı branş öğretmenleriyle de yapılabilir. Araştırmada elde edilen veriler Edirne iliyle sınırlıdır farklı şehirlerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin hangi sebeple farklılaştığını belirlemek için hem nicel hem de nitel araştırma planlanabilir

## 5. Kaynakça

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Ashton, P. T., ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35 – 45



- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brouwers A, Tomic W. ve Stijnen S. (2002). A Confirmatory Factor Analysis of Scores on The Teacher Efficacy Scale. *Swiss J Psychol.*;61(4):211-9. doi: 10.1024/1421-0185.61.4.211.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Chopra, R. (2008). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education british educational research association annual conference, Heriot-Watt University, Edinburgh*, 3-6 Eylül 2008. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174842.pdf> 21.01.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267
- Foster, T. ve Newman, E. (2005). Just a knock back? identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. teachers and teaching.: *Theory and Practice*, 11(4), 341-358.
- Friedman, I.A. (2004). Organizational expectations of the novice teacher.. *Social Psychology of Education*, 7, 435-461.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference.*, 4th edition, Boston: Allyn ve Bacon, USA.
- Girgin, G., ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi, *Educational Science, Theory & Practice*, 12(4), 2789-2799.
- Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Kaner S., Şekercioğlu G. ve Yellice-Yüksel B. (2007). Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yeterlilik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara.
- Karakelle, S., ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 106-120.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler.* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 143-149.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Lamude K. G., Scudder J. & Furno-Lamude J. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-a behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7 (4), 597-610.
- MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- Moshtaghi, S. ve Fathi, N. (2017). Relationship between the components of interpersonal self-efficacy and computer self-efficacy among teachers in dezfül city. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.*1-7. doi: 10.5812/ijvlms.11497.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2012) Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. Sema Batu, Aysun Çolak ve Serhad Odluyurt (Ed.), Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması öğretmen el kitabı. Ankara. Vize Basın Yayın.
- Oshagbemi T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching research and administration and management?. *International Journal of Sustainable Higher Education* 1 (2), 124-136
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Rauth, M. ve Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Rimm-Kaufman, S.E. ve Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4), 321-341.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sanchez-Nunez, M. T., Fernandez-Berrocal, P., Montanes, J. ve Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 455-474.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *international journal of new trends in arts, sports & science education* - 1(1) 21-35.



- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2) 244-260.
- Schwarzer, R. ve Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher perceived self-efficacy and teacher burnout: a *longitudinal study in ten german schools*. [Online yayın]. Verfüğbar unter [http://self.uws.edu.au/Conferences/2004\\_Schwarzer\\_Schmitz.pdf](http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf).
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Walther-Th omas, C. S., Korinek, L., McLaughlin, V. L. ve Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek C. & Soran H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınluğında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 50–54.
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10) 47-79.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi

### The Effects of the Mathematics Literacy Education of The 6th Grade Students to Mathematics Literacy Achievement

Esra TAŞKIN<sup>a</sup>, Rıdvan EZENTAŞ<sup>b</sup>, Murat ALTUN<sup>b</sup>

<sup>a</sup>MEB, Bandırma Fatih Ortaokulu, Balıkesir, Türkiye.

<sup>b</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisini ortaya koymak ve matematiğe yönelik tutumlarındaki ve motivasyonlarındaki değişimleri incelemektir. Çalışma, Bursa'daki bir devlet ortaokulunun altıncı sınıfına giden 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna 12 hafta boyunca matematik okuryazarlığı eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise matematik öğretim programında yer alan ilkelere bağlı kalınarak öğretime devam edilmiştir. Öğrencilere Matematik Okuryazarlığı Testi ön test- son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Daha sonra yapılan uygulamanın öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında etkisinin olup olmadığını araştırmak için deney ve kontrol gruplarına matematik motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Son olarak eğitim sonunda öğrencilerden eğitim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatabilmeleri için birer mektup yazmaları istenmiş ve bu mektuplar içerik analizine tabi tutulmuşlardır. Elde edilen bulgular sonucunda matematik okuryazarlığı eğitiminin, altıncı sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı başarılarını anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür. Ayrıca, uygulama sonucunda altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden alınan mektup içerikleri duyuşsal ve öğrenmeye yönelik motivasyonla ilgili olumlu gelişmeler olduğunu göstermiştir.

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of mathematics literacy education on secondary school sixth graders on the success of mathematics literacy and to examine the changes in attitudes and motivations towards mathematics. The study was on the 56 sixth grade students who goes to the of a state secondary school in Bursa. In this study, a mixed method is used which is a combination of qualitative and quantitative research. In this research, mathematical literacy training was given to the experimental group for 12 weeks, while the control group continued teaching according to the principles in the mathematics teaching program. Mathematics Literacy Test was applied to the students as pre-test and post-test. The mathematical motivation scale was applied to the experimental and control groups in order to investigate whether the application was effective on the motivation of the students. Finally, at the end of the training, the students were asked to write a letter to explain their feelings and thoughts about the educational process and these letters were subjected to content analysis. As a result of the findings, it has been observed that mathematics literacy training significantly increased the mathematical literacy achievements of sixth grade students. Moreover, as a result of the application, it has been detected that the attitudes of the sixth grade students towards mathematics change positively and increased motivation. The letter content from the students showed that they are positive developments in motivation towards emotional and learning.

#### Anahtar Kelimeler

matematik eğitimi  
matematik okuryazarlığı  
motivasyon

#### Keywords

mathematical literacy  
mathematical education  
motivation

## Extended Summary

The Program for International Student Assessment (PISA) describes mathematical literacy as: “an individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgments and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual’s life as a constructive, concerned and reflective citizen” (OECD, 2003).

The purpose of this study is to investigate the effects of mathematics literacy education on secondary school sixth graders on the success of mathematics literacy and to examine the changes in attitudes and motivations towards mathematics.

The research was applied in the secondary school of Bursa in the second period of 2015-2016 academic year. A total of 56 students, 34 girls and 22 boys, participated in the research. There are 30 students in the experimental group who are given mathematics literacy training and 26 students in the control group whose education is continued in accordance with the principles in the mathematics curriculum.

The mixed method, which is used in combination with qualitative and quantitative research, has been used in the research. In the study, mathematical literacy training was given to the experimental group for 12 weeks and in the control group, education continued in accordance with the principles of the mathematics curriculum. Mathematics Literacy Test was applied to the students as pre-test and post-test. Also, the changes in attitudes towards mathematics were examined by applying the Mathematical Attitude Test to the experimental group and whether there is an increase in motivation for mathematics using the Mathematical Motivation Scale to the all groups. The data obtained in the study were evaluated using the SPSS package program. In the analysis of the data, t-test was used to examine whether there was a meaningful difference between the groups’ pre-test and post-test and retention test scores, and the changes in math attitudes and motivations were examined. Finally, at the end of the training, the students were asked to write a letter to explain their feelings and thoughts about the educational process and these letters were subjected to content analysis.

As a result of the findings, it has been observed that mathematics literacy training significantly increased the mathematical literacy achievements of sixth grade students. Moreover, as a result of the application, it has been detected that the attitudes of the sixth grade students towards mathematics change positively and increased motivation. The letter content from the students showed that they are positive developments in motivation towards emotional and learning.

### 1. Giriş

Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik planı’nda eğitim-öğretim sürecinde mevcut imkânlar dâhilinde bireye çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasına yönelik çalışmalarla eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Matematik; öğrencilere günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek problemleri çözmelerini sağlayacak gerekli donanımları kazandıran ve onları gelecek yaşama hazırlayan araçlardan biridir (Yıldırım, 2006). Ancak, ülkemizdeki öğrencilerin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan sınavlarda matematik bazında gereken başarıyı gösteremedikleri gözlenmektedir (EARGED, 2010; EARGED, 2011). Bu durum, okullarda verilen matematik eğitiminde bazı eksiklikler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu eksiklikler yenilenen eğitim programları ile giderilmeye çalışılmaktadır.

Bir ülkenin ekonomisinin gelecekte ne kadar düzenli veya düzensiz olacağı hakkında yorum yapabilmenin yollarından biri eğitim konusunda uluslararası karşılaştırma yapmak ve ülkenin eğitim seviyesini belirlemektir. İlköğretim düzeyinde uygulanan uluslararası sınavların en önemli olanı dünyanın ekonomisinin %90’ını oluşturan ve 65 ülkenin katıldığı OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)’nün yürüttüğü PISA(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)’dır. PISA öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerini değerlendirirken “matematik okuryazarlığı” kavramını esas almaktadır. Matematik okuryazarlığı matematiğin gerçek yaşamdaki rolünü kavrama ve tanımlama, ihtiyaç olması halinde yapılandırma, ilişkilendirici ve yansıtıcı yollarla matematik temelli karar verme ve bunu yaşam biçimi haline getirme şeklinde tanımlanmıştır (Altun ve Bozkurt, 2017; OECD, 2006). Matematik okuryazarlığı, matematiğin hayattaki rolünü kavrama, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde matematiği kullanma kapasitesi olarak açıklanmıştır.

Günümüzde hemen hemen her meslekte matematiğe ve matematiksel düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç “matematik okuryazarı” bireyler yetiştirmekle giderilebilir. Matematiksel olarak okuryazarlıktan kasıt, bir bi-

reyin gerçek yaşamda karşılaştığı durumları formüle edebilmesi, analiz edebilmesi ve problemleri çözebilmesidir.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle materyal kullanımının matematik okuryazarlığına yansımaları (Gellert.2004 ve Kurtoğlu Çolak, 2006) veya matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları (Duran, 2011, Akkaya ve Sezgin Memnun, 2012, Yenilmez ve Ata 2013) üzerine yoğunlaşmıştır. Gürbüz (2014), ise ilköğretim matematik öğretmen adaylarının PISA matematik okuryazarlık düzeylerini geliştirmek amacıyla yapılandırılmış öğrenme ortamını tasarlanmış, tasarlanan öğretim ortamında uygulanması sırasında meydana gelen değişiklikleri incelemiştir.

2000 yılında uygulanmaya başlayan PISA projesine ülkemiz 2003 yılında katılmıştır. PISA 2003'ün sonuçlarına göre Türkiye projeje katılan ülkeler arasında sondan üçüncü, PISA 2006'da sondan ikinci olmuştur. 2009 yılında ise Türkiye'nin ortalama puanlarındaki artışa rağmen ülkeler arasındaki sıralamasında kayda değer bir gelişme olmamıştır (EARGED, 2005; EARGED, 2007; EARGED, 2010). PISA sonuçları, Türk öğrencileri matematik okuryazarlığı ile ilgili sorularda başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bu tespitler, ülkenin matematik okuryazarlığını bir araştırma ve tartışma alanı haline getirmiştir. Matematik okuryazarlığı başarısının artışı öğretimde anlamlı bir mesele olarak algılanmaması gerektiği için, PISA uygulamalarının yapıldığı sekizinci sınıf ile sınırlı olmayan öğretim denemelerine ihtiyaç vardır. Bu araştırma ileride sınava girme ihtimali bulunan altıncı sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı eğitimini konu edinmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisini ortaya koymak ve matematiğe yönelik tutumlarındaki ve motivasyonlarındaki değişimleri incelemektir. Ayrıca verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin matematiğe karşı motivasyonlarına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Belirtilen amacın karşılanabilmesi için araştırma problemi şöyle ifade edilmiştir.

### **Araştırmanın Problemi**

Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısını ve motivasyonlarını arttırmakta mıdır ve derse karşı tutumlarını değiştirmekte midir?

- Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik okuryazarlık başarısına etkisi var mıdır?
- Matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına etkisi var mıdır?
- Matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyonlarının artmasına etkisi var mıdır?

## **2. Yöntem**

Bu araştırma nicel ve nitel araştırmanın kullanıldığı karma bir modeldir. Nicel araştırma kısmında kullanılan ön test-son test kontrol gruplu modeldir. Bu modeldeki iki grup yansız atama ile oluşturulmuştur. Bunlardan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubudur.

Araştırmada deney grubuna matematik okuryazarlığı eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise matematik öğretim programında yer alan ilkelere bağlı kalınarak öğretime devam edilmiştir. Deney ve kontrol grupları üzerinde eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında matematik okuryazarlığı testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda eğitim süreci içinde ara değerlendirme yapılarak öğrencilerin gelişimleri takip edilmiştir. Son testin uygulanmasının ardından öğrencilerden uygulama sırasında hissettiklerini anlatan bir mektup yazmaları istenerek görüşleri alınmıştır. Eğitim bittikten sekiz hafta sonra matematik okuryazarlığı testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Matematik okuryazarlığı eğitiminin matematiğe karşı tutumda herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için deney grubuna matematik tutum ölçeği uygulanmıştır. Son olarak yapılan uygulamanın öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında etkisinin olup olmadığını araştırmak için deney ve kontrol gruplarına matematik motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Araştırma problemlerine cevap aramak amacıyla hem gruplar arası hem de grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 Eğitim-Öğretim döneminde Bursa-Karacabey'deki bir ortaokulun altıncı sınıfındaki gelişigüzel seçilen 6/A ve 6/B şubelerindeki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun 6.



Sınıf öğrencilerinden seçilmesinin sebebi soyut işlemlerin anlamlandırılmasının bu sınıf düzeyine denk gelmesidir. Okulun seçiminde araştırmacılarından birinin görevde bulunduğu kurum olması en önemli etkidir. Deney ve Kontrol gruplarda yer alan öğrenci dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler**

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	17	56	17	65
Erkek	13	44	9	35
Toplam	30	100	26	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 56 öğrenci katılmıştır. Matematik okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubunda 30 öğrenci bulunurken, matematik öğretim programında yer alan ilkelere bağlı kalınarak eğitime devam edilen kontrol grubunda ise 26 öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin % 56’sının kız, % 44’ünün erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 65’inin kız, % 35’inin erkek olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, “Matematik Okuryazarlığı Testi”, “Matematik Tutum Testi ” ve “Matematik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

#### *Matematik Okuryazarlığı Testi*

Öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerinin tespiti amacıyla çalışmada kullanılan “Matematik Okuryazarlığı Testi” MEB(2007) de serbest bırakılan ve Altun (2015) kitabından alınan Matematik okuryazarlığı sorularından öğrencilerin düzeylerine ve PISA konu alanlarına göre oluşturulan ve uzman görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya konulan bir testtir. Bu testte 9 soru mevcut olup soruların bazıları alt sorulardan oluştuğu için testte toplamda 13 soru bulunmaktadır.

Uygulanan testin PISA konu alanlarına ve konuların bağlamına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Matematik Okuryazarlığı Testi Konu Alanları ve Bağlamları Dağılımı**

SORULAR	KONU ALANLARI			BAĞLAMLAR			
	Uzay ve Şekil	Belirsizlik	Nicelik	Bilimsel	Toplumsal	Mesleki	Kişisel
Satılık Daire	X						X
Petek	X			X			
Garaj	X						X
Bilyeler		X					X
Haziran’da Hava		X		X			
Maraton		X				X	
Gazete			X				X
Badana-Boya			X				X
Alışveriş			X		X		

#### *Matematik Tutum Ölçeği*

Kabaca (2006) tarafından geliştirilen “Matematik tutum ölçeği”, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. 26 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçekteki pozitif ifadeler 5,4,3,2,1 ve olumsuz ifadeler ise 1,2,3,4,5 olacak şekilde verilen puanların toplamı alınmıştır. Ölçekte tam tutum puanı 130’dur. Tutum ölçeği, araştırmanın deneysel uygulamanın hem öncesinde ve hem de sonrasında uygulanmış, böylece öğrencilerin öğretim öncesinde ve sonrasındaki tutum puanları belirlenmiştir.

#### *Matematik Motivasyon Ölçeği*

Öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek, PISA 2012’de öğrencilere uygulanan anketteki birtakım soruların gruplandırılması ile elde edilen 15 yaşındaki öğrencilerin motivasyon

endeksinden oluşturulmuştur. PISA 2012'nin anketinde ölçülen motivasyonlar, öğrencinin matematiğe karşı sevgisini ve ilgisini ölçmeyi amaçlayan “içsel motivasyon” ve öğrencilerin matematiği gelecekteki yaşamları için ne kadar yararlı bulduklarını ölçmeyi amaçlayan “amaca yönelik motivasyon” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 4'ü içsel motivasyon 4'ü amaca yönelik motivasyon olmak üzere toplam 8 maddeden oluşan Likert tipi dördümlü derecelleme sistemine göre geliştirilen bu ölçekte puanlama 4,3,2,1 olacak şekilde yapılarak her endeks için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

### Öğretimin tanıtılması

Uygulama öncesinde veri toplama araçlarını kontrol etmek ve uygulamaya ayrılacak süreyi tespit etmek için biri Bursa merkez biri Karacabey merkezde olmak üzere iki farklı okulda toplam 46 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma bittikten sonra aynı uygulama, daha önce tanımlanan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından tüm öğrencilere uygulama kitabı dağılmıştır. On iki haftalık uygulama sürecinde araştırmacının o hafta için belirlediği matematik okuryazarlığı soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Eğitim sürecinin işleyişi, süreçte çözülen ve ödev olarak verilen sorular Tablo2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Haftalık çözülen sorular**

HAFTALAR	Ders İçinde İşlenen Sorular	Ödev Soruları
I. HAFTA	Ön test uygulaması	
II. HAFTA	Badana-Boya, Memur, Alışveriş	Budama, İçme Suyu, Çocuk Ayakkabıları
III. HAFTA	Memur Alımı, Kitaplık, Kaykay	Karışım, Yemek Menüsü, En İyi Araba
IV. HAFTA	Koşu, Hediye Kuponu, Milletvekili Seçimi	Telefon, Pizza, Kazak
V. HAFTA	Sınıf Başkanı, Sınav, Yatırım Kararı	Başarı Notu, Kestane Şekeri, Meclisteki Çoğunluk
VI. HAFTA	Ara Değerlendirme	Petek, Satılık Daire, Garaj
VII. HAFTA	Otlak, Fotoğraf Çerçevesi, Petrol Sızıntısı	Soygunlar, Renkli Şekerler, Atık
VIII. HAFTA	Sıcaklık Grafiği, Seçim Öğrenci Boyları	Bilyeler, Haziran'da Hava, Otel
IX. HAFTA	Evin Havası, Kelime Oyunu, Şifre	Bozuk Hesap Makinesi, Kedi Besleme Maliyeti, Tv Oyunu
X. HAFTA	Maraton, Banka, Araç Parkı	Hafıza Kartı, İp Çekme, Çadır Kurma
XI. HAFTA	Kargo, Yağış Tahmini, Öğrenci No	Oksijen, Site Yönetimi, Üniversite Sınavı
XII. HAFTA	Döviz, Hava Alanı, Yol Haritası	Matematik Başarısı, Üretici, Başarı Notu
XIII. HAFTA	Kalp Atışı, Yarışma	
XIV. HAFTA	Son Test Uygulaması	

Öğrenciler soruyu okuyarak önce kendileri yapmaya çalışmışlar, daha sonra sıra arkadaşı ile sonuçlarını karşılaştırarak ortak bir çözüm yolu benimsemişlerdir. Bu esnada araştırmacı öğrencileri yönlendirmemiş, cevaplarının doğru ya da yanlış olduğu hakkında bir bilgi vermemiştir. Tüm gruplar cevaplarını oluşturduktan sonra araştırmacı öncelikle yanlış çözüme ulaşan öğrencilere söz hakkı vererek düşüncelerini açıklamalarını istemiştir. Daha sonra doğru veya doğruya yakın cevap bulan öğrencilere söz hakkı vererek çözüm yollarını sınıf tartışmasına açmıştır. Öğrenciler bu tartışma esnasında ilk düşündükleri cevabın yanlış olduğunu fark etmişler ve cevaplarını değiştirerek doğru cevaba ulaşmışlardır.

Dersin ilk sorusu çözüldükten sonra araştırmacının seçtiği diğer sorular benzer yöntem kullanılarak çözülmüştür. Derste çözülen iki farklı matematik okuryazarlığı soru örneği şu şekildedir..

Soru 1. Badana-Boya: Bir boya türü 2 ve 5 litrelik plastik kovalarda piyasaya sürülmüştür. 2 litrelik ambalajın fiyatı

8 lira, 5 litrelik ambalajın fiyatı 15 liradır. Evini badana ettirmek için 16 litre boyaya ihtiyacı olan Menekşe teyzenin bu ihtiyacını karşılayabilmek için en az kaç lira harcaması gerekir (Altun, 2015)?

Soru 2. Maraton: 5000 m maraton yarışına giren iki atletizm takımının (A, B) takım elemanlarının bitirme derecelerine göre bir sıra numarası veriliyor ve bu numara onun başarı puanı oluyor. Sonuçlar aşağıda verildiği gibidir: 1A 2B 3B 4A 5B 6B 7A 8A 9B 10A Yani A takımındaki atletler maraton koşusunu 1., 4., 7., 8. ve 10. sırada, B takımındaki atletler ise 2., 3., 5., 6. ve 9. sırada tamamlamışlardır. Bu sonuçlara göre aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve “doğru” veya “yanlış” tan uygun olanı yuvarlak içine alınız (Altun, 2015).

İfade	Doğru veya Yanlış
A' nin toplam puanı B' nin toplam puanından daha iyidir.	Doğru / Yanlış
Birinci de sonuncu da A' dan çıkmıştır.	Evet / Hayır
İlk üçe madalya verilir ise B takımı daha çok madalya kazanır.	Evet / Hayır

Dersin bitiminde ise benzer sorular öğrencilere ödev olarak bırakılmış ve ödevleri yaparken evdeki aile bireylerinden de yardım alabilecekleri belirtilmiştir. Verilen ödevler uygulama gününden önce araştırmacı tarafından çalışma kitapları toplanarak incelenmiş ve uygulamadan önce öğrencilere tekrar dağıtılmıştır. Bu sayede hem öğrencilerin sorulara değer verip düzenli çalışmış olmaları sağlanmış, hem de ödev çözümü öncesi verilen farklı cevaplar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bir sonraki uygulama dersinde ilk olarak ödev soruları sınıfta çözülerek uygulamaya başlanmış, böylece tüm öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları sağlanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin dersin işleniş hakkındaki fikirlerini almak için on iki hafta boyunca matematik günlüğü tutmaları istenmiş, bu günlükler her hafta araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Bu günlükler sayesinde öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarındaki değişimler izlenmiştir. Son testin uygulanmasının ardından öğrencilerden uygulama sırasında hissettiklerini anlatan bir mektup yazmaları istenerek görüşleri alınmıştır. Bu mektuplar da araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Son testten sekiz hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak uygulamanın öğrencilerde kalıcı bir öğrenme sağlayıp sağlamadığı ölçülmüştür.

### Verilerin analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan ve veriler, öncelikle üzerinde gerekli istatistiksel çözümlenmeler için SPSS 23.0 kullanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma problemi, “Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısını ve motivasyonlarını arttırmakta mıdır ve derse karşı tutumlarını değiştirmekte midir?” şeklinde idi. Bu problem cümlesine yanıt aranırken aşağıda verilen alt problemler incelenerek detaylı bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problem durumu çerçevesinde, Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik okuryazarlık başarısına etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda matematik okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu ve matematik öğretim programında yer alan ilkelere bağlı kalınarak öğretime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden elde ettikleri ön ve son test puanları dikkate alınmıştır.

İlk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı ön testinden elde ettikleri puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları t-Testi sonuçları**

Grup	N	X	S	t	p
Deney	30	5,70	3,69	-0,068	0,946
Kontrol	26	5,77	3,94		

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları için yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında matematik okuryazarlığı açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının matematik okuryazarlığı açısından birbirine yakın olduklarını göstermektedir.

Matematik Okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile matematik öğretim programında yer alan il-

kelere bağılı kalınarak öğretime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden elde ettikleri son test puanları üzerinde etkisini belirleyebilmek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analiz için gerekli olan varyans homojenliği ( $F=0,514$ ,  $sd1=1$ ,  $sd2=54$ ,  $p=0.476>0.05$ ) incelenmiş ve verilerin kovaryans analiz için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puanları**

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	26	11,33	11,36
Kontrol	26	7,92	7,89

Tablo 4 incelendiğinde, göre deney grubunun son test ortalama puanı 11,33 iken, düzeltilmiş son test puanı 11,36 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test ortalama puanı 9,72 iken, düzeltilmiş son test puanı 7,89 olarak tespit edilmiştir. Buradan görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları birbirinden farklıdır. Oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analiz uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının Deney ve kontrol gruplarına göre kovaryans analiz sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön Test	457,943	1	457,943	31,41	0,000
Gruplar	167,036	1	167,036	11,45	0,001
Hata	772,570	53	14,577		
Toplam	1392,500	55			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F=11,45$ ,  $p=0.001<0.05$ ). Bu verilere göre oluşturulan gruplara ayrı ayrı test uygulanmış, iki öğretiminde başarıyı olumlu yönde arttırdığı söylenebilir. Ancak deney grubuna uygulanan matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrenci başarısını, matematik öğretim programının ilkelerine bağılı kalınarak uygulanan eğitime kıyasla daha çok arttırdığı görülmektedir.

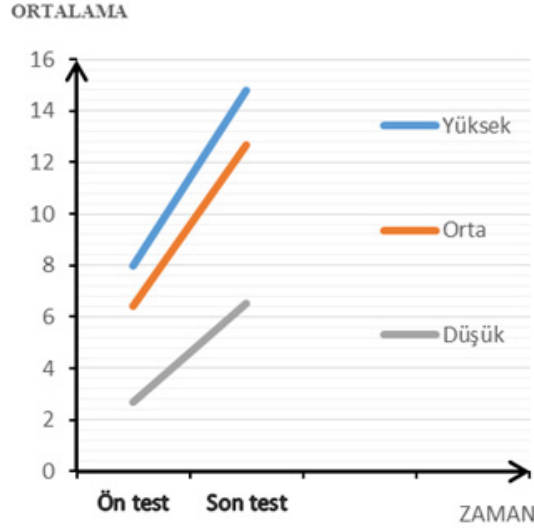
Matematik Okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin ön test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanların ortalaması ile standart sapması hesaplanmıştır. Ön test ve kalıcılık testi arasındaki puan farkına bağımlı gruplar için t- Testi ile bakılmıştır. Bu testle ilgili istatistikler Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6. Deney grubunun son test ve kalıcılık testinin puanlarının t testi sonuçları**

Test	N	X	S	t	p
Son Test	29	11,03	4,80	-0,055	0,956
Kalıcılık Testi	29	11,07	5,15		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun son test ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Son testten sekiz hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre araştırmanın sonunda matematik okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinde kalıcı bir öğrenme sağladığı söylenebilir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin matematiksel başarı oranı yüksek, orta ve düşük olanların ön test puanları ve son test puanlarının karşılaştırılması Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Deney grubundaki matematik başarıları yüksek, orta ve düşük öğrencilerin ön ve son test puanları**

Grafik 1 incelendiğinde, deney grubundaki matematik başarıları yüksek, orta ve düşük öğrencilerin ön test sonuçları ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Matematik başarıları yüksek, orta ve düşük öğrencilerin ön test ortalamaları sırasıyla 8,0, 6,4 ve 2,7 iken son teste bu ortalamalar 14,8 , 12,7 ve 6,5'e yükselmiştir. Buradan, verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin deney grubundaki matematik başarıları yüksek, orta ve düşük öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede arttırdığı görülmektedir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem durumu çerçevesinde, Matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Matematik Okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin tutum ön testinden ve son testinden aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Ölçekte tam tutum puanı 130'dur. Ön test ve son test arasındaki puan farkına ilişkin örneklem için t- Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Deney grubundaki tutum ön ve son test puanlarının t-testi sonuçları**

Test	N	X	S	t	p
Ön Test	26	114,76	14,21	1,128	0,270
Son Test	26	118,30	12,29		

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin tutum ön test sonuçları ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Bu durumun sebebinin öğrencilere daha önceki matematik derslerinde farklı etkinliklerin uygulanıyor olmasından kaynaklanıyor olduğu düşünülmektedir.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem durumu çerçevesinde, Matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyonlarının artmasına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundakilerin matematik içsel ve amaca yönelik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanlar dikkate alınmıştır. İki grup arasındaki puanlar bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 8. Deney ve kontrol grubunun içsel motivasyon puanlarının t-Testi sonuçları**

Grup	N	X	S	t	p
Deney	27	15,11	1,21	2,343	0,023
Kontrol	26	13,81	2,57		

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun içsel motivasyon ölçeği puanlarına ait ortalama ile kontrol grubunun içsel motivasyon ölçeği puanlarına ait ortalama arasındaki fark bağımsız t-testiyle karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).



**Tablo 9. Deney ve kontrol grubunun amaca yönelik motivasyon puanları t-Testi sonuçları**

Grup	N	X	S	t	p
Deney	27	15,44	1,05	2,366	0,022
Kontrol	26	14,11	2,76		

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun amaca yönelik motivasyon ölçeği puanlarına ait ortalama ile kontrol grubunun amaca yönelik motivasyon ölçeği puanlarına ait ortalama arasındaki fark bağımsız t-Testiyle karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ).

### Matematik Okuryazarlığı Eğitimi Verilen Öğrencilerin Bu Uygulama Hakkında Düşünceleri

Matematik Okuryazarlığı eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinden uygulama sürecini değerlendirecekleri birer mektup yazmaları istenmiştir. Bu mektuplar ile toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan mektuplar analiz edildiğinde duyuşsal boyut ve öğrenmeye yönelik boyut olarak iki tema ortaya çıkmıştır. Bu analiz sonucunda aşağıdaki Tablo 10’da verilen görüş ve düşünceler ortaya çıkmış ve bazı ortak temalara rastlanmıştır.

**Tablo 10. Öğrenci mektup temaları ve alt kategorileri**

Tema	Alt Kategori	Frekans	Yüzde
Duyuşsal Boyut	Uygulamadan mutluluk duyma	19	63
	Matematiği sevmeye	20	66
	Eğlenceli bulma	20	66
	İlgi çekici	2	6
Öğrenmeye Yönelik Boyut	Yaşamsal	13	43
	Kalıcı	3	10
	Başarı arttırıcı	2	6
	Öğretici	4	13
	Zeka geliştirici	2	6
	Zorlayıcı	5	16
	Kafa karıştırıcı	4	13

Duyuşsal boyut temasında olumsuz bir alt kategoriye rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin ders öğretmenini sevmelerinden ve uygulama sırasında rahat bir sınıf ortamı oluşturulmuş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenmeye yönelik boyut temasında ise “zorlayıcı ve kafa karıştırıcı” olmak üzere iki olumsuz alt kategoriye rastlanmıştır. Ancak bu ifadeleri kullanan öğrencilerin mektuplarında olumlu duyuşsal ifadeler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ifadelerinde matematik okuryazarlığı uygulama sürecinde uygulamadan mutluluk duydukları, matematiği sevdikleri, bu sayede dersi daha eğlenceli buldukları ve yaşam ile bağlantısını kurabildikleri anlaşılmaktadır. Uygulamanın bazı öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığı ve başarılarını arttırdığını düşünmelerine sebep olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bu uygulama sırasında kullanılan soruları zorlayıcı ve kafa karıştırıcı bulan öğrenciler de bulunmaktadır.

## 4. Tartışma ve Öneriler

### Tartışma

Bu araştırmanın bulgularına göre Matematik Okuryazarlığı eğitimi, altıncı sınıf öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı başarısını anlamlı derecede arttırmıştır. Matematik Okuryazarlığı eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin başarısı da öğrenim süreci devam ettiğinden artmış ancak son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri lehine ciddi bir fark ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2016) çalışmasında, altıncı sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada matematik uygulamaları dersinin matematik okuryazarlık başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Gellert (2004) günlük yaşamdan örneklerin matematik okuryazarlığını kazandırmak için önemli olduğunu ifade etmiştir. Gürbüz (2014), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada uygulanan öğretim neticesinde PISA matematik okuryazarlık düzeylerinde önemli bir artışın olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar matematik okuryazarlığı eğitiminin etkisini ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda Matematik Okuryazarlığı eğitimi, altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Matematik okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum puanları anlamlı derecede artış göstermiştir. Genel anlamda matematiğe olan tutum ile matematik okuryazarlığı arasında olumlu açıdan bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar ilgili literatürde bulunmaktadır (İş, 2003; Ziya, 2008; Akyüz ve Pala,

2010; Demir, Kılıç ve Ünal, 2010). Özgen ve Pesen (2008) de gündelik hayattaki problemlerin ve bunlara göre hazırlanan faaliyetlerin öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerini ve sevgilerini çoğalttığını ortaya koymuşlardır. Bu durumun öğrencilerin derste daha zevk almaları ve öğrendiklerini yaşamsallaştırabildikleri için olduğu söylenebilir. Matematik başarısı ile matematiğe yönelik tutumlar arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu ya da anlamlı bir ilişkinin olmadığı gibi çalışmalarla az da olsa karşılaşılmıştır (Doğan ve Barış, 2010).

Matematik Okuryazarlığı eğitimi, altıncı sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal matematik motivasyonlarını arttırmıştır. Öğrenciler matematik okuryazarlığı eğitiminin verildiği derslere daha istekli gelmişler ve katılmışlardır. PISA 2003 uygulamasında da ülkemizdeki öğrencilerin matematik öğrenmeye karşı güdülenmiş oldukları ve çoğunlukla matematiğin gelecekte dış ödüller sağlayacağını düşündükleri görülmüştür (EARGED, 2005). Akarsu (2009), istatistiksel olarak içe yönelik ve dışa yönelik motivasyonun matematiksel başarı üstündeki etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada araştırılan bir diğer kısım öğrencilerin başarı düzeylerine göre matematik okuryazarlığı başarısındaki değişimin incelenmesidir. Matematik Okuryazarlığı eğitimi, altıncı sınıf öğrencilerinin hem matematik dersinde başarılı öğrencilerden oluşan grubun başarısını hem de matematik dersinde orta ve başarısız olan öğrencilerden oluşan grubun başarısını anlamlı derecede arttırmıştır. Kükey ve Aydoğdu (2013)'nun çalışmalarında matematik başarısı ile matematik okuryazarlıkları arasında olumlu açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Matematik Okuryazarlığı eğitimi uygulaması bittikten sekiz hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre Matematik Okuryazarlığı eğitimi, altıncı sınıf öğrencilerinde kalıcı bir öğrenme sağlamıştır.

Uygulama sonunda öğrencilere yazdırılan mektuplar incelendiğinde Matematik Okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin matematik dersi hakkındaki düşüncelerini yeniden yapılandırılmalarına neden olduğu görülmüştür. Öğrenciler kendi ifadeleriyle derslerin zevkli geçtiğini, uygulamaları yaşamsal bulduklarını ve karşılaştıkları problemleri çözmek için motive olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğrencilerin derse katılımını arttırmış, özgüven oluşturmalarına yardımcı olmuştur.

### Öneriler

Araştırmadaki bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayanılarak, matematik okuryazarlığı eğitimi ile ilgili aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymak amacıyla beşinci, yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerini kapsayan araştırmalar yapılabilir.
2. Matematik okuryazarlığını etkileyebilecek diğer disiplinler ile matematik dersi arasındaki ilişki araştırılarak bu ilişki doğrultusunda öğrencilerin matematik okuryazarlık seviyelerini arttırabilecek araştırmalar yapılabilir.
3. Yapılan çalışmada matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi araştırılmıştır. Başka çalışmalarda matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik başarısını yordama durumu araştırılabilir.
4. Matematik okuryazarlığı eğitimi verilen öğrencilerdeki gelişim sürecini daha iyi takip edebilmek için boylamsal çalışmalara yer verilebilir.
5. Öğrencilere yöneltilen problemlerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sayı ve bilgilerden oluşması sağlanarak, öğrencilerin ezbercilik yapmak yerine mantıklı düşünmeyi öğrenmeleri sağlanabilir.
6. Matematik okuryazarlığı eğitiminin sınıflarda doğru bir şekilde uygulanabilmesi için Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına "Matematik Okuryazarlığı Eğitimi" verilebilir.

### 5. Kaynakça

- Akarsu, S. (2009). *Öz-Yeterlik, Motivasyon ve PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akkaya, R., Sezgin Memnun, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlığa İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Akyüz, G., Pala, N. M. (2010). PISA 2003 Sonuçlarına Göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 668-678.
- Altun, M. (2010). *İlköğretim 2. Kademe Matematik Öğretimi*. Bursa; Aktüel Yayıncılık.
- Altun, M. (2015). *Efemat 5-6*. Bursa; Aktüel Yayıncılık.
- Altun M., Bozkurt I. (2017). Matematik Okuryazarlığı Problemleri İçin Yeni Bir Sınıflama Önerisi, *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188.
- De Lange, J.,(2003). "Mathematics for literacy", Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges, Editors: Madison, B.L. And Steen, L.A., *National Council on Education and the Disciplines*, New Jersey, 75-89.

- Demir, İ., Kılıç, S., Ünal, H. (2010). Effects of students' and schools' characteristics on mathematics achievement: Findings from PISA 2006. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3099-3103.
- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Alguları ile Görsel Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- EARGED, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED, (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED,(2009). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED, (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Gellert, U. (2004). Didactic Material Confronted with The Concept of Mathematical Literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 163-179.
- Gürbüz, M. (2014). *PISA Matematik Okuryazarlık Öğretiminin PISA Sorusu Yazma ve Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- İş, Ç. (2003). *Uluslararası Öğrenci Başarı Belirleme Programına Göre (PISA) Matematik Okuryazarlığını Belirleyen Faktörlerin Kültürler Arası Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kabaca, T. (2006). *Limit Kavramının Öğretiminde Bilgisayar Cebiri Sistemlerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Korkmaz, D. (2016). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-Yeterlikleri İle Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kurtoğlu Çolak, S. (2006). *Materyal Kullanımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Geometri Kavramları Bağlamında Matematiksel Okuryazarlığına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2007). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Raporu (EARGED)*.
- MEB, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). Matematik Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterliğine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1803-1816.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Algısı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ziya, E. (2008). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programına (PISA 2006) göre Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup> The Opinions of High School Teachers About Classroom Observations Carried Out by Principals

Ayhan DUYKULUOĞLU<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Fen Lisesi, Öğretmen, Kastamonu, Türkiye.

### Öz

Araştırmanın amacı lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşlerini, müdür davranışlarının öğretmenlerce benimsenme ve müdürlerce sergilenme düzeyleri arasında ve görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Örneklem Kastamonu ilindeki 404 lise öğretmenidir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi ölçekle toplanmıştır. Ölçeğin ‘benimsenme’ ve ‘gösterme’ boyutlarında anlamlı fark saptanmamış, mesleki kıdeme göreyse iki boyutta da anlamlı fark bulunmuştur. Branşa göre anlamlı fark bulunmamasına rağmen, görev yapılan lise türüne göre ‘gösterme’ boyutunda tüm faktörlerde anlamlı fark saptanmıştır. ‘Benimsenme’ ve ‘gösterme’ boyutları karşılaştırıldığında altı faktörde anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin müdürler tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerini önemsedikleri ancak süreçlerde müdür davranışlarına ilişkin bazı beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ders denetimlerinde karar süreçlerine katılımlarının sağlanmasını ve müdürlerinden daha demokratik bir yaklaşım sergilemeleri yönünde beklenti içindedirler.

### Anahtar Kelimeler

benimsenme’ boyutu,  
‘gösterme’ boyutu, öğretimsel  
denetim

### Keywords

dimension of adoption,  
dimension of display,  
instructional supervision

### Abstract

This research aims to determine opinions of high school teachers about principals’ behaviors during classroom observations, to find out ‘adoption’ level of behaviors by teachers and ‘display’ levels of behaviors by principals and to discover any meaningful differences between two levels according to variables of gender, seniority, branch of study and type of school. Descriptive survey model was used. Sample is 404 high school teachers in Kastamonu. Data was collected via Likert-Type scale created by the researcher. According to results, there are no significant differences for gender, but opinions alter for seniority in both dimensions. Though there are no significant differences for the branch of study, significant differences were found in all factors in ‘display’ dimension for type of high school. When ‘adoption’ and ‘display’ levels are compared, significant differences were found in all factors. It was found out that teachers attach importance to classroom observation processes but they have some expectations in terms of the behaviors demonstrated by principals. First, teachers expect their opinions to be taken into consideration during decision making phases of observation processes. Moreover, they expect their principals to demonstrate more democratic behaviors during observations.

1. Bu makale Prof. Dr. İlayet Aydın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Received: 6.12.2017

To Cite: Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2081-2090. doi: 10.24106/kefdergi.2444

Accepted: 25.12.2017



## Extended Summary

The study aims to find out teachers' opinions about classroom observations of principals. For this purpose, the answers to the following questions were tried to be found out: (1) Do the opinions of teachers differ in the dimensions of 'adoption' and 'display' in terms of factors determined in the scale? (2) Do the opinions of teachers differ according to the variables of gender, seniority, branch of study and the type of high school?

The research is in a descriptive survey model. The sample is 404 high school teachers in Kastamonu. Stratified sampling method was used in the sampling process and each district was represented in the sample in compliance with the number of teachers in the districts. Quantitative techniques were utilized in the research. Data was collected via the Likert Type scale developed by the researcher. The scale is formed of two dimensions: 'Adoption' and 'display'. Validity and reliability analyses were carried out. Principal component analysis was utilized to determine the factors. For analysis, SPSS 20.0 program was applied. Apart from descriptive statistical techniques, parametric and non-parametric tests were implemented.

The research found out that the opinions of teachers differ according to the results of the comparative analyses of the two dimensions: 'Adoption' and 'display'. In all factors, teachers think that principals do not display behaviors to the extent that they are supposed to. In terms of the variables, significant differences were found out in both dimensions in terms of seniority. For gender variable, differences are not meaningful. Furthermore, the opinions of teachers do not differentiate according to the variable of branch of study. Significant differences were also found out according to the type of high school in all six factors with a view to the 'display' dimension. These findings demonstrate that teachers attach importance to classroom observations carried out by principals, however they expect them to display certain behaviors. Teachers think that principals do not meet their needs in terms of some behaviors that they think important for processes to be more effective. Teachers expect principals to display more democratic behaviors during classroom observations.

Teachers attach importance to the classroom observation processes carried out by the principals but they put forward that principals should demonstrate some behaviors during the applications. The fundamental solution to the problem could be to provide the principals with a universal academic training for classroom observations. The most basic duty of the schools and the principals is to realize the instructive objectives of the school, so it is quite understandable to give the instructional supervision duties to the principals so as to make classroom observation applications stable and sustainable at schools. However, it must be taken into consideration that those applications can be made effective only if the principals serve as instructional leaders at their schools. As the need for specialization increases in instructional services, as it was anticipated in industrial organizations by Taylor (1911), the principals might need an assistant to coordinate the instructional supervision applications at schools. This need might be met by a head of studies whose only duties are to watch for instructional objectives of the school and to coordinate the classroom observation processes implemented by principals. Another important result obtained from the study is that principals do not attach adequate importance to the classroom observations of the experienced teachers. First of all, it is impossible to assess the teaching skills of teachers through theoretical knowledge. Moreover, it must be born in mind that teaching skills are the ones which should be revised and sharpened for the whole lifetime especially in our age in which a huge amount of information is produced every day. In compliance with the social and technological developments, there comes out a need for new teaching skills. All in all, the instructional supervision applications at schools could be turned into more effective procedures through some precautions. First of all, principals should be provided with a universal academic training for classroom observations and instructional supervision processes at schools. Teachers should be provided with the opportunity to assess their own teaching applications and their opinions should be taken into consideration during supervision processes. This might result in the teachers to obtain positive attitudes towards the classroom observations. The processes should also be standardized by the Ministry of Education through legal regulations. For example, the dates for classroom observations, the tools to be utilized by the principals during the observation processes, when and how the feedback for the observations will be provided for the teachers, and how the developmental processes for instructional capabilities of teachers will be planned and realized should be made clear. Master teacher applications can also add to the efficiency of the classroom observations if the teachers are selected through an effective competence system. These competent teachers can equip the other colleagues with instructional dexterities if mutual classroom observation opportunities are provided. Through new regulations, classroom observations can be transformed into effective instructional developmental processes.

### 1. Giriş

Yönetim örgütünün kuruluş amaçları doğrultusunda gösterdiği faaliyetlerdir ve denetim bu eylemlerin en önemli ayaklarından birini teşkil etmektedir. Taymaz (2012) denetimin örgütlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu, örgüte uygun amaçların saptanmasından, bu amaçlara dönük çalışmaların ortaya konulmasına kadar birçok işlevi olduğunu ileri sürmektedir. Eğitim sisteminde de denetim yönetimi süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Gerekliliği tartışılmaz olmasına rağmen görüş ayrılıkları ders denetiminin kim tarafından yapılması gerektiği, içeriği ve biçimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Türkiye'de 01.03.2014 tarihinde 6528 sayılı kanunla Milli Eğitim Temel Kanunu ve kanun hükmünde karamamelerde yapılan değişikliklerle denetim sisteminde maarif müfettişlerinin görevlerine son verilmiş ve bu görev okul müdürlerine bırakılmıştır. Hazırlıksız bu değişiklik öğretimsel denetimde var olan sorunlara yenilerini eklemiştir (Karabay, 2014). Bu durum standart uygulamaların yerleşmesine engel teşkil etmektedir. Buna karşın denetimin süreklilik arz etmesi gereken bir uygulama alanı olduğu dikkate alınırsa ders denetimlerinin okul müdürleri eliyle gerçekleştirilmesinin önemi daha net olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerince gerçekleştirilecek denetim uygulamalarının süreçleri sonuç odaklı olmaktan çıkıp süreç odaklı hale getirebileceği ileri sürülebilir. Ancak denetimden arzu edilen sonuçların elde edilebilmesi için

okul müdürlerinin bu hususta gerekli bilgi ve beceriyle donatılmalarının önemli olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Ders denetimlerinin uzmanlık gerektirdiği çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Sharma, Yusoff, Kannan ve Baba (2011) öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ders denetimini profesyonel bir alan olarak algıladıklarını saptamışlardır. Müdürlerin yeterli donanımına sahip olmaması etkisiz uygulamalara neden olmaktadır. Örneğin okul müdürlerinin denetimlerde gözlem öncesi görüşme aşamasına yeterli önemi göstermedikleri bir gerçektir (Özbaş, 2002). Müdürlerin sınıf gözlemlerinin asıl amacı konusunda da yanlış algıları olduğu saptanmıştır. Aveni (2012) okul müdürlerinin ders denetimlerini sadece gelişmeye dönük alanların tespiti olarak algıladıklarını saptamıştır. Bu bulgulardan denetçiler tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin kusursuz olduğu anlamı çıkartılmamalıdır. Branş dışından denetçiler tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin de verimliliğinin tartışmaya açık olduğu bir gerçektir. Diğer bir önemli sorun Türkiye’de öğretmenlerin ders denetimlerine karşı olumsuz tutum sergilemeleridir (Yıldırım, 2007). Bu durumun nedenleri şu şekilde sıralanabilir: (1) Branş dışından kişilerce denetim yapılması (Topçu, 2010), (2) öğretmenlerin süreçlere dâhil edilmemesi (Macit, 2003), denetimlerde mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin beklentilerinin karşılanamaması (Özmen ve Batmaz, 2006), müdürlerin öğretimi değerlendirme becerilerinin olmadığı algısı (Göktaş, 2008). Müdür davranışlarının süreçlerin verimine önemli etkisi olduğu ileri sürülebilir. Buna karşın müdürler tarafından ders denetimlerinde ortaya konulan hatalar öğretimde denetimin süreç odaklı ve sürekli bir görev olması gerekliliğini ortadan kaldırmamaktadır. Ders denetimlerine ilişkin şikâyetlerin denetçilerce gerçekleştirilen denetimlerde de sıklıkla yaşandığı unutulmamalıdır. Yapılması gereken okul yöneticiliği ile eğitim denetçiliği hususlarında Türkiye’de profesyonel bir meslek algısının oluşturulmasıdır. Araştırmacılara düşen görev nesnel süreçlerle okul müdürlerinin öğretimde denetim performanslarının açıklıkla ortaya konulması ve süreçlerin daha verimli hale getirilmesi adına yapılabileceklerin saptanmasıdır. Süreçler daha etkili hale getirildiğinde ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin sağlıklı bir uygulama olabileceği ileri sürülebilir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaktır. Araştırmada görüşlerin öğretmenlerin davranışları ‘benimseme’ ve müdürlerin bu davranışları ‘sergileme’ düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve lise türü değişkeni açısından farklılaşma farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini lise müdürlerinin ders denetimlerindeki davranışlarının süreçlerin etkililiği açısından öğretmenlerce nasıl algılandığı oluşturmaktadır.

## 2. Yöntem

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Evreni 2015-2016 öğretim yılında Kastamonu ilinde görevli 1330 lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde 1330 öğretmenden oluşan evreni 404 öğretmenden oluşan bir örneklemin temsil edebileceği kabul edilmiştir (Balcı, 2015). Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kastamonu merkezi ve ilçeleri birer tabaka kabul edilmiş ve örnekleme biri hariç her ilçenin temsil edilmesi sağlanmıştır. Oranlı ölçekleme tekniği ile her ilçe örnekleme lise öğretmeni sayısı ile eşit oranda temsil edilmiştir. Toplamda 624 öğretmene ölçek uygulanmış, 504’ü geri dönmüştür. Bu anketlerden 404’ü değerlendirmeye alınmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek geliştirmede önce alan yazın taranarak 234 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Danışman tavsiyesiyle gerekli değişiklikler yapılarak taslak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Taslak veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmuş, ilk bölümde katılımcıya ilişkin bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin lise müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde gösterdikleri davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almıştır. Ölçekte yer alan maddeler faktör analizi öncesi “gözlem öncesi görüşme”, “sınıf gözlemi” ve “gözlem sonrası görüşme” olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Bu aşamada ölçekte toplam 93 madde yer almıştır. Daha sonra ölçekte davranışlara ilişkin ‘gösterme’ boyutuna ilave olarak ‘benimseme’ boyutu eklenmiştir. Orta bölümde davranışları içeren maddelere, sol bölümde ise öğretmenlerin davranışlar için (1) “Hiç”, (2) “Az”, (3) “Orta”, (4) “Büyük Ölçüde” ve (5) “Tamamen” seçeneklerinden birini işaretleyebilecekleri “Ne derecede benimsiyorsunuz?” boyutuna yer verilmiştir. Ölçeğin sağında öğretmenlerin ders denetimlerinde lise müdürlerinin gösterdikleri davranışlar için (1) “Hiç”, (2) “Nadiren”, (3) “Bazen”, (4) “Çoğu Zaman” ve (5) “Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyebilecekleri “Ne derecede göstermektedir?” boyutu yer almıştır. Uzman görüşüne sunulmuş ölçekte pilot uygulama için son şekli verilmiştir. Taslak veri toplama aracında toplam 65 madde yer almıştır. Pilot uygulamada ölçek Kastamonu Merkez ilçede görev yapan 361 öğretmene uygulanmış, 233’ü değerlendirmeye alınmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmış, maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koymak için madde-toplam puanı korelasyonları incelenmiştir. Büyüköztürk (2013) Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısının .70’in üzerinde olması gerektiğini ve madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu ileri sürmektedir. Bu değerler alt sınır olarak kabul edilmiştir.

Alt ölçeklerin yapı geçerliliği temel bileşenler analizi ile gerçekleştirilmiştir. Alt ölçeklerin tek boyutlu olup olmadığı saptanmış ve maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Büyüköztürk’e göre (2013) bir maddenin faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması uygundur. Bazı istisnalar hariç ölçekte .45 ve üzeri değere sahip maddelere yer verilmiştir. Verilerin normallik dağılımı Barlett’s Küresellik ve faktör analizi açısından uygunluğu ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2013) faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO katsayısının .60’dan yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Önce faktör analizi ölçeğin hem ‘benimseme’ hem de ‘gösterme’ boyutlarına ayrı ayrı uygulanmıştır. Son aşamada ölçeğin ‘benimseme’

boyutundaki verilere uygulanan analizler doğrultusunda faktörler belirlenmiştir. Analiz sonucunda ölçekte toplamda 47 maddenin yer almış ve maddeler altı faktör altında toplanmıştır. Faktörler şu şekilde adlandırılmıştır: Faktör 1: “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi”, faktör 2: “gözlem öncesi görüşme”, faktör 3: “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi”, faktör 4: “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi”, faktör 5: “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” ve faktör 6: “gözlem sonrası görüşme”.

Ölçek okullar ziyaret edilerek gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Toplam 51 farklı okulda 624 kişiye ölçek uygulanmış, bunlardan 504’ü geri dönmüştür. Toplam 404 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların 199’u erkek, 205’i kadındır. Mesleki kıdem değişkeni açısından katılımcılar şu şekilde gruplandırılmıştır: 1-5 yıl arasında 133, 6-10 yıl arasında 71, 11-15 yıl arasında 62, 16-20 yıl arasında 74 ve 21-40 yıl arasında 64 katılımcı mevcuttur. Öğretmenlerin 103’ü sayısal, 216’u sözel ve 85’si meslek dersleri branşlarındandır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin 24’ü fen veya sosyal bilimler, 158’si Anadolu ve 222’si ise mesleki ve teknik liselerde görev yapmaktadırlar.

Analizde anlamlı fark  $\alpha.05$  güven düzeyinde test edilmiştir. ‘Benimseme’ boyutundaki maddelerin puanlamaları “1-1.79 arası “hiç benimsemiyorum”; “1.80-2.59 arası “az benimsiyorum”; “2.60-3.39 arası “orta düzeyde benimsiyorum”; “3.40-4.19 arası “büyük ölçüde benimsiyorum” ve “4.20-5.00 arası ise “tamamen benimsiyorum” şeklinde belirlenmiştir. ‘Gösterme’ boyutunda da aynı puan aralıkları esas alınmıştır. Analiz öncesi veri setleri tarama işleminden geçirilmiştir. Herhangi bir veri setinde %5’ten fazla (Tabachnick ve Fidell, 2007) eksik veri saptanmamıştır. Kayıp veri analizi sonucu  $p=.684$  ve  $p>.05$ ’dir. Bu bulgu kayıp verilerin rastgele bir dağılım gösterdiğini ve kayıp verilere ortalama değer atanabileceğini ortaya koymuştur (Çokluk ve Kayrı, 2011). Analizde 16 farklı veri setinde kayıp veri saptanmış ve verilere ortalama değerler atanmıştır.

Analizde önce dağılımın normalliği ve varyansların eşitliği test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov Testi’ne de bakılmıştır. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. İlk aşamada davranışların ‘benimsenme’ ve ‘gösterilme’ düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Son olarak her faktörde görüşlerin davranışların ‘benimsenme’ ve ‘gösterilme’ boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t ve Mann Whitney U, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türüne göre tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H Testlerine başvurulmuştur. Görüşlerin ‘benimsenme’ ve ‘gösterme’ boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkili örneklem t ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testlerinden faydalanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ders gözlem stratejisinin belirlenmesi faktöründeki davranışları ‘büyük ölçüde’ benimsedikleri saptanmıştır, ( $X=3.94$ ). En çok benimsenen davranış “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi” davranışdır, ( $X=4.06$ ). “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” davranışı ise en çok benimsenen ikinci davranıştır, ( $X=4.02$ ). Ülger’in (2005) araştırmasında askeri liselerdeki öğretmenlerin bu davranışı “tamamen” benimsedikleri saptanmıştır, ( $X=4.31$ ). Öğretmenlerin gözlem yapılacak ders ve sınıf hakkında fikirlerinin alınmasını, gözlem araçları hakkında kendilerine bilgi verilmesini önemsedikleri ileri sürülebilir. ‘Gösterme’ boyutunda öğretmenlerin lise müdürlerinin davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşündüklerini göstermektedir, ( $X=2.86$ ). Öğretmenlere göre müdürler en az “Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması” davranışını sergilemektedirler, ( $X=2.55$ ). Bu bulgular öğretmenlerin ders gözlem stratejisinin belirlenmesi aşamasında müdürlerinden demokratik bir yaklaşım bekledikleri ancak beklentilerinin karşılanmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Gözlem öncesi görüşme faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin ‘benimsenme’ ve ‘gösterme’ boyutlarında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin davranışları ‘benimsenme’ boyutunda aritmetik ortalama ( $X=3.87$ ) iken ‘gösterme’ boyutunda ( $X=2.87$ ) olarak gerçekleşmiştir. Davranışların sergilenme düzeylerinin öğretmenler açısından tatmin edici bulunmadığı ileri sürülebilir. En fazla benimsenen davranış “Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması” davranışdır, ( $X=4.07$ ). Öğretmenler en az “Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi” davranışını benimsenmektedirler, ( $X=3.84$ ). Öğretmenler okul müdürlerinin en fazla “Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması” davranışını sergilediklerini belirtmişlerdir, ( $X=3.14$ ). Öğretmenlere göre müdürlerce en az sergilenen davranışların “Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapma yapmadığı” ve “Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi” davranışları olduğu saptanmıştır, ( $X=2.62$ ). Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin dersin planlanmasına ilişkin müdürlerin daha ayrıntılı bilgilendirilmesini önemsedikleri ileri sürülebilir.

“Öğretmenlerin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ‘benimsenme’ boyutunda ( $X=3.75$ ) iken, ‘gösterilme’ boyutunda ( $X=2.89$ )’dur. Öğretmenler davranışları “büyük ölçüde” benimsenmelerine rağmen müdürlerin bu davranışları “bazen” sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler müdürlerin davranışları yeterli düzeyde sergilemediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerce en çok benimsenen davranış “Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi” davranışdır, ( $X=3.96$ ). Davranış öğretmenlerce “büyük ölçüde” benimsenmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin beden dilini ne ölçüde etkili kullandıklarına dönük geri bildirim almayı önemsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerce en az benimsenen davranış “Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi” davranışdır, ( $X=3.57$ ). Bu faktörde en az sergilendiği düşünülen davranış ise “Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi” davranışdır, ( $X=2.73$ ). Öğretmenlere göre müdürler bu davranışı “bazen” sergilemektedirler. Bu bulgu öğretmenlerin pekiştirmeye dönük çalışmalarının da denetim süreçlerinde dikkate alınmasını önemsediklerini göstermektedir.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerde ‘benimsenme’ düzeyi lehine farklılık saptanmıştır, ( $X=3.99$ ), ( $X=3.00$ ). Bu bulgu davranışların müdürler tarafından sergilenme düzeyinin öğretmenlerce tatmin edici düzeyde bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenler en çok “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi” davranışını benimsemişlerdir, ( $X=4.09$ ). Öğretmenler tarafından önemli kabul edilen diğer bir davranış “Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi” davranışdır, ( $X=4.04$ ). Öğretmenler müdürlerin en az “Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi” davranışını sergilediğini ileri sürmüşlerdir, ( $X=2.92$ ). Öğretmenler müdürlerin gözlemde verilen örneklerin somutluğuna dikkat etmediklerini düşünmektedirler.

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerde ‘benimsenme’ düzeyi lehine önemli bir fark olduğu saptanmıştır, ( $X=3.93$ ), ( $X=2.76$ ). Öğretmenler davranışları “büyük ölçüde” benimsemelerine rağmen müdürlerin bu davranışları “bazen” sergilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri iki davranış “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” ve “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” davranışlarıdır, ( $X=4.15$ ). Bu bulgu öğretmenlerin ders denetim süreçlerinin mesleki gelişimlerine katkısını önemsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgular Lam’ın (2001) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin %65.6’sının ders denetiminin en önemli amacının “personel gelişimi” olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Bu iki davranışın ‘sergilenme’ düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamanın ( $X=3.01$ ) olduğu düşünülürse, öğretmenlerin müdürleri bu davranışları sergileme düzeyleri açısından tatmin edici bulmadıkları ileri sürülebilir. Öğretmenler en az “Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi” davranışının sergilendiğini düşünmektedirler, ( $X=2.44$ ). Öğretmenlere göre müdürler bu davranışı “nadiren” sergilemektedirler. Bu bulguyu müdürlerin ders denetimlerinde gözlemle elde ettikleri veriler üzerinde çalışmadıkları biçiminde yorumlamak mümkündür.

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ düzeyinde aritmetik ortalama ( $X=3.81$ ), ‘gösterilme’ düzeyinde ise ( $X=2.71$ )’dir. Öğretmenler davranışları “büyük ölçüde” benimsemelerine karşın davranışların müdürlerce “bazen” düzeyinde sergilendiğini düşünmektedirler. Öğretmenler diğer bütün davranışları “büyük ölçüde”, “Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini alması” davranışını ise “tamamen” düzeyinde benimsemişlerdir, ( $X=4.24$ ). Bu durum öğretmenlerin müdürlerinden demokratik bir yaklaşım sergilemelerini bekledikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu davranışın ‘gösterilme’ düzeyinin “bazen” olduğu ( $X=2.86$ ) dikkate alınır ise öğretmenlerin bu davranış açısından beklentilerinin karşılanmadığı düşünülebilir. Öğretmenler müdürlerin en az “Ders planlarının hazırlanması konusunda öğretmenlere rehberlik etmesi” davranışını sergilediklerini belirtmişlerdir, ( $X=2.58$ ). Bu davranışı müdürlerin “bazen” düzeyinde sergilediği düşünülmektedir. Davranışın ‘benimsenme’ düzeyinin “büyük ölçüde” ( $X=3.73$ ) olduğu düşünülürse öğretmenlerin ders planlarının hazırlanmasında rehberliğe ihtiyaç duydukları, buna karşın ihtiyaçlarının karşılanmadığı ileri sürülebilir.

Analizin ikinci aşamasında davranışlar cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından incelenmiştir. “Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkeni açısından ‘benimsenme’ boyutunda anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır,  $U=20149.00$ ,  $p>.05$ . Buna karşın erkek katılımcıların sıra ortalamalarının ( $X=203.75$ ) kadın katılımcılarınkinden ( $X=201.29$ ) yüksek olduğu saptanmıştır. Davranışların müdürler tarafından ‘gösterilme’ boyutu açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır,  $t(402)=1.287$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığıdaysa kadın katılımcıların ( $X=11.08$ ) erkek katılımcılara nazaran ( $X=11.63$ ) davranışları müdürlerin daha az sergilediğini düşündükleri saptanmıştır. Bu bulgu davranışların sergilenmesine dönük kadın katılımcıların daha büyük beklenti içinde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı saptanmıştır,  $x^2$  ( $sd=4$ ,  $n=404$ )= $3.79$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre davranışları en az benimseyen öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 ( $X=200.88$ ) ve 6-10 ( $X=180.73$ ) yıl olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Bu duruma Türkiye’de ders denetimlerinin mesleki kıdemi az olan öğretmenler üzerinde yoğunlaştırılmasının bu öğretmenlerin ders denetimi süreçlerine olumsuz tavır takınmasına neden olduğu iddia edilebilir. Davranışların ‘gösterilme’ boyutunda mesleki kıdem açısından anlamlı fark saptanmıştır,  $x^2$  ( $sd=4$ ,  $n=404$ )= $24.061$ ,  $p<.05$ . İkili karşılaştırmalarda anlamlı fark mesleki kıdemi 11-15 ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında bulunmuştur,  $U=1844.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler, 16-20 yıl olanlara göre müdürlerin davranışları daha fazla sergilediğini düşünmektedirler. Bu duruma okul müdürlerinin ders denetimlerinde meslekî kıdemi düşük olan öğretmenlere daha fazla zaman ve çaba harcamalarının neden olduğu ileri sürülebilir.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin branş değişkenine göre ‘benimsenme’ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır,  $x^2$  ( $sd=2$ ,  $n=404$ )= $5.946$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre davranışları en çok benimseyenlerin sayısal ders öğretmenleri ( $X=222.12$ ), en az benimseyenlerinse meslek dersi öğretmenleri olduğu saptanmıştır, ( $X=180.75$ ). İkili karşılaştırmada bu iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur,  $U=3.469$ ,  $p<.05$ . Sayısal ders öğretmenlerinin davranışları meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok benimsediği belirlenmiştir. Davranışların denetimlerde demokratik bir yaklaşımın sergilenmesini öngören davranışlar olduğu dikkate alınır ise, sayısal ders öğretmenlerinin ders denetimlerinde demokratik yaklaşımı meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla benimsedikleri ileri sürülebilir. Davranışların ‘gösterilme’ düzeyinde branşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır,  $F(2, 401)=.895$ ,  $p>.05$ . Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde davranışların müdürler tarafından en fazla sergilendiğini düşünen öğretmenlerin sayısal ( $X=208.14$ ), en az sergilendiğini düşünen öğretmenlerinse sözel ders öğretmenleri olduğu ortaya konulmuştur, ( $X=199.30$ ). Sözel ders öğretmenleri müdürlerinden davranışları daha çok sergilemelerini beklemektedirler.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin ‘benimsenme’ boyutunda görev yapılan



lise türü değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=.820$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre davranışları en çok fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=211.92$ ), en az ise mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=197.85$ ). İkili karşılaştırmada bu iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir,  $U=2475.50$ ,  $p>.05$ . Buna karşın davranışların ‘gösterilme’ boyutunda görev yapılan lise türüne göre görüşlerin farklılaştığı saptanmıştır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=14.419$ ,  $p<.05$ . İkili karşılaştırmada sonuç anlamlı çıkmıştır,  $U=1049.00$ ,  $p<.05$ . Anadolu lisesi öğretmenleri fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre lise müdürlerinin davranışları daha fazla sergilediğini düşünmektedirler. Aynı şekilde mesleki ve teknik lise öğretmenleri Anadolu lisesi öğretmenlerine göre davranışları lise müdürlerinin daha az sergilediklerini belirtmişlerdir. Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin görüşleri ile fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin görüşleri de anlamlı biçimde farklılaşmaktadır,  $U=1705.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenler, fen veya sosyal bilimler liselerindekilere göre davranışların daha fazla sergilendiğini düşünmektedirler.

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışların ‘benimseme’ boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır,  $U=19864.50$ ,  $p>.05$ . Buna karşın kadın öğretmenlerin davranışları ( $\bar{X}=205.10$ ) erkek öğretmenlere nazaran ( $\bar{X}=199.82$ ) daha fazla benimsedikleri ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşlerinin ‘gösterme’ boyutunda da cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir,  $t(402)=.508$ ,  $p>.05$ . Bige de (2014) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmen görüşlerinin ders denetiminin “planlama” aşamasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmamıştır,  $X^2(sd=4, n=404)=2.71$ ,  $p>.05$ . Mesleki kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin sınıf gözlemlerinden önce müdürleri ile görüşerek bir ön hazırlık yapmayı önemsedikleri belirlenmiştir. Davranışlara ilişkin görüşlerin ‘gösterme’ boyutunda mesleki kıdeme göre farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $F(4, 399)=3.695$ ,  $p<.05$ . Dunnett’s C testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{X}=25.19$ ), mesleki kıdemi 16-20 ( $\bar{X}=21.16$ ) yıl olanlara göre lise müdürlerinin davranışları daha fazla gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Sıra ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin lise müdürlerinin davranışları “sergileme” düzeylerinin azaldığı yönünde görüş ileri sürdükleri saptanmıştır. Bu farklılık lise müdürlerinin ders denetimlerinde mesleki kıdemi düşük öğretmenlere öncelik tanımlarından kaynaklanabilir.

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin ‘benimseme’ boyutunda branş değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir,  $X^2(sd=2, n=404)=2.386$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre ise davranışları en fazla sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X}=210.18$ ), en az ise meslek dersi öğretmenleri ( $\bar{X}=187.99$ ) benimsemektedir. “Gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışların ‘gösterme’ boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır,  $F(2,401)=.036$ ,  $p>.05$ . Ülger’de (2005) çalışmasında ders gözleminin “planlama görüşmesi” aşamasında bölüm başkanlarının gösterdiği davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin branşa göre farklılık göstermediğini belirlemiştir.

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışların ‘benimseme’ boyutunda görev yapılan lise türüne göre anlamlı fark bulunmamıştır,  $X^2(sd=2, n=404)=.674$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu görev yaptığı lise türü ne olursa olsun öğretmenlerin sınıf gözlemi öncesinde müdürleri ile yüz yüze görüşmeyi, sürece ilişkin düşüncelerini onunla paylaşmayı, süreçte kendisinden beklenenleri öğrenmeyi önemsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Davranışlara ilişkin görüşlerin ‘gösterme’ boyutunda lise türü açısından anlamlı fark bulunmuştur,  $F(2,401)=6.038$ ,  $p<.05$ . LSD testi sonucuna göre, fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=19.44$ ) ile Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ) ve Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ) ile mesleki ve teknik lise ( $\bar{X}=22.76$ ) öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu lisesi öğretmenleri, fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine nazaran lise müdürlerinin davranışları daha fazla sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Bu durum fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla sınavla atanmaları nedeniyle okul müdürlerince ders denetimlerine daha az tabi tutulmalarından kaynaklanabilir. Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ), mesleki ve teknik lise öğretmenlerine ( $\bar{X}=22.76$ ) göre davranışları müdürlerin daha fazla sergilediğini düşünmektedirler. Mesleki ve teknik liselerde ders çeşitliliğinin ders denetim süreçlerinde yeter-siz uygulamalara neden olabileceği ileri sürülebilir.

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır,  $t(402)=-.600$ ,  $p>.05$ . Hem erkek hem de kadın öğretmenler davranışları benzer düzeylerde benimsemektedirler. Davranışları müdürlerin ‘gösterme’ düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır,  $U=19165.50$ ,  $p>.05$ . Ancak aritmetik ortalama açısından ‘benimseme’ boyutu lehine olan fark dikkate alındığında, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin müdürlerinden davranışların sergilenmesine dönük benzer beklentiler içinde oldukları ileri sürülebilir.

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ boyutunda görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(4, 399)=.580$ ,  $p>.05$ . Öğretmenler mesleki tecrübeleri ne düzeyde olursa olsun ders denetimlerinde öğretim becerilerinin gözlenmesini benzer düzeylerde önemsemektedirler. Davranışların ‘gösterme’ boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konulmuştur,  $\chi^2(sd=4, n=404)=19.31$ ,  $p<.05$ . İkili karşılaştırmalar sonucunda mesleki kıdemi 1-5 ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır,  $U=3116.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre davranışları müdürlerin daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21-40 yıl olan öğretmenlere göre davranışları müdürlerin anlamlı biçimde daha fazla sergilediğini düşünmektedirler,  $U=3348.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri de anlamlı biçimde farklılık göstermektedir,  $U=1756.00$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, 11-15 yıl olan öğretmenlere göre davranışları müdürlerin daha az sergilediğini belirtmişlerdir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin de



anlamli düzeyde farklılaştığı saptanmıştır,  $U=2011.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 16-20 yıl olanlara göre davranışları müdürlerin daha fazla sergilediğini düşünmektedirler. Sıra ortalamaları açısından davranışların en fazla sergilendiğini düşünen grupların 1-5 ( $\bar{X}=229.30$ ), 6-10 ( $\bar{X}=206.50$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}=209.19$ ) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu lise müdürlerinin ders denetimlerinde mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin öğretim becerilerine daha fazla yoğunlaşmış olabileceğini göstermektedir. Öğretim becerilerinin geliştirilmesinde deneyimin önemi yadsınamaz ancak değişen ve gelişen toplumsal ihtiyaçlara göre öğretim becerilerinin sürekli güncellenmesi gereken beceriler olduğu göz önünde bulundurulmalı ve ders denetimi çalışmaları bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir.

“Öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışların ‘benimsenme’ boyutunda branş değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir,  $F(2, 401)=.676$ ,  $p>.05$ . Tüm branşlardan öğretmenler “öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışları benzer düzeylerde önemsemektedirler. Öğretmenlerin ‘gösterilme’ boyutundaki görüşlerinin de anlamli düzeyde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur,  $F(2,401)=.444$ ,  $p>.05$ . Öğretmenler ders denetimlerinin sağlıklı işlenmesini kendi branşlarından kişilerce yürütülmesine bağlamaktadırlar, (Yeşil ve Kış, 2015). Bu durum öğretmenlerin davranışların sergilenme düzeyini yetersiz bulmalarının ( $\bar{X}=2.89$ ) nedeni olabilir. Ancak öğretim becerilerinin asgari düzeyde her branşta ortak nitelikleri barındırdığı ve öğretmenlerin tümünün kendi branşlarından okul müdürleri tarafından denetlenmesinin uygulamada oldukça zor olduğu kabul edilmelidir.

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara dönük görüşler ‘benimsenme’ boyutunda görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=.337$ ,  $p>.05$ . Öğretmenler görev yaptıkları lise türü ne olursa olsun ders denetimlerinde müdürlerinden öğretim becerilerinin gözlenmesine dönük benzer düzeylerde beklenti içindedirler. ‘Gösterilme’ boyutunda ise öğretmen görüşlerinin anlamli biçimde farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $F(2,401)=5.567$ ,  $p<.05$ . LSD testi sonuçlarına göre her üç grup arasında da anlamli fark saptanmıştır. Mesleki ve teknik lise öğretmenleri ( $\bar{X}=28.32$ ) fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine ( $\bar{X}=23.16$ ), Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=30.54$ ) ise hem mesleki ve teknik lise, hem de fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre davranışların okul müdürlerince daha fazla sergilendiğini ileri sürmüşlerdir. Mesleki ve teknik liselerde ders çeşitliliği müdürleri gözlemlenecek davranışlara dönük daha fazla donanımına sahip olmak zorunda bırakabilir.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşler cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık göstermemektedir,  $U=19977.50$ ,  $p>.05$ . Erkek ve kadın öğretmenler davranışların gözlenmesini benzer düzeylerde önemsemektedirler. Davranışlara ilişkin görüşler ‘gösterilme’ boyutunda da anlamli farklılık göstermemektedir,  $t(402)=1.10$ ,  $p>.05$ . Erkek ve kadın öğretmenlerin davranışların müdürlerce sergilenmesine dönük benzer beklentiler içinde oldukları iddia edilebilir.

Öğretmen görüşleri ‘benimsenme’ boyutunda mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=9.277$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre iki grup arasında ise (6-10:  $\bar{X}=169.06$  ve 16-20:  $\bar{X}=223.81$ ) anlamli fark saptanmıştır,  $U=1882.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler, 16-20 yıl olanlara göre davranışları daha az benimsemektedirler. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{X}=211.70$ ), 6-10 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{X}=169.06$ ) göre davranışları daha fazla benimsemektedirler,  $U=3719.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre müdürlerden ders denetimlerinde “öğretimi etkileyen faktörlere” daha fazla yoğunlaşmalarını beklemektedirler. Davranışlara ilişkin görüşler ‘gösterme’ boyutunda da mesleki kıdem açısından farklılaşmaktadır,  $F(4,399)=5.500$ ,  $p<.05$ . İkili karşılaştırmalarda kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerle, 16-20 yıl olan öğretmenler arasında anlamli fark saptanmıştır. Mesleki kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenler, 16-20 yıl olan öğretmenlere göre “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışları müdürlerin daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Analizle mesleki kıdemi 21-40 yıl olan öğretmenler hariç, kıdem yılı arttıkça davranışların sergilenme düzeylerine ait görüşlerin azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca Türkiye’de mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ders denetimlerine daha az tabi tutulmalarının neden olduğu ileri sürülebilir.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin ‘benimsenme’ boyutunda farklılaşmadığı saptanmıştır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=1.141$ ,  $p>.05$ . Branşları fark etmeksizin tüm öğretmenler sınıf gözlemlerinde öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesini önemsemektedirler. Aynı biçimde ‘gösterme’ boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin de branş değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(2, 401)=.791$ ,  $p>.05$ . Branşları fark etmeksizin öğretmenler müdürlerin davranışları sergileme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşler görev yapılan lise türü değişkeni açısından ‘benimsenme’ boyutunda farklılık göstermemektedir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=.386$ ,  $p>.05$ . Lise türü etki etmeksizin öğretmenler öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesini benzer düzeylerde önemsemektedirler. Görüşler ‘gösterme’ boyutunda ise anlamli düzeyde farklılaşmaktadır,  $F(2,401)=8.870$ ,  $p<.05$ . Fen veya sosyal bilimler liselerindeki öğretmenler ( $\bar{X}=15.50$ ), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=22.06$ ), fen veya sosyal bilimler liselerindeki öğretmenler de ( $\bar{X}=15.50$ ), mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin davranışları daha az sergilediklerini düşünmektedirler. “Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşler ‘benimsenme’ boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermemektedir,  $U=19198.00$ ,  $p>.05$ . ‘Gösterilme’ boyutunda da görüşler cinsiyete göre farklılaşmamaktadır,  $t(402)=1.620$ ,  $p>.05$ .

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründeki davranışlara ilişkin görüşler mesleki kıdem değişkeni açısından ‘benimsenme’ boyutunda anlamli farklılık göstermemektedir,  $\chi^2(sd=4, n=403)=14.020$ ,  $p<.05$ . İkili karşılaştırmalarda mesleki kıdemi 1-5 ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında farkın anlamli olduğu saptanmıştır,  $U=3314.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, 16-20 yıl olan öğretmenlere nazaran davranışları daha fazla benimsemektedirler. Görüşlerin mesleki kıdeme göre ‘gösterilme’ boyutunda anlamli düzeyde farklılaştığı saptanmıştır,  $F(4, 399)=4.45$ ,  $p<.05$ . Dunnett’s C Testi sonucuna göre mesleki kıdemi 16-20 ( $\bar{X}=11.73$ ) yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 ( $\bar{X}=14.71$ ), 6-10 ( $\bar{X}=14.04$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}=14.23$ ) yıl olan öğ-

retmenlere göre davranışları lise müdürlerinin daha az sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır.

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründeki davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “benimseme” boyutunda branş değişkenine göre farklılık göstermediği ortaya konulmuştur,  $F(2, 400)=.302, p>.05$ . Öğretmen görüşlerinin “gösterilme” boyutunda da farklılık saptanmamıştır,  $F(2,401)=1.328, p>.05$ . Branşları fark etmeksizin öğretmenlerin davranışların müdürler tarafından sergilenme düzeyine ilişkin benzer algılara sahip oldukları ileri sürülebilir.

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründeki davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türüne göre “benimseme” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $x^2(sd=2, n=404)=1.611, p>.05$ . Farklı türde okullardaki öğretmenler bu davranışları benzer düzeylerde benimsemektedirler. Davranışların ‘gösterilme’ boyutunda ise görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir,  $F(2,401)=8.304, p<.05$ . Dunnett’s C Testi sonucunda fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=9.83$ ), Anadolu liseleri ( $\bar{X}=14.30$ ) ve mesleki ve teknik liselerde ( $\bar{X}=13.87$ ) görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin davranışları daha az sergilediklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Gözlem sonrası görüşme faktöründeki davranışlara ilişkin görüşler ‘benimsenme’ boyutunda cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir,  $U=20258.00, p>.05$ . Öğretmenlerin görüşleri ‘gösterme’ boyutunda da anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır,  $t(402)=.832, p>.05$ . Davranışların ‘benimsenme’ boyutunda görüşler mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır,  $x^2(sd=4, n=404)=1.510, p>.05$ . Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler davranışları benzer düzeylerde önemsemektedirler. Öğretmen görüşleri ‘gösterme’ boyutunda ise mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır,  $F(4, 399)=5.164, p<.05$ . Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle ( $\bar{X}=38.83$ ), 16-20 yıl olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=30.24$ ) görüşlerinin farklılaştığı saptanmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $\bar{X}=38.83$ ), 16-20 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{X}=30.24$ ) göre müdürlerin davranışları daha fazla sergilediğini düşünmektedirler. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{X}=36.38$ ) 16-20 yıl olanlara göre ( $\bar{X}=30.24$ ) davranışların müdürlerce daha sık sergilendiğini belirtmişlerdir.

Gözlem sonrası görüşme faktöründeki davranışlara ilişkin görüşlerin branş değişkeni açısından ‘benimseme’ boyutunda farklılaşmadığı saptanmıştır,  $x^2(sd=2, n=404)=5.971, p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre davranışların en çok sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X}=215.18$ ), en az ise meslek dersi öğretmenleri ( $\bar{X}=181.41$ ) tarafından benimsendiği saptanmıştır. İkili karşılaştırmada anlamlı fark bulunmuştur,  $U=7622.50, p<.05$ . Öğretmen görüşlerinin ‘gösterme’ boyutunda ise branşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir,  $F(2,401)=1.632, p>.05$ . Branşları etki etmeksizin tüm öğretmenler gözlem sonrası görüşme aşamasında yer alan davranışların sergilenmesi açısından benzer düzeyde beklenti içindedirler.

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründeki davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri ‘benimseme’ boyutunda görev yapılan lise türüne göre farklılaşmamaktadır,  $x^2(sd=2, n=404)=3.145, p>.05$ . Öğretmen görüşlerinin ‘gösterme’ boyutunda ise anlamlı fark saptanmıştır,  $x^2(sd=2, n=404)=17.731, p<.05$ . Fen veya sosyal bilimler liseleri ile Anadolu lisesi öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır,  $U=939.00, p<.05$ . Anadolu lisesi öğretmenleri fen veya sosyal bilimler liselerindekilere göre müdürlerin davranışları daha fazla sergilediğini ileri sürmüşlerdir. Fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ile mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur,  $U=1432.50, p<.05$ . Fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri mesleki ve teknik lise öğretmenlerine göre davranışların daha az sergilendiğini düşünmektedirler.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler lise müdürlerini araştırmada konu edilen ders denetimi süreçlerindeki davranışlara dönük olarak yetersiz bulmaktadır. Okul müdürlerinin yeterli donanıma sahip olmadan hazırlıksız biçimde ders denetimlerinden sorumlu tutulmaları bu sonucun en önemli etmeni olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesi uygulamasının belirli bir sürece yayılmasının ve bu süreçte lise müdürlerinin hizmet-içi eğitimlerle belirli becerileri kazandırılmasının çok daha sağlıklı bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Buna karşın hizmet-içi eğitimlerin öğretimde denetim süreçlerini kısmen daha etkili kılabileceği, aslı çözümün ise denetimin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilerek ders denetimi yapacak okul yöneticilerine evrensel bir akademik eğitimin verilmesi olduğu ileri sürülebilir. Okullarda ders denetimi işlemleri öğretmenlik eğitimi almış bireylerce yürütülecekse, eğitim fakültelerinde ders denetimi ve sınıf gözlemlerine dönük derslerin öğrencilere sunulmasının süreçleri daha etkili hale getirebileceği düşünülebilir. Buna karşın eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmeden, öğretmenin ve yöneticinin farklı eğitimlere tabi tutulmalarını esas almayan bir anlayışın öğretimde denetim uygulamalarında kısmî ya da kısa vadeli çözümler ortaya koyacağı iddia edilebilir. Okul müdürlerine bu safhada mesleki gelişimleri adına önemli sorumluluklar düşmektedir. Müdürlere ders denetimi ve sınıf gözlemlerine ilişkin çağdaş gelişmeleri takip ve gerekli becerileri kazanma konularında profesyonel yardım sağlanmalıdır. Müdürlerin okullarında en önemli görevlerinin okulun öğretimsel amaçlarının gerçekleştirilmesi olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okul müdürünün en önemli vasfının öğretim liderliği olduğu kabul edilmelidir. Ancak mevcut iş yükü altında öğretimde denetim işini örgütleme açısından okul müdürünün okuldaki diğer teknik görevlerde olduğu gibi bir yardımcıya ihtiyaç duyabileceği iddia edilebilir. Bu durum içinde bulunduğumuz bilgi çağında toplumsal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak her geçen gün daha da karmaşık hale gelen öğretim işinde Taylor’un (1911) işletmelerde öngördüğü görevsel ustabaşılık uygulamasının önemli hale gelmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda liselerde İspanya eğitim sisteminde olduğu gibi öğretim başkanı (head of studies) görevi üstlenecek bir müdür yardımcılığı kadrosu kurulması ve bu kadrolarda alanlarında başarılı öğretmenlerin görevlendirilmesinin ders denetimlerinin aslı amacı olan mesleki gelişime dönük uygulamalara dönüştürülmesine ivme kazandırabileceği ileri sürülebilir. Elbette bu, okul müdürlerinin öğretimde denetim ve öğretim liderliği sorumluluklarını ortadan kaldırmayacak bir uygulama olarak kabul edilmelidir. Okullarda öğretim işinin ve öğretimde denetime dönük çalışmaların koor-

danasyonunun öğrenci işleri ya da pansiyon iş ve işlemleri gibi görev ve sorumluluklardan daha önemli olduğu, okullarda yerine getirilen bütün görev ve sorumlulukların doğrudan ya da dolaylı amacının okulun öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmeye dönük çalışmalar olduğu unutulmamalıdır.

Okul müdürleri deneyimli öğretmenlerin –çalışmada 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kabul edilmiştir- öğretim faaliyetlerinin denetimine gereken önemi vermemektedirler. Meslekte yeni olan öğretmenlerin daha yoğun bir denetim ve mesleki geliştirme çabalarına ihtiyaç duyacakları bir gerçektir. Ancak öğretim işinin çağdaş ihtiyaçlara bağlı olarak hızlı bir gelişim içinde olduğu dikkate alınırsa, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının yaşamları boyunca sürecek biçimde düzenlenmesinin gerekliliği daha açık hale gelecektir. Mesleki kıdemi hangi düzeyde olursa olsun tüm öğretmenlerin çağımızın gereklerine uygun mesleki becerilerle donatılması gerekmektedir. Ders denetimleri bu süreçlerin en önemli ayağı olarak kabul edilmeli ve denetimlerle öğretmenlere gelişime açık yönleri ile ilgili geri bildirim ve öğretimsel gelişime dönük gerekli öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler tüm faktörlerdeki davranışları Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin daha az sergilediklerini düşünmektedirler. Bu durum fen veya sosyal bilimler liseleri öğretmenlerinin sınavla atanması ve bu nedenle müdürlerince öğretim becerileri açısından yeterli görülmelerinden kaynaklanabilir. Oysa öğretim becerilerinin teorik bilgilerle ölçülemeyeceği ileri sürülebilir. Öğretmenlerin bu liselere sınavla atanmaları bu okullardaki öğretmenlerin öğretim becerilerinin değerlendirilmesi gerekliliğini ortadan kaldırmamaktadır. Öğretim becerisinin bilgi boyutuna indirgenemeyeceği, hem bilginin hem de becerinin sürekli güncellenmesi gereken alanlar olduğu unutulmamalıdır.

Ders denetimlerinin lise müdürlerince gerçekleştirilmesi sürecin devamlılığı açısından yararlı olabilir. Buna karşın süreçlerin sağlıklı işlemesi adına bazı çağdaş uygulamaların yararlı olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle ders denetimlerine öğretmenlerin olumlu tutum sergilemelerinin sağlanması adına öğretmenlerin ders denetimlerinde kararlara katılımlarına ve kendi öz değerlendirmelerini yapmalarına imkân tanıyacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Liselerde ders denetimi süreçleri bakanlık tarafından standart hale getirilmelidir. Örneğin ders denetimlerinin hangi tarihte gerçekleştirileceği, denetimlerde kullanılacak araç ve gereçler, denetime dönük geri bildirim öğretmenlere ne zaman ve nasıl sağlanacağı, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların nasıl planlanacağı net olarak ortaya konulmalıdır. Lise müdürlerine ders denetimlerine dönük akademik ve evrensel eğitim imkânları sunulmalıdır. Ders denetimlerinin sınıf gözlemlerinden ibaret olmadığı, mesleki gelişimi amaçlamayan ders denetimlerinin durum saptamadan öteye geçemeyeceği vurgulanmalıdır. Uzman öğretmenlik sisteminin de daha işler hale getirildiğinde sürece katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir. Uzman öğretmenlik sistemi ise teorik bilgileri ölçen sınavlarla değil, alanında lisansüstü eğitim almış, liyakat sistemine dayalı bir uygulama ile daha işler hale getirilebilir. Her okulda branş bazında tek bir uzman öğretmen olması, bu öğretmenin ders denetimlerinde başarı göstermiş tecrübeli öğretmenlerden seçilmesi ve mesleki gelişime ihtiyaç duyan öğretmenlere rehberlik etmesi sağlanabilir. Gerçek öğretim ortamlarında karşılıklı sınıf gözlemleri ile öğretmenlerin öğretim becerilerine dönük kazanımlarını paylaşmaları sağlanabilir. Yapılacak yeni düzenlemelerle ders denetimleri aslı amaçları olan mesleki gelişime, mesleki sosyalleşmeye, öğretmenlerin yetersizliklerinin de giderilmesine yönelik uygulamalara odaklı çalışmalara dönüştürülebilir.

## 5. Kaynakça

- Ayeni, A. J. (2012). Assessment Of Principals' Supervisory Roles For Quality Assurance In Secondary Schools In Ondo State, Nigeria. *World Journal of Education*, 2(1), 62-69.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., ve Kayrı, M. (2011). Kayıp Değerlere Yaklaşık Değer Atama Yöntemlerinin Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 289-309.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Lam, S. (2001). The opinions of Hong Kong educators on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching And Teacher Education*, 17 (2) 161-173.
- Macit, M. (2003). *İlköğretim denetmenlerinin denetimler sırasında denetim ilkelerine uyma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri: Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 102-102.
- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S., ve Baba, S. B. (2011). Concerns Of Teachers And Principals On Instructional Supervision In Three Asian Countries. *International Journal Of Social Science And Humanity*, 1 (3), 214-217.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Baskı). New York: HarperCollins.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper&Brothers.
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- 
- Topçu, İ. (2010). Devlet Ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2), 31-39.
- Ülger, S. (2005). *Kara kuvvetleri komutanlığına bağlı askeri liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(3), 27-45.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.



## Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları ve Öğretim Sürecinde Bu Duruma Yol Açan Nedenler: Karma Araştırma Yaklaşımı

### Occupational Burnout Situations of Physical Education Teachers and The Causes of This Situation in Teaching Process: A Mixed Research Approach

Aynur YILMAZ<sup>a</sup>, Oğuz Kaan ESENTÜRK<sup>b</sup>, Ekrem Levent İLHAN<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Trabzon Üniversite, Spor Bilimleri fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Trabzon, Türkiye.

<sup>b</sup>Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Ankara, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını karma araştırma yaklaşımı ile incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon ve Ankara İllerindeki farklı eğitim kademelerinde görev yapan 242 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın nicel verileri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”, nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan “Açık uçlu soru formu” ile elde edilmiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliğinde öğrencilerin derse olan ilgisizliğinin önemli payı olduğu, öğrencilerin derse gereken önemi vermedikleri, okulun sahip olduğu şartların yetersizliğinin de tükenmişliğin önemli nedenleri arasında olduğu kanısına varılmıştır.

#### Anahtar Kelimeler

Beden eğitimi öğretmeni  
karma yaklaşım  
mesleki tükenmişlik  
tükenmişlik nedenler

#### Keywords

Causes of burnout  
mixed method  
occupational burnout  
physical education teacher

#### Abstract

In this research, it was aimed to investigate the occupational burnout situations of physical education teachers through the mixed research approach. The study group of the research consisted of 242 physical education teachers working in different educational stages in the provinces of Trabzon and Ankara during 2015-2016 academic years. The quantitative data were obtained by using the “Maslach Burnout Inventory”, developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992); the qualitative data were obtained through “Open-ended question form” developed by the researchers. The findings of the research revealed that the levels of occupational burnout of teachers were moderate and occupational burnout varied according to marital status and workplace institutions. In the research, it was concluded that the lack of interest of the students has an effect on the burnout of the physical education teachers, that the students do not give due importance to the lesson and the inadequacy of the conditions that the school has are among the important reasons of the burnout.



## Extended Summary

**Purpose:** Burnout often manifests itself as signs such as their insensitivities to the people they work with, their feelings of burnout from the emotional side, and the decrease in their senses of personal success and competence in the face-to-face professions (Ergin, 1992). When compared to other professions, it can be said that burnout is experienced mostly by the teachers. That is because the profession of teaching is a profession that needs continuous sacrifice, requires effective communication and emotionally consumes individuals. For this reason, teaching profession is regarded as one of the occupations with high probability of burnout (Baltas & Baltas, 1993). Burnout is often an important phenomenon in education, and physical education teachers are also at risk of experiencing early burnout syndrome in their profession (Brouwers, Tomic and Boluijt, 2011). Physical education teachers who constantly deal with people and students can experience some problems depending on various reasons (Türkçapar, 2011). The purpose of this study is to determine whether the average scores of the physical education teachers differed according to the variables (gender, marital status, school type where they work and year of service) that might cause to burnout in the profession and to identify the situations that teachers, who have high burnout score obtained from the quantitative analysis, regard them as the reason for burnout.

**Method:** In the research, a simultaneous variation design (Giannaki, 2005) was used, one of the mixed research methods that are defined as the combination of qualitative and quantitative methods, the approaches and concepts (Creswell, 2009) and that provide the closeness of results obtained through different methods or the back up to each other. The research was carried out on a total of 242 physical education teachers, 112 of whom were female and 130 of whom were male in different educational levels (secondary and high school) in Trabzon and Ankara provinces during the 2015-2016 academic year. For quantitative and qualitative data, convenient sampling was preferred from purposeful sampling methods. The implementation of the data collection tools was carried out simultaneously. The sample of study for quantitative data is a total of 242 physical education teachers, 112 (46.3%) females and 130 (53.7%) males. The data were obtained in the quantitative chapter of the research by using the "Personal Information Form" prepared by the researchers and the "Burnout Inventory" developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992), consisting of 22 items and three sub-factors of "Emotional burnout", "Desensitization" and "Personal success". SPSS 22 Package program was used for analysis of quantitative data. Descriptive statistics (mean, standard deviation, skewness and kurtosis), t-Test from parametric tests and Pearson Correlation test were used in the analysis. Qualitative data about the burnout of 100 participants with a high score average from the burnout inventory were subjected to content analysis.

**Findings:** The quantitative findings of the research revealed that the burnout levels of the physical education teachers were moderate ( $X=49.45\pm 12.48$ ). It was determined that the burnout average scores of the teachers did not change according to the gender variable ( $p > 0.05$ ), and the burnout levels of the single teachers were higher than that of the married ones. It also appeared that the school type where they served had also an effect on occupational burnout. It was determined that those working in secondary school experienced higher burnout than those working in high school. There is a significant low level of negative relationship between years of service and burnout scores of teachers. This can be expressed as a decrease in the burnout levels of teachers as the years of service increase. In the qualitative chapter of the research, the causes of burnout expressed by 100 participants who obtained high score from inventory were gathered under six categories. These are the problems arising from the student in the educational process, the problems caused by the inadequacy of the conditions that the school has, the problems caused by the parents, the problems caused by the prejudices of the other branch teachers about the physical education lessons, the problems caused by MEB (Ministry of National Education) and other reasons.

**Conclusion:** Considering the quantitative and qualitative findings, it was determined that the conditions that school has are important in the life of the professional burnout of the physical education teachers, and that gaining experience in the profession may be effective in producing alternative methods to solve the possible problems that the physical education teachers might encounter. It can also be argued that social support has importance in burnout experienced, that married teachers are less likely to encounter burnout, or that in any case they may be more moderate against the events with support of their partners. The negative attitudes towards the profession can be reflected negatively on the physical education teachers and that the perception that the work they do and the effort they give are deemed worthless can also cause the teachers to have burnout.

## 1. Giriş

Tükenmişlik kavramı, psikolojik bir fenomen olarak ilk kez Bradley (1969) tarafından kullanılmış (Akt. Schaufeli & Enzmann, 1998), düşük başarı, duyarsızlaşma ve iş ilgisinin azalması belirtilerini içeren fiziksel, duygusal ve beyinsel bir yorgunluk fenomeni olarak Freudenberg (1974) tarafından tanımlanmıştır. Tükenmişlikle ilgili kullanılan en yaygın tanım Maslach'ın (1982) ileri sürdüğü tükenmişliği duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma şeklinde üç ayrı durum halinde ortaya koyan açıklamadır. Duygusal tükenme (emotional exhaustion) hissi bireyin duygusal tükenmişliğini, duyarsızlaşma (depersonalization) hissi bireylerarası tükenmişliği ve tepki vermemeyi, düşük kişisel başarı (reduced personel accomplishment) hissi ise bireyin kendi başarısını değerlendirmesindeki umutsuzluğunu ifade etmektedir (Brouwers & Tomic, 2000; Ergin, 1992; Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişlik genellikle yüz yüze insan iletişimi ve etkileşiminin olduğu mesleklerde bireylerin işleri gereği çalıştıkları insanlara karşı duyarsızlıkları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterli duygularında azalma olarak kendini göstermektedir (Ergin, 1992). Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, tükenmişliğin en çok öğretmenler arasında yaşandığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Baltaş & Baltaş, 1993).

Eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri olan öğretmenlerde iş gücü kayıplarına yol açan tükenmişliğin ayrıntılı bir biçimde ele alınarak incelenmesi, nedenlerinin ortaya konulması ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi açısından önemlidir (Tuna & Çimen, 2013). Tükenmişliğin öğrencilerin üzerine olumsuz yansımaları vardır. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler öğrencilerle yeterli iletişim kuramama, onlara olumsuz davranışlar sergileme, yeterli geribildirim sağlamama ve öğrencileri motive etme ve cesaretlendirmede yetersiz kalma gibi davranışlar gösterebilmektedirler (Farber, 1984).

Genellikle tükenmişlik; eğitimde önemli bir fenomen olup, beden eğitimi öğretmenleri üzerinde de erken tükenmişlik sendromu yaşama riskine sebebiyet vermektedir (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). Sürekli insanlarla ve öğrencilerle muhatap olan beden eğitimi öğretmenleri, çeşitli sebeplere bağlı olarak bir takım sorunlar yaşayabilmektedir (Türkçapar, 2011). Rakovac & Heimer'in (2008), 479 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin %62.8'inin sağlık problemi yaşadığı, bu problemlerin öğretmenlerin psikolojik sağlığına yönelik olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Sağlık problemi yaşamayanların ise, çalışma şartlarından, kişilerarası ilişkilerden, öğrenci davranışlarından ve okul müdürlerinin kendilerine olan yaklaşımlarından memnun olmalarından kaynaklı olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerine yapılan sınırlı sayıda çalışma, yaşanan tükenmişliğin psikolojik, sosyal ve bürokratik faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Smith & Leng, 2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin ise daha çok psikolojik kökene dayalı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir (Trinküniene & Kardeliene, 2013). Bunlar; gerginlik, yorgunluk, huzursuzluk, tatminsizlik, stres ve duygusal olarak tükenme durumlarıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları, öğrencilere öğretilmesi gereken bilgi, beceri, davranış ve derslerin düzenlemesi açısından diğer branş öğretmenlerinden önemli farklılık göstermektedir (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995). Örneğin beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini en iyi duruma getirmek, fiziksel aktivite esnasında diğer öğrencilerle işbirliği sağlamak ve öğrencilerin derste gösterdikleri rekabet duygularını nasıl kontrol edebileceklerine yönelik bilgi sunmak gibi kazanımlar konusunda beden eğitimi öğretmeni öğrencileri eğitmek zorunluluğuna sahiptir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenleri sınıf atmosferini kontrol etme, gürültücü, yaygaracı ve kolay kontrol edilemeyen öğrencilerle baş etme yükümlülüğü taşımaktadır. Bazen beden eğitimi öğretmenleri riskli ve istenmeyen fiziksel temastan kaçınmak için öğrencilere karşı cana yakın ve merhametli davranışlar sergilerken, bazen katı tavır gösterebilmektedirler. Sahip oldukları görev ve sorumluklar günün sonunda öğretmenlerin kendilerini fiziksel ve zihinsel olarak yorgun hissetmelerine sebep olabilmektedir (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011).

### Araştırma Amacı ve Önemi

Beden eğitimi öğretmenin rolü açıkça tanımlanmadığı için, öğretmen ve okul müdürlerinin beklentileri onların sorumluluklarını arttırmaktadır. Bazı okul müdürleri öğretmenin sadece öğretim yapmasını beklerken, bazıları ise eğitimin birlikte yapılmasını istemektedir (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995). Okulda beden eğitimi öğretmenlerinin evrak işleri ile fazla işleri olmadığı düşüncesi yaygın olduğundan (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011), genel olarak onlardan öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri, okulun tanıtımının yapılabileceği sportif etkinliklerde daha fazla rol almaları, okul gezileri düzenlemeleri, okul takımları hazırlamaları beklenmektedir (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995). Bu durum beden eğitimi öğretmenine ders içi etkinliğin yanı sıra ders dışı etkinliklere ilişkin de bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Fazla iş yükü öğretilmekte tükenmişlik sendromunu tetikleyebilmektedir. Aslında beden eğitimi

öğretmenlerinin tükenmişliklerini ortaya çıkaran temel sorunlardan biri okul müdürü, diğer branş öğretmenleri, veli ve öğrencilerin beden eğitimi dersinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamayacağı ve gelecekteki kariyerleri için birincil öneme sahip olmadığı inançlarıdır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmakta ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve tükenmişliğe neden olan unsurların tespit edilmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre hangi seviyededir?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları cinsiyet, medeni durum ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ile hizmet yılları arasındaki ilişki seviyesi hangi düzeydedir?
- Eğitim-öğretim sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan sebepler nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, farklı yöntem ve tasarımlardan edinilen sonuçların birbirine yakınlığı veya birbirini desteklemesini sağlayan karma araştırma modellerinden yakınsayan paralel (eşzamanlı çeşitleme) desen (Giannaki, 2005; Creswell & Plano Clark, 2011) kullanılmıştır. Bu desende araştırmanın bir aşamasında nitel ve nicel veriler aynı zamanda toplanır. Genellikle yorumlama aşamasında iki yöntemin sonuçları birlikte ele alınır (Creswell, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ve Ankara İllerindeki farklı eğitim kademe-lerinde görev yapan 112 ( % 46,3 )'si kadın, 130 ( % 53,7 ) 'u erkek olmak üzere toplam 242 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Nicel Veri Toplama Aracı: Araştırmanın nicel bölümünde veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Maslach & Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan "Duygusal Tükenme", "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel Başarı" olmak üzere 3 faktör ve 22 maddeden oluşan "Tükenmişlik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutları olumlu, Kişisel Başarı boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçme aracının kullanımı için gerekli izin alınmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmanın nicel bölümünde ölçme aracının güvenilirliği kapsamında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. "Duygusal Tükenme" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak, "Duyarsızlaşma" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.84 ve "Kişisel Başarı" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.72 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik güvenilirlik katsayısı 0.87'dir. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers, 1996) söylenmektedir. Güvenirlik katsayıları dikkate alındığında, ölçme aracının güvenilir bir ölçüm yaptığı söylenebilir.

Nitel Veri Toplama Aracı: Araştırmanın nitel bölümünde ise araştırmanın nicel bölümünü destekleyen, araştırmacıya konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etme fırsatı sunan "Açık Uçlu Soru Formu" yer almıştır. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorular; Mesleğiniz ile ilgili tükenmişlik yaşıyor musunuz? ve Mesleki tükenmişliğe yol açan sebepler nelerdir? sıralayınız şeklindedir.

### Verilerin Analizi

**Nicel Veri Analizi:** Nicel verilerin analizinde SPSS 22 Paket programı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler (cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve görev yaptığı eğitim kademesi) ile mesleki tükenmişlik ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar arasında ilişki olup olmadığı Parametrik testlerden t-Testi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

**Nitel Veri Analizi:** Karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen ile tasarlanan çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Nicel veriler toplanırken, veri toplama araçları K1'den K242'e kadar numaralandırılmış olarak katılımcılara sunulmuştur. Eksik ve hatalı veriler çıkarıldıktan sonra nicel aşama ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Ardından tükenmişlik ölçeğinden alınan puan ortalaması yüksek olan 100 katılımcının tükenmişlikle ilgili sıraladıkları nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu araştırma türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu

analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmanın güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın [(Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100)] formülü kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarının güvenilirliği için uzmanlar arası görüş birliği 0.91 olarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

#### Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Dağılımı**

	Madde	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Duygusal Tükenme	9	242	21.06	6.18	0.30	-0.76	9.00	39.00
Duyarsızlaşma	5	242	10.93	4.53	0.54	-0.28	5.00	23.00
Kişisel Başarı	8	242	17.44	4.41	0.64	-0.79	8.00	35.00
Ölçek (Toplam)	22	242	49.45	12.48	0.18	1.61	22.00	81.00

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 49.45 ve standart sapması 12.48’dir. Toplam ölçek ve alt boyutlardan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 2. Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Özellik	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	112	50.45	12.74	240	0.80	0.42
	Erkek	130	48.58	12.24			
Duyarsızlaşma	Kadın	112	21.41	6.15	240	0.53	0.59
	Erkek	130	20.76	6.22			
Kişisel Başarı	Kadın	112	11.10	4.60	240	1.61	0.10
	Erkek	130	10.79	4.49			
Ölçek (Toplam)	Kadın	112	17.93	4.80	240	1.16	0.24
	Erkek	130	17.02	4.02			

Tükenmişlik ölçeğinin geneli ve alt faktörleri dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3. Medeni Durumuna Göre t-Testi Sonuçları**

Özellik	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Bekar	79	22.31	5.71	240	2.20	0.028*
	Evli	163	20.46	6.32			
Duyarsızlaşma	Bekar	79	12.11	4.33	240	2.84	0.005
	Evli	163	10.36	4.53			
Kişisel Başarı	Bekar	79	18.22	4.47	240	1.92	0.055
	Evli	163	17.06	4.35			
Ölçek (Toplam)	Bekar	79	52.65	10.93	240	2.98	0.003*
	Evli	163	47.89	12.92			

Tablo 3’de beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, ölçeğin alt faktörlerinden olan “Kişisel başarı” ve “Duyarsızlaşma” haricinde, ölçeğin geneli ve “Duygusal tükenme” boyutlarında medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri evlilerden yüksektir.

**Tablo 4. Çalışılan Eğitim Kademesine Göre t-Testi Sonuçları**

Özellik	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Ortaokul	136	21.64	5.71	240	1.66	0.09
	Lise	106	20.32	6.32			
Duyarsızlaşma	Ortaokul	136	11.39	4.33	240	1.53	0.12
	Lise	106	10.43	4.53			
Kişisel Başarı	Ortaokul	136	17.88	4.47	240	1.77	0.07
	Lise	106	16.87	4.35			
Ölçek (Toplam)	Ortaokul	136	50.86	12.41	240	2.01	0.04*
	Lise	106	47.63	12.40			

Ölçeğin genelinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ( $X=50.86$ ), liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden ( $X=47.63$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 5. Ölçek Puanı ile Hizmet Yılına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları**

	Hizmet Yılı		
	N	R	p
Duygusal Tükenme	242	-0.39	0.03
Duyarsızlaşma	242	-0.17	0.00
Kişisel Başarı	242	-0.18	0.00
Ölçek (Toplam)	242	-0.14	0.02

Katılımcıların tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile onların hizmet yılları arasındaki korelasyon katsayısı, hizmet yılı ile toplam ölçek ve Duyarsızlaşma ile Kişisel Başarı alt boyutlarından alınan puanlar arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

### Nitel Bulgular

Öğretmenlerin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerden ilki “öğrencilerden kaynaklı yaşanan problemler” dir (Tablo 6).

**Tablo 6. Öğretim Sürecinde Öğrenciden Kaynaklanan Problemler**

Görüşler	Frekans
Öğrencilerin;	
Derse olan ilgisizlikleri	f(60)
Derslerde sergiledikleri disiplinsiz davranışlar	f(20)
İletişim problemleri	f(9)
Ders dışında spordan uzak durmaları	f(8)
Kilo problemlerinden kaynaklı sorunlar	f(7)
Derslerde uygun kıyafet giymemeleri	f(6)
Derse katılımında istekli olmamaları	f(6)
Sağlık sorunlarının olması	f(5)
Dersten yüksek not beklentilerinin olması	f(4)
Dersin müfredata uygun işlenmesinden sıkılmaları	f(3)
Beden eğitimi dersi sınavını dikkate almamaları	f(3)
Okul takımlarına katılımında isteksiz olmaları	f(3)
Toplam	f(134)



Tablo 6'daki görüşler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrencilerden kaynaklı bir takım problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin başında öğrencilerin beden eğitimi dersine olan ilgisizliği f(60) gelmektedir. Bu durumu katılımcıların bazısı şu şekilde ifade etmiştir:

K144 "Ders saatlerinde öğrencilerime öğretmek istediğim birçok konuyu anlatmakta zorluk çekiyorum. Öğrencilerim uygulamak istediğim bazı hareketleri ciddiye almadan, umursamadan gelişi güzel yapıyor".

K9 "Beden eğitimi dersini öğrenciler gereksiz gördüğünden dolayı öğrenciler derse karşı ilgisiz".

Öğretmenlerin ikinci en sık karşılaştıkları problem olarak ise öğrencilerin derste sergiledikleri disiplinsiz davranışları ileri sürmektedirler f(20). Bu probleme ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K105 "Öğrenciler dersin içeriğine uygun giyinmiyorlar. Kendilerini rahat hissettikleri kıyafetlerle derse geliyorlar. Zamane öğrencileri ile disiplin sorunumuz oluyor."

K65 "Öğrencilerin isteksizliği, saygısız tavır ve tutumları."

Öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer problem ise öğrencilerle iletişim kuramamadır f(9). Bu probleme ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K157 "Öğrencilerimle yeterince iletişim kuramıyorum".

K53 "Öğrencilerle bazen yeterli iletişimi sağlayamıyorum. Bu durum beni yoruyor".

**Tablo 7. Öğretim Sürecinde Okul Şartlarından Kaynaklı Problemler**

Görüşler	Frekans
Okuldaki;	
Araç-gereç eksikliği (Materyal)	f(100)
Fiziki şartlarının yetersizliği	f(27)
Sınıfların kalabalık olması	f(10)
Aynı anda birden fazla sınıfın ders yapması	f(10)
Malzeme temininde karşılaşılan kaynak eksikliği	f(13)
Spor salonundaki ses sistemindeki yaşanan sorun	f(5)
Spor salonunun temizliği	f(3)
Spor alanlarının küçük ve yetersiz olması	f(3)
Okul maçları için yeterli bütçenin olması	f(2)
Toplam	f(73)

Tablo 7'deki ifadeler beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde okul şartlarından kaynaklı bir takım problemler yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcıların 100'ü derslerin nitelikli uygulanmamasında materyal eksikliğinin olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Bu duruma ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

K137 "Araç-gereç alabilmemizi destekleyen bir spor ödeneğimiz yok. Malzemelerimiz yetersiz.

K46 "Malzeme ve alan yetersizliği benim mesleki hayatımı olumsuz etkiliyor."

Katılımcıların 27'si derslerin nitelikli uygulanmamasında okulun fiziksel şartlarının yetersizliğini belirtmişlerdir.

K105 "Bazı branşlar için malzeme eksikliği, spor salonundaki ses yankılanması, salon temizliğinin öğretmenlerden beklenmesi."

K186 "Kapalı spor salonu olmadığı için soğuk havalarda öğrencilerimle sınıfta ders işliyorum ve birçok konumuz yıllık plana uygun bir şekilde işlenmiyor."

K28 "Birden fazla sınıfın aynı anda derse çıkması, ders alanının uygun büyüklükte olmaması ve ders araç-gereçlerinin temininde yaşanan sorunlar."

**Tablo 8. Öğretim Sürecinde Velilerden Kaynaklı Problemler**

Görüşler	Frekans
Velilerin;	
Derse olan ilgisizlikleri	f(37)
Çocukları için akademik kaygı duymaları	f(15)
Derse olan olumsuz yaklaşımları	f(6)
Çocuklarını spora yönlendirmek istememeleri	f(6)
Öğretmenler ile yaşadıkları iletişim problemleri	f(6)
Sporu gereksiz görmeleri	f(3)
Toplam	f(73)

Tablo 8 beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde velilerden kaynaklı bir takım problemler yaşadıklarını göstermektedir. Bu problemlerin başında velilerin derse olan ilgisizliği gelmektedir. Katılımcıların 37'si velilerin beden eğitimi dersine olan ilgisizliğe değinmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu mesleği yapmalarına olan inancı üzerine olumsuz bakış açılarına aşağıda yer verilmiştir.

*K16 “Veliler yeterince beden eğitimi dersine önem vermiyor. Bazı branşlara yönlendirdiğim öğrencilerin velileri derslerini engeller diye çocuklarını spora yönlendirmiyor. Bu durum benim istek ve arzumu azaltıyor”.*

*K105 “Anne-babalar çocuklarının sınav odaklı faaliyet göstermesini istiyorlar. Öğrencilerim beden eğitimi dersini ipe çekiyorlar, stres atabildikleri ders olarak görüyorlar. Velilerimizle çoğu zaman dersin yararları ve gerekliliği konusunda iletişim çatışmalarımız oluyor”.*

**Tablo 9. Öğretim Sürecinde Diğer Branş Öğretmenlerinden Kaynaklı Problemler**

Görüşler	Frekans
Okul yönetiminin derse önem vermemesi	f(38)
Farklı branşlardaki öğretmenlerin dersi önemsiz görmesi	f(12)
Zümre ile işbirliği sıkıntısı	f(3)
Öğretmenler arası anlaşmazlıklar	f(3)
Toplam	f(56)

Tablo 9 dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde farklı branş öğretmenlerinden kaynaklı bir takım problemlerle karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu problemlerin başında onların derse olan ilgisizliği gelmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri öğretmenler arasında yaşanan anlaşmazlıklar olduğunu ve zümre ile işbirliği yapmada bazı problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

*K64 “Okul müdürlerinin beden eğitimi dersine karşı duruşundan dolayı sporla ilgili araç gereç ihtiyaçlarımız yeterince karşılanmıyor. Bu durum bizim mesleğimizi layıkıyla işlememizi engelliyor”.*

*K147 “Diğer branş öğretmenlerinin yaptığımız işi küçümsemeleri...”*

#### 4. Tartışma

Tükenmişlik sendromu bazen aşırı sonuçlara neden olabilen ve eğitim sektöründe sık karşılaşılan bir problemdir. Öğretmenin performansının azalmasına, inisiyatif ve yaratıcılığının düşmesine, bazen de devamsızlık yapma ve işe gitme oranının azalmasına sebep olmaktadır (Timms, Brough & Graham 2012). Özellikle öğretmenlerin sahip oldukları iş yükünün fazla olması, yaşadıkları rol belirsizliği, işyerindeki sosyal destek eksikliği ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları çeşitli stres kaynaklarıyla baş etmek zorunda olmaları yaşadıkları tükenmişliğin nedenleri arasında sıralanabilir (Alarcon, 2011; Chang, 2009; Montgomery & Rupp, 2005).

Mevcut çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından tükenmişlik durumlarını tespit etmek ve eğitim-öğretim sürecinde tükenmişliğe neden olan durumları belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından orta düzeyde ortalama puan aldıkları görülmüştür. Çağlar 2011; Sezgin & Kılınç, 2012'in çalışmasında da öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Başol & Altay, 2009; Geçit, 2012 ise çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Hizmet yılının meslekteki tükenmişlikle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Budak & Sürgevil, 2013; Otacıoğlu, 2008 çalışmalarında, hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile daha az karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılları dikkate alındığında öğretmenlerin hizmetlerinin orta düzeyde ( $x=12,38+9,45$ ) değer aldığı görülmektedir. Hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin mesleki deneyimleri de arttığından olaylar karşısında nasıl davranabileceğine ilişkin becerilerinin de geliştiği mevcut çalışmada tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular da mesleki kıdem tükenmişlik seviyesini azalttığı bilgisini desteklemektedir. Mesleğinin başında olan öğretmenlerden bazısı, öğrencilerle iletişim kurmada problem yaşadıklarını, konu aktarımında öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluklarla karşılaştıklarını, özellikle uygulama yaparken meydana gelebilecek herhangi bir sakatlık durumunda nasıl davranılması gerektiği konusunda kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da mesleğe yönelik isteksizlik meydana getirdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde hizmet yılı ile tükenmişlik ölçeği ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, hizmet yılı arttıkça, öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik durumunda azalma olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçlar literatürdeki bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda göreve yeni başlayan çalışanların mesleki tükenmişlik için yüksek risk grubunda buldukları saptanmıştır (Maslach & Jackson, 1981; Spooner-Lane & Patton, 2007). Seferoğlu, Yıldız & Avcı Yücel'in (2014) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından diğer gruplara göre daha yüksek puan aldıkları tespit etmiştir. 21-25 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenler ölçeğin geneli ve alt boyutlarından en düşük puanı almıştır. Yani mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha az olduğu söylenebilir. Girgin (2010)'in araştırmasına göre de genç öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğinin başında olan öğretmenlerin yeterince tecrübeye sahip olmamalarından dolayı eğitim-öğretim ortamında meydana gelebilecek problemlerle baş edebilme yollarını bilmedikleri ve sonucunda iş doyumunda düşme ve buna bağlı olarak tükenmişliğe yol açabilir. Bu problemleri en aza indirmek için beden eğitimi öğretmenlerine hizmet öncesi eğitimde mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması gerekmektedir. Yılmaz & Namlı (2017)'in öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütebilecek mesleki yeterliliğe yeterli düzeyde sahip olmadığı saptanmıştır. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının da mesleğe atılma noktasında kaygı yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu şekilde algıya sahip olmaları onların mesleğe başladıklarında gerçeklik şoku ile karşılaşmalarına sebebiyet verecektir. Mesleğe yönelik belirgin olmayan beklentiler içerisinde girecek olan beden eğitimi öğretmenleri görev yaptıkları okulda ihtiyaç duydukları mesleki desteği görememeleri, öğrencileri güdülemede sorunlar yaşamaları ve sınıf yönetiminde başarısız olmaları, öğretmenleri, mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşamaya itecektir (Betts 2006'den akt. Özdemir & Büyükgöze, 2016). Mesleki yaşamında henüz bir yıllık öğretmen olan katılımcılardan birisi, meslek hayatında henüz çok tecrübeli olmadığı için öğrenciler ve meslektaşlarla etkili iletişim kuramadığını, onlara kendini iyi ifade edemediğini ve anlayamadığını ifade etmiştir. Hizmet yılı 15 yıl olan öğretmenler, öğrencilerin derse ve kendilerine karşı olan olumsuz tutumlarına alışkın olduklarını, sadece derslerde gösterdikleri hareketleri uygulamada öğrencilerin çaba göstermemelerinin kendi motivasyonlarının düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci, okul müdürü ya da velilerin ilgisiz davranışlarını artık benimsedikleri, daha çok okul şartları, ders saatleri, tesis araç-gereç gibi eksiklikler, beden eğitimi öğretmenliğinin bir meslek olarak değersizleştirilmesi, MEB kaynaklı eksikliklere değindikleri görülmüştür (Hizmet yılı 30). Hizmet yılı düşük ya da yüksek olsun öğretmenlerin benzer problemler yaşadıkları, fakat olaylar karşısında farklı yaklaşımlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu yaklaşımlar da zamanla elde edildiği söylenebilir.

Literatürde cinsiyet ile tükenmişlik puanlarının ilişkili olduğu çalışmalar tespit edilmiştir (Babaoğlu, 2007; Ergin, 1992; Maslach & Zimbardo, 1982; Peker, 2002). Bu durumun aksine, mevcut çalışmada cinsiyet ve tükenmişlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cemaloğlu & Şahin (2007) ile Kan (2008)'in çalışmalarında da iki değişken arasında farklılık elde edilmemiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde cinsiyet faktörünün önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bu bulguyu destekler araştırmalar mevcuttur (Brudnik, 2010; Çolakoğlu & Yılmaz, 2014; Türkçapar, 2011; Zolnierczyk-Zreda, 2005). Aslan ve ark., (1997)'nin ifade ettikleri gibi, cinsiyet konusundaki araştırmalar her zaman tutarlı sonuçlar ortaya koymamıştır. Bazı araştırmalarda kadınların tükenmişlik düzeyleri erkeklerden daha yüksek çıkarken (Akman, 2016; Çağlar, 2011); bazılarında ise erkeklerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Başol & Altay, 2009; Ergin, 1992; Otacıoğlu, 2008). Seferoğlu, Yıldız & Avcı Yücel (2014)'in çalışmasında erkek öğretmenlerin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarından kadınlara kıyasla daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik arasında fark bulunmamış olup, araştırmanın nitel bölümü de nicel bölümde elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Her iki cinsiyet grubunda yer alan öğretmenler de yaşanan tükenmişlik nedenlerini öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersine yönelik olumsuz bakış açılarına sahip olmaları, okul şartlarının yetersizliği, mevcut araç gereç ve tesislerin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu ve MEB kaynaklı sorunlar olduğu

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geneli malzeme, araç-gereç yetersizliğinin dersin uygulanması önünde büyük bir engel olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun dersin akışını engellediği, dersin niteliğini düşürdüğü, bunun sonucunda öğrenciler, veliler ve diğer branş öğretmenlerinin dersi gereksiz algılamalarına neden olduğu vurgulanmıştır. Böylece mesleğe olan saygının azaldığı ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerden birisi mesleğini çok sevdiğini, salon ve malzeme eksikliğinin olduğunu, velilerin derse karşı olumsuz tutumları karşısında sorun yaşadığını, dersin okul yönetimi tarafından önemsenmediğini ifade etmiştir. Fernet ve ark., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010 tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algıları ile öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin tükenmişliğin üç boyutunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer nitel bulgusu erkek öğretmenlerden birisi öğrencilere beceri öğretiminde farklı branşlarla ilgili videolar izlettiğini olumsuz koşullar nedeniyle uygulama yapamadığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Beden eğitimi öğretmenlerini mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonucu, ölçeğin alt boyutlarından olan Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma hariç, ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında bekârların tükenmişlik puanları evlilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mevcut bulgu Akman (2016)’ın çalışması ile benzerlik göstermektedir. Akman elde ettiği bulguyu evli öğretmenlerin aile yaşantısından dolayı daha düzenli bir hayata sahip olmaları, yaşamın getirdiği sorunlara sabır ve hoşgörü ile yaklaşmanın birlikteliği sağladığından evli olmanın tükenmişlikten kaçınmada avantajlı olduğu şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda tükenmişliğin sosyal destekle azaltılabileceğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Beauseart, Froehlich, Devos & Riley, 2016; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2016; Żołnierczyk-Zreda, 2005). Evli olan öğretmene eşi ya da çocuklarının gösterdiği sosyal destek onun iş yorgunluğunun azalmasına, mesleki çalışma hayatında karşılaşılabileceği bir takım olumsuzluk ve sıkıntılarla baş edebilmede daha olumlu bir bakış açısına sahip olmasını sağlayacaktır. Ergin (1992), doktor ve hemşirelerde tükenmişlik konulu çalışmasında, evli çiftlerin birbirlerinden aldıkları sevgi ve güvenle tükenmişlik duygusu ile daha kolay başa çıkabildiklerini öne sürmüştür. Çağlar (2011)’ın çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını incelediği çalışmada benzer şekilde bekârların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucunu ortaya koymuştur. Greenglass, Burke & Fiksenbaum (2001) sosyal desteğin tükenmişliği azaltan bir etkiye sahip olduğunu aktarmaktadır.

Araştırmanın son alt problemi olan ve beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çalıştıkları kurum arasındaki ilişkiyi inceleyen analizde; tükenmişlik ölçeğinin geneli ile öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik durumu lisede görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü dikkate alındığında, araştırmanın nitel bölümünde de öğretmenlerin bulunduğu gibi, okullarda spor salonunun olmaması, tesis ve araç-gereç eksikliği tükenmişliğe neden olabilecek önemli unsurlar olarak belirtilmiştir. Genel olarak ortaokul kurumları inşa edilirken, beden eğitimi derslerinin uygulandığı alanların dikkate alınmadığı, bu sebeple beden eğitimi dersinin nitelikli uygulanmadığı, müfredatta aksaklıklar yaşandığına yönelik sorunlar ifade edilmiştir. Öğretmenler özellikle malzeme temininde okul yönetiminin kayıtsız kaldığı, kaynak temininde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dericioğlu, Konak, Arslan & Öztürk (2007)’ün çalışması mevcut çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Türkçapar (2011) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin genel tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarı” boyutları ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalaması, orta düzeyde tükenmişlik düzeyini göstermektedir. Cinsiyetin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamlarında önemli bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ya da erkek olsun öğretmenlerin genelinde tükenmişlik ile ilgili belirtilerin olduğu görülmüştür. Özellikle dersin uygulanması için tesis, spor salonu ve malzeme eksikliği, derslerin uygulanmasını aksattığı hatta engellediği, okul yönetiminin problemin çözüme ilişkin herhengi bir girişimde bulunmadığına değinilmiştir. Medeni durumun tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Evlilerin iş yerinde karşılaştıkları problemlerde eş desteğini almalarının sorunların üstesinden gelmelerinde sosyal bir destek olarak değerlendirilebilmektedir. Mérida-López & Extremera (2017), öğretmen tükenmişliği ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ikisi arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin duygu durumlarını yönetmede sosyal destek unsuru olarak eş desteğinin etkisi önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada hizmet yılı ile tükenmişlik arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Göreve yeni başlayanların problemlerin üstesinden nasıl gelebileceklerini bilmedikleri (Tablo 5), zamanla bunu öğrendikleri nitel bulgulardan elde edilmiştir. Deneyim tükenmişliğin azalmasını sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin de tükenmişliğin yaşanmasında bir etken olduğu görülmüştür. Ortaokul ile liseler karşılaştırıldığında, fiziksel koşullar olarak beden eğitimi derslerinin uygulanmasında



ortaokullar liselere göre daha az donanıma (tesis, malzeme vb.) sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Tükenmişlik sendromu ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerine bilgiler verilmeli, gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
- Beden eğitimi dersine yönelik olumsuz bakış açısı öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadaki önemli unsurlar başında geldiği düşünüldüğünde, beden eğitimi dersinin önemine ilişkin farkındalık yaratabilecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini yapabilmeleri için çalışma ortamları ve fiziki imkânlar mümkün olduğunca (araç-gereç/spor salonu) iyileştirilmeli ya da arttırılmalıdır.

## 5. Kaynakça

- Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562
- Anderson L. W. (1988). *Attitudes and their measurement*. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 885-895). New York: Pergamon Press.
- Aslan S. H., Aslan. R. O., Alparslan. Z. N., Gürkan. S. B., & Ünal. M. (1997). Hekimlerde tükenmede cinsiyetle ilişkili etkenler. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-136.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brudnik, M. (2010). Macro-Paths of Burnout in Physical Education Teachers and Teachers of Other General Subjects. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 17(4), 353-365.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2013). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Third Edit.). California: Sage Pub.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Pub.
- Çolakoglu, F. F., & Yılmaz, T. (2014). Burnout levels of physical education teachers according to personal factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E., & Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 13-23.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde (143-154). Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: a path analysis approach. *Cogent Education*, 3(1), 1-17.
- Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 88-103.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in england. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.



- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Greenglass E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(3), 211-215.
- Farber, A. B. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work Environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okulöncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kline, R. B. (1994). [Review of Handbook of psychological assessment, Goldstein and Herson (Eds., 1990).] *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 180-185.
- Maslach, C., & Zimbardo, P.G. (1982). *Burnout-the cost of caring*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). United Kingdom: Sage Publication.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- Özdemir, M., & Büyükgöze, H. (2016). Gerçeklik şoku beklentisi ölçeğinin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(2), 243-257.
- Öztürk, .A., Tolga, Y., Şenol, V., & Günay, O. (2008). Kayseri ilinde görev yapan sağlık idarecilerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 30(1), 92-99.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 319-331.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers: Tools for researchers in education and psychology*. London: Falmer Press.
- Rakovac, M., & Heimer, S. (2008). Work conditions: A health risk factor in physical education teachers? 5th International Scientific Conference on Kinesiology. Zagreb: Croatia. University of Zagreb.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. USA: CRC press.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 13-26.
- Sezgin, F., & Kılınç, A.Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 103-127.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Tacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, D., & Leng, G.W. (2003). Prevalence and sources of burnout in singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 22(2), 203-218.
- Spooner-Lane, R., & Patton, W. (2007). Determinants of burnout among public hospital nurses. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 8-16.
- Timms, C., Brough, P., & Graham. D. (2012). Burnt-out but engaged: the co-existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 327-345.
- Tomic, W., & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11-27.
- Trinküniene, L., & Kardeliene, L. (2013). Occupational difficulties at work of physical education teachers. *Ugymas; Küno Kultūra, Sportas*, 1(88), 88-96.
- Tuna, M., & Çimen, Z. (2013). Ankara'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 60-78.
- Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 135-146.

- 
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(4), 423-430.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A., & Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavına Katılan Adayların Öğrenme Biçemleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Examination of The Relationship Between Learning Styles and Problem Solving Skills of Candidates Participating in The Special Ability Examination for School of Physical Education and Sports

Tolga ESKİ<sup>a</sup>, İlyas GÖRGÜT<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Kastamonu,  
<sup>b</sup>Dumlupınar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Kütahya, Türkiye.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı Kastamonu Üniversitesi'nde özel yetenek sınavına katılan adayların öğrenme biçemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Örneklem grubu özel yetenek başvuran 57 kadın 209 erkek toplam 266 adaydan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Şimşek (2002) tarafından geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik dağılımları Shapiro-Wilk testi ile sınanmış, öğrenme biçemleri için Anova, problem çözme alt boyutları için Kruskal Wallis varyans analizi, iki ölçek arasındaki ilişki için ise spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor özel yetenek sınavına katılan adayların öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

#### Anahtar Kelimeler

beden eğitimi  
özel yetenek  
öğrenme biçem  
problem çözme

#### Keywords

physical education  
special ability  
learning style  
problem solving

#### Abstract

The aim of this study was to determine the relationships between learning styles and problem solving skills of students, applied to the physical education and sport special ability exam in Kastamonu University. Study sample was composed of 57 female, 209 male in total 266 students. Personal information form and learning style inventory (BIG16), developed by Şimşek (2002) were used for gathering data. As a third data collecting tool, problem solving inventory, developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted to Turkish by Şahin and Heppner (1993) was used. For the learning style and variables Anova and for the problem solving subscales and variables Kruskal Wallis variance analysis were used. Also, Spearman correlation analysis was done for the relationships between the scales in the study. In conclusion, it was found that there was a high level relationship between learning styles and problem solving skills of students, participated in physical education and sport special ability exam.

## Extended Summary

**Purpose:** The aim of this study was to determine the relationships between learning styles and problem solving skills of students, applied to the physical education and sport special ability exam in Kastamonu University.

**Method:** The screening model was adopted in the study. This research model is a research approach aimed at describing the past or existing situation as it exists, and tries to define events, individuals or object within their own conditions (Karasar, 2013). Sample group of the study consisted of 57 female and 209 male students who participated in the special talent exam of Kastamonu University School of Physical Education and Sports. Group was selected randomly and participants in the survey were voluntarily involved. "Personal Information Form", "Learning Style Scale" and "Problem Solving Scale" were used as data gathering tool. Learning Styles Scale was developed by Şimşek (2002) and consisted of three sub-dimensions (Visual Learning, Auditory Learning and Physical Learning) and 48 questions. A 5-point likert was used as a scoring tool. Problem Solving Scale was developed by Heppner and Petersen (1982) and Turkish version of the scale adapted by Şahin and Heppner (1993). It consisted of six sub-dimensions (Hasty approach, Thinking Approach, Avoiding Approach, Evaluator Approach, Self-confident Approach, and Planned Approach). The results of the research were analyzed by statistical package program. Quantitative variables were presented with mean and standard deviation. Normality of the obtained data were tested by Shapiro-Wilk test and it was seen that subscale scores of learning styles showed normal distribution, and problem solving subscale scores did not show normal distribution. Therefore Kruskal Wallis variance analysis and Anova test were used for analyzes. Bonferroni Mann Whitney test was used for binary comparisons of significant subscale groups and Spearman correlation analysis was used for the relationship between the two scales.  $p < .05$  was considered statistically significant.

**Findings:** A weak level of correlation in evaluative approach and a moderate level in thinking approach and avoidant approach and a high level in self-confident and planned approach were found between physical learning subscales. A weak level of correlation in avoidant approach and planned approach, a moderate correlation in thinking, evaluative, self-confident approach were found between auditory learning subscales. A weak correlation in evaluative and planned approach, a moderate level of correlation in thinking, self-confident and avoidant approach were found between visual learning subscales.

**Conclusion and Discussion:** When the predominant learning areas of the candidates, participated in the physical education and sports special education examinations, were examined, it was determined that 15.41 % of the candidates had a physical learning field, 19.17 % of the candidates had auditory learning field and 54.50 % of the candidates had visual learning field. In the study of Çağlayan (2007), He found that 25.1 % of the participants had physical learning field, 20.2 % of the participants had auditory learning field and 54.6 % of the participants had visual learning styles, and also Çağlayan and Taşğın (2008) determined that 63.3 % of the candidate who participated in their studies had visual learning field, 18.7 % of them had auditory learning field and 18 % of them had the physical learning field. When the distributions of the learning styles subscale scores were examined according to the age variable of the participants, there was a significant difference in the physical learning subscale in favor of the 19-22 age group between 15-18 years and 19-22 age group ( $p < .05$ ). and when the problem solving subscale scores of the participants were examined, there was a significant difference in the subscale of planned approach in favor of 19-22 age group between 15-18 years and 19-22 age group ( $p < .05$ ). Çağlayan (2007) determined that subscale scores of learning styles and problem-solving skills were not significant in terms of age variation in his study which aimed to investigate the relationship between learning styles and problem solving abilities of physical education and sport college students. Again, Çağlayan and Taşğın (2008) found that the learning styles of the candidates who applied to the physical education and sports special exam test were not meaningful in terms of age variable, in addition, Ergür (2000) and Erginer (2007) also found that the research findings were not meaningful in terms of age variable. When subscale scores of the learning styles of the candidates participated in the study were examined according to the educational status variable, there was a significant difference in the physical learning subscale in favor of General High School between General High School and Anatolian High School ( $p < .05$ ). And when the problem solving subscale scores of the participant were examined, there were significant differences in the planned approach subscale in favor of General High School (between General High School and Anatolian High School), in favor of Vocational High School (between Anatolian High School and Vocational High School) and in favor of Other High School (between



Anatolian high school and other high school) ( $p < 0.05$ ). As a result of the research conducted in Temel and Ayan (2015), there was no significant difference between problem solving sub-dimension scores according to the educational status variable of physical education teachers. Çağlayan (2007), Çağlayan and Taşğın (2008) and Ünlü et al. (2015) found that learning styles and problem-solving skills were not significant in terms of the educational situation variable. However, Demir and Osmanoglu (2013) found a significant difference in terms of learning styles in favor of the students who were studying vocational high school between general high school and vocational high school. When the learning styles of the candidates were examined in terms of branch variable, there was a significant difference in favor of athletics between the athletics and the handball in the physical learning subscale ( $p < 0.05$ ). Also when the problem solving styles of the candidates were examined, were significant differences in favor of Folk Dances (between Athletics and Folk Dances), in favor of Athletics (between Athletics and Volleyball, Football, Handball, Basketball) and in favor of handball (between handball and others) in avoiding approach subscale. Furthermore, there were significant differences in favor of Athletics (between Athletics and Football, Basketball) and in favor of Folk Dances (between Football and Folk Dance) ( $p < 0.05$ ). Çağlayan (2007) and Çağlayan and Taşğın (2008) found that learning styles and problem-solving skills were not significant in terms of the branch variable. As a result, there was a moderate correlation between the learning styles and problem solving skills of the candidates, participated in the physical education and sports special exam. However, there was no relation between the hasty approach and other dimensions which was among the problem solving sub-dimensions. Although there was a correlation between students' learning styles and problem solving skills, it would be useful to investigate this relationship in depth in future studies.

## 1. Giriş

Bilgi çağının en büyük getirilerinden biri de bilgiye ulaşmada getirdiği kolaylıklardır. Ancak bilgiye ulaşabilmesi için bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında artış meydana gelmesi gerekmektedir, bu artışa ise ancak etkili öğrenme sağlanarak ulaşılabilmektedir.

Öğrenme bireyin vücudundaki fonksiyonel değişimlerin yanı sıra deneyimleri sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği (Senemoğlu, 2013) veya tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir. (Bacanlı, 2002). Kısacası öğrenme bireylerin davranışlarının oluşması sürecidir. Doğuştan getirdiği davranışlarında olgunlaşma, yorgunluk ve eğilimler neticesinde meydana gelen değişimlerdir (Bower ve Hilgard, 1981). Özden (2014)' e göre ise öğrenme çevresi ile etkileşim içerisinde olan bireyin düşünce, duyuş ve davranışlarında meydana gelen değişiklikler ve evrene yeni bir anlam yüklemesi yani evrendeki konumunu yeniden belirlemesidir.

Öğrenmenin etkili olması yani etkili öğrenmenin sağlanması için bireylerin öğrenme biçimleri ya da stilleri önem kazanmaktadır. Carmo ve ark. (2006)'na göre insanlar çeşitli şekillerde öğrenirler ve yeni materyallere yaklaşırken farklı tercihlere sahip olurlar. Örneğin, bazı kişiler bir takımında öğrenmeyi tercih ederken bazıları yalnız olduklarında daha iyi çalışırlar. Bazıları daha pratik aktiviteleri tercih etme eğilimindeyken diğerleri konuyu okuma veya yansıtma yoluyla öğrenmeyi severler. İnsanların bilgiyi algılama ve işleme biçimindeki bu farklı tercihlerinden ötürü öğrenme stilleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçimini nasıl geliştirdiklerini anlamalarına yardımcı olacak yararlı bir araçtır.

Öğrenme stilleri, bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden aldıkları uyarıcılara tepki gösterme şekilleri veya bu uyarılarla etkileşim içinde olma durumları, kişinin yoğunlaşması, bilgileri özümsemesi, yeni ve zor olan bilgileri hatırlama yollarıdır. Ayrıca bireyin zihninin nasıl çalıştığı ile ilgili ipuçları veren nasıl öğrendiğini ve bu öğrenmelerini çevresine nasıl uyarlayacağını ve zihinsel fonksiyonlarının yeni durumlarla nasıl başa çıkabileceğini gösteren farklı davranışlardır (Taylor, 1997; Shaughnessy, 1998; Loo, 2002; Wendt, 2004, akt. Yüksel, 2010). Öğrenme stili veya biçiminin bazı araştırmacılar için görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yaşayarak/okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişilerarası iletişim olmak üzere yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olduğu ve bu yedi farklı öğrenme biçiminin duyuşların çevre ile etkileşiminden ortaya çıktığı, bireysel olarak farklılık gösterdiği, bireyin karşılaştığı yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşp bilgiyi alarak zihne yerleştirdiği bir yol olarak açıklanmaktadır (Butler, 1987; Jonassen ve Grabowski, 1993; Dunn ve Dunn, 1993; akt. Kaya ve Akçin, 2002). Keefe (1979)'ye göre ise öğrenenlerin algıladıkları, etkileşimde buldukları öğrenme ortamına nasıl tepki verdiklerinin nispeten kararlı göstergeleri olarak hizmet

eden bilişsel özellikler, duygusal ve psikolojik davranışlardır (Carmo ve ark., 2006). Öğrenme biçimleri bireylerin karşılaştıkları zor durumlarla baş edebilmeleri için gerekli becerileri kazandırma, bireyi ortaya çıkacak yeni koşullara karşı hazırlama amacını taşımaktadır. Lester (1994) bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden gelebilmeleri için desteklenmesinin ve gerekli becerileri edinmesinin eğitimin öncelikli hedefi olduğunu ve bu destekleme işlevinin ise ancak problem çözme becerisinin eğitimin merkezinde olması ile sağlanabileceğini savunmaktadır (Şenduran, 2006). D’Zurilla ve Nezu (1990)’ya göre problem çözme, bireyin hayatını idame ettiren karşılaştığı sorunlu durumlar karşısında bu durumun üstesinden gelebilmek için geliştirdiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir. Yine Gülşen (2008)’e göre bireyin verdiği kararlar ile hayatını olumlu ya da olumsuz yönlendiren ve basitten karmaşığa bireyin yaşamının tüm dönemlerinde etkili olan bir yaşam becerisidir (Karabulut ve Kuru, 2009). Problem çözme, bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, kendisine engel yaratan, onu strese sokan, problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreçtir. Kişinin değer, inanç, beceri ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ve zeka, duygu, irade, eylem gibi unsurları bünyesinde bir araya getirmesi nedeniyle çok yönlü bir eylem, öğrenilebilen ve deneyimlerle geliştirilebilen entelektüel bir beceridir (Ferhan, 1985; Heppner ve Krauskopf, 1985; Benson, 1995; akt. Şenduran, 2006). Stil ve algısal alt bileşeni olan biçim, bireyin imzası gibidir. Bu nedenle genelde değişmez bir özellik gösterir. Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir (Babadoğan, 2008, akt. Yılmaz, 2011).

21.yy bilim ve teknoloji çağında eğitim programları iletişim kurabilme, bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanabilme, araştırmacı ve üretken olabilme, bilgiyi paylaşabilme, insanlık değerlerine sahip çıkmanın yanı sıra problem çözme becerisini de etkili öğrenmenin sağlanması için gerekli görmekte ve başarılı öğrencinin kazanması gereken temel beceriler arasında ele almaktadır (Söylemez, 2002). Ancak ülkemizde öğrencilerin istenilen düzeyde bilişsel kapasitelerini kullanamamalarının öğrenme stillerinin bilinmemesi, öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi veya kullanılmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Beden Eğitimi derslerinin de yalnızca bedensel değil bir bütün olarak bireyi geliştirmesi bilişsel öğrenme stratejilerinin de belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bundan Dolayı beden eğitimi spor yükseköğretilerine başvuran ve ilerleyen yıllarda gerek beden eğitimi öğretmeni gerekse de antrenör veya spor yöneticisi olacak kişilerin uygun öğrenme stillerinin ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle adayların öğrenme stili ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla bu çalışma hazırlanarak uygulanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2013).

### Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu Özel yetenek sınavına katılan ve random yöntem ile seçilmiş 57 kadın, 209 erkek öğrenci adayından oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcılar gönüllük esasına göre yer almıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Biçimleri Ölçeği” ve “Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenme Biçimleri Ölçeği: Şimşek (2002) tarafından geliştirilen ölçek üç alt boyut ve 48 sorudan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Görsel Öğrenme (2, 4, 6, 12, 14, 20, 25, 28, 30, 35, 36, 37, 40, 43, 46 ve 48. maddeler), İşitsel Öğrenme (1, 3, 8, 9, 13, 17, 21, 22, 26, 29, 31, 33, 39, 42, 44 ve 47. maddeler) ve Bedensel Öğrenme (5, 7, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 27, 32, 34, 38, 41 ve 45. maddeler). Ölçekte puanlama aracı olarak da 5’li likert tip kullanılmıştır.

Problem Çözme Ölçeği: Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aceleci Yaklaşım (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32.maddeler), Düşünen Yaklaşım (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler), Kaçınan Yaklaşım (1, 2, 3 ve 4. maddeler), Değerlendirici Yaklaşım (6, 7

ve 8. maddeler), Kendine Güvenli Yaklaşım (5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler), Planlı Yaklaşım (10, 12, 16 ve 19. maddeler) olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmakta ve puanlama 32 madde üzerinden yapılmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Envanterden alınabilecek puan aralığı 32-192 arasındadır.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonuçları istatistiksel paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel değişkenlere ilişkin veriler ortalama ve standart sapma ile sunulmuştur. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve öğrenme biçimleri alt boyut verilerinin normal dağılım gösterdikleri, problem çözme alt boyut puanlarının ise normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Dolayısıyla analizler için Kruskal Wallis varyans analizi ve Anova testi kullanılmıştır. Anlamli görülen alt boyutlardaki grupların ikili karşılaştırmaları için ise Bonferroni Mann Whitney testi kullanılmış, istatistiksel olarak  $p < .05$  anlamlı kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan analizlerden elde edilen verilere ait bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilecektir.

**Tablo 1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

	f, x, ss Değerleri			Anova Sonuçları			
	Grup	N	X±SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F/Sig.
Bedensel Öğrenme	15-18 yaş	69	3.53±.37				
	19-22 yaş	135	3.70±.40	G. Arası	1.283	2	.642
	23 yaş ve +	62	3.67±.41	G. İçi	42.375	263	.161
	Toplam	266	3.65±.40	Toplam	43.658	265	
							3.982 (p=.020)* 1-2*
Görsel Öğrenme	15-18 yaş	69	3.82±.40				
	19-22 yaş	135	3.87±.41	G. Arası	.375	2	.187
	23 yaş ve +	62	3.92±.50	G. İçi	49.777	263	.189
	Toplam	266	3.87±.43	Toplam	50.152	265	
							.990 (p=0.373)
İşitsel Öğrenme	15-18 yaş	69	3.60±.43				
	19-22 yaş	135	3.74±.44	G. Arası	1.001	2	.500
	23 yaş ve +	62	3.72±.52	G. İçi	56.252	263	.214
	Toplam	266	3.70±.46	Toplam	57.253	265	
							2.340 (p=0.098)

\* $p < .05$

Tablo 1’de katılımcıların yaş değişkenine göre öğrenme biçimleri alt boyut puanları incelendiğinde “Bedensel Öğrenme” alt boyutunda 15-18 yaş grubu ile 19-22 yaş grubu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

**Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

	f, x, ss Değerleri			Anova Sonuçları			
	Grup	N	X±SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F/Sig.
Bedensel Öğrenme	Genel Lise	195	3.67±.39				
	Anadolu Lisesi	14	3.37±.37	G. Arası	1.388	3	.463
	Meslek Lisesi	46	3.69±.42	G. İçi	42.270	262	.161
	Diğer	11	3.53±.35	Toplam	43.658	265	
	Toplam	266	3.65±.40				
							2.868 (p=.037)* 1-2*
Görsel Öğrenme	Genel Lise	195	3.87±.44				
	Anadolu Lisesi	14	3.87±.39	G. Arası	.009	3	.003
	Meslek Lisesi	46	3.88±.42	G. İçi	50.143	262	.191
	Diğer	11	3.86±.47	Toplam	50.152	265	
	Toplam	266	3.87±.43				
							.016 (p=.997)

	f, x, ss Değerleri			Anova Sonuçları			
	Grup	N	X±SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F/Sig.
İşitsel Öğrenme	Genel Lise	195	3.70±.47				
	Anadolu Lisesi	14	3.60±.37	G. Arası	.232	3	.077
	Meslek Lisesi	46	3.74±.45	G. İçi	57.021	262	.218
	Diğer	11	3.73±.37	Toplam	57.253	265	
	Toplam	266	3.70±.46				(p=.786)

\* $p < .05$

Tablo 2’de katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre öğrenme biçimleri alt boyut puanları incelendiğinde “Bedensel Öğrenme” alt boyutunda Genel Lise ile Anadolu Lisesi grupları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

**Tablo 3. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

	f, x, ss Değerleri			Anova Sonuçları			
	Grup	N	X±SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F/Sig.
Bedensel Öğrenme	Atletizm	38	3.81±.46				
	Halk Oyunları	18	3.68±.31				
	Diğerleri	21	3.76±.28	G. Arası	2.380	6	.397
	Voleybol	38	3.71±.36	G. İçi	41.278	259	.159
	Futbol	101	3.60±.37	Toplam	43.658	265	
	Hentbol	31	3.51±.50				1-6*
	Basketbol	19	3.57±.43				
	Toplam	266	3.65±.40				
Görsel Öğrenme	Atletizm	38	4.01±.48				
	Halk Oyunları	18	3.93±.32				
	Diğerleri	21	3.91±.40	G. Arası	1.319	6	.220
	Voleybol	38	3.86±.40	G. İçi	48.833	259	.189
	Futbol	101	3.85±.43	Toplam	50.152	265	
	Hentbol	31	3.78±.42				1.166
	Basketbol	19	3.76±.48				(p=.325)
	Toplam	266	3.87±.43				
İşitsel Öğrenme	Atletizm	38	3.84±.53				
	Halk Oyunları	18	3.82±.37				
	Diğerleri	21	3.74±.45	G. Arası	2.010	6	.335
	Voleybol	38	3.76±.42	G. İçi	55.243	259	.213
	Futbol	101	3.63±.46	Toplam	57.253	265	
	Hentbol	31	3.68±.45				1.570
	Basketbol	19	3.56±.45				(p=.156)
	Toplam	266	3.70±.46				

\* $p < .05$

Tablo 3’te katılımcıların branş değişkenine göre öğrenme biçimleri alt boyut puanları incelendiğinde “Bedensel Öğrenme” alt boyutunda Atletizm ile Hentbol grupları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

**Tablo 4. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

Alt Boyut	Yaş	N	X±SS	Ortalama Değer	sd	Kruskal Wallis H
Aceleci Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.75±.92	132.31	2	.204 (p=.903)
	19-22 yaş	135	3.73±.91	135.50		
	23 yaş ve +	62	3.67±.84	130.48		
	Toplam	266	3.72±.90			
Düşünen Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.76±.46	117.57	2	5.098 (p=.078)
	19-22 yaş	135	3.86±.51	135.31		
	23 yaş ve +	62	3.95±.58	147.28		
	Toplam	266	3.86±.52			
Kaçıngan Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.77±.49	131.88	2	.273 (p=.873)
	19-22 yaş	135	3.77±.65	132.30		
	23 yaş ve +	62	3.79±.57	137.92		
	Toplam	266	3.78±.59			
Değerlendirici Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.83±.61	140.25	2	1.218 (p=.544)
	19-22 yaş	135	3.73±.70	128.57		
	23 yaş ve +	62	3.79±.71	136.71		
	Toplam	266	3.77±.68			
Kendine Güvenli Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.69±.45	118.42	2	4.005 (p=.135)
	19-22 yaş	135	3.82±.51	141.09		
	23 yaş ve +	62	3.77±.46	133.75		
	Toplam	266	3.77±.49			
Planlı Yaklaşım	15-18 yaş	69	3.48±.55	114.82	2	6.058 (p=.048)* 1-2*
	19-22 yaş	135	3.64±.59	142.48		
	23 yaş ve +	62	3.58±.56	134.74		
	Toplam	266	3.59±.57			

\* $p < .05$ 

Tablo 4'te katılımcıların yaş değişkenine göre Problem Çözme alt boyut puanları incelendiğinde "Planlı Yaklaşım" alt boyutunda 15-18 yaş ile 19-22 yaş grubu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

**Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

Alt Boyut	Okul Türü	N	X±SS	Ortalama Değer	sd	Kruskal Wallis H
Aceleci Yaklaşım	Genel Lise	195	3.73±.90	134.15	3	.816 (p=.846)
	Anadolu Lisesi	14	3.60±.79	121.36		
	Meslek Lisesi	46	3.76±.86	137.58		
	Diğer	11	3.61±1.09	120.32		
	Toplam	266	3.72±.90			
Düşünen Yaklaşım	Genel Lise	195	3.85±.55	132.43	3	.245 (p=.970)
	Anadolu Lisesi	14	3.90±.45	136.57		
	Meslek Lisesi	46	3.89±.45	137.98		
	Diğer	11	3.83±.37	129.77		
	Toplam	266	3.86±.52			
Kaçıngan Yaklaşım	Genel Lise	195	3.75±.57	129.33	3	5.831 (p=.120)
	Anadolu Lisesi	14	3.75±.74	138.54		
	Meslek Lisesi	46	3.95±.62	155.82		
	Diğer	11	3.61±.47	107.77		
	Toplam	266	3.78±.59			
Değerlendirici Yaklaşım	Genel Lise	195	3.76±.64	131.85	3	4.264 (p=.234)
	Anadolu Lisesi	14	3.69±.85	136.25		
	Meslek Lisesi	46	3.89±.76	148.22		
	Diğer	11	3.42±.83	97.68		
	Toplam	266	3.77±.68			



Alt Boyut	Okul Türü	N	X±SS	Ortalama Değer	sd	Kruskal Wallis H
Kendine Güvenli Yaklaşım	Genel Lise	195	3.79±.48	135.74	3	3.747 (p=.290)
	Anadolu Lisesi	14	3.53±.46	95.61		
	Meslek Lisesi	46	3.78±.55	136.89		
	Diğer	11	3.75±.28	127.82		
	Toplam	266	3.77±.49			
Planlı Yaklaşım	Genel Lise	195	3.62±.56	137.26	3	11.704 (p=.008)* 1-2* 2-3* 2-4*
	Anadolu Lisesi	14	2.96±.69	65.93		
	Meslek Lisesi	46	3.61±.49	138.26		
	Diğer	11	3.63±.63	132.91		
	Toplam	266	3.59±.57			

\*p<.05

Tablo 5'te katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre Problem Çözme alt boyut puanları incelendiğinde "Planlı Yaklaşım" alt boyutunda Genel Lise-Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi-Meslek Lisesi, Anadolu ile Diğer liseler arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<.05).

**Tablo 6. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Problem Çözme Alt Boyut Puanlarının Dağılımları**

Alt Boyut	Branş	N	X±SS	Ortalama Değer	sd	Kruskal Wallis H
Aceleci Yaklaşım	Atletizm	38	3.65±.96	128.75	6	3.714 (p=.715)
	Halk Oyunları	18	3.64±.86	120.11		
	Diğerleri	21	3.85±.79	145.67		
	Voleybol	38	3.81±.93	142.37		
	Futbol	101	3.74±.92	133.40		
	Hentbol	31	3.81±.66	142.03		
	Basketbol	19	3.39±1.05	111.13		
	Toplam	266	3.72±.90			
Düşünen Yaklaşım	Atletizm	38	3.95±.56	147.13	6	2.774 (p=.837)
	Halk Oyunları	18	3.94±.55	147.31		
	Diğerleri	21	3.80±.64	136.24		
	Voleybol	38	3.88±.52	135.24		
	Futbol	101	3.82±.49	127.60		
	Hentbol	31	3.83±.41	129.08		
	Basketbol	19	3.81±.61	125.21		
	Toplam	266	3.86±.52			
Kaçıngan Yaklaşım	Atletizm	38	3.89±.61	150.75	6	13.434 (p=.037)* 1-2 1-4,5,6,7* 3-6*
	Halk Oyunları	18	4.06±.54	174.64		
	Diğerleri	21	3.73±.56	129.12		
	Voleybol	38	3.88±.62	147.70		
	Futbol	101	3.68±.58	120.91		
	Hentbol	31	3.79±.60	130.50		
	Basketbol	19	3.61±.54	108.29		
	Toplam	266	3.78±.59			
Değerlendirici Yaklaşım	Atletizm	38	3.96±.62	155.33	6	8.963 (p=.176)
	Halk Oyunları	18	3.79±.80	139.69		
	Diğerleri	21	3.98±.71	155.00		
	Voleybol	38	3.66±.69	122.66		
	Futbol	101	3.67±.63	121.91		
	Hentbol	31	3.74±.71	129.74		
	Basketbol	19	3.89±.79	149.66		
	Toplam	266	3.77±.68			

Alt Boyut	Branş	N	X±SS	Ortalama Değer	sd	Kruskal Wallis H
Kendine Güvenli Yaklaşım	Atletizm	38	4.06±.46	184.75	6	26.196 (p=.000)* 1-5,7* 2-5*
	Halk Oyunları	18	3.76±.52	126.19		
	Diğerleri	21	3.89±.38	155.52		
	Voleybol	38	3.79±.43	136.42		
	Futbol	101	3.71±.45	121.46		
	Hentbol	31	3.59±.58	111.08		
	Basketbol	19	3.65±.51	108.32		
Toplam	266	3.77±.49				
Planlı Yaklaşım	Atletizm	38	3.65±.66	142.17	6	5.961 (p=.428)
	Halk Oyunları	18	3.59±.54	141.81		
	Diğerleri	21	3.69±.41	142.43		
	Voleybol	38	3.62±.55	140.70		
	Futbol	101	3.59±.60	134.16		
	Hentbol	31	3.37±.59	104.48		
	Basketbol	19	3.63±.45	127.84		
Toplam	266	3.59±.57				

\*p<.05

Tablo 6’da katılımcıların branş değişkenine göre problem çözme alt boyut puanları incelendiğinde “Kaçınan Yaklaşım” alt boyutunda Atletizm-Halk Oyunları, Atletizm-Voleybol, Futbol, Hentbol, Basketbol ve Diğerleri-Hentbol grupları arasında, “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutunda Atletizm ile Futbol, Basketbol arasında, Halk Oyunları- Futbol arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<.05).

**Tablo 7. Katılımcıların Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki**

	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
Bedensel Öğrenme	.003	.548**	.409**	.375**	.771**	.671**
İşitsel Öğrenme	.066	.671**	.490**	.564**	.513**	.413**
Görsel Öğrenme	.078	.665**	.557**	.474**	.601**	.422**

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 7’de katılımcıların ve Öğrenme Biçemleri ve Problem Çözme becerileri alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde;

- Bedensel Öğrenme ile Düşünen Yaklaşım arasında  $r = .548$  (p<.01) orta düzeyli
- Bedensel Öğrenme ile Kaçınan Yaklaşım arasında  $r = .409$  (p<.01) zayıf düzeyli
- Bedensel Öğrenme ile Değerlendirici Yaklaşım arasında  $r = .375$  (p<.01) zayıf düzeyli
- Bedensel Öğrenme ile Kendine Güvenli Yaklaşım arasında  $r = .771$  (p<.01) yüksek düzeyli
- Bedensel Öğrenme ile Planlı Yaklaşım arasında  $r = .671$  (p<.01) orta düzeyli
- İşitsel Öğrenme ile Düşünen Yaklaşım arasında  $r = .671$  (p<.01) orta düzeyli
- İşitsel Öğrenme ile Kaçınan Yaklaşım arasında  $r = .490$  (p<.01) zayıf düzeyli
- İşitsel Öğrenme ile Değerlendirici Yaklaşım arasında  $r = .564$  (p<.01) orta düzeyli
- İşitsel Öğrenme ile Kendine Güvenli Yaklaşım arasında  $r = .513$  (p<.01) orta düzeyli
- İşitsel Öğrenme ile Planlı Yaklaşım arasında  $r = .413$  (p<.01) zayıf düzeyli
- Görsel Öğrenme ile Düşünen Yaklaşım arasında  $r = .665$  (p<.01) orta düzeyli
- Görsel Öğrenme ile Kaçınan Yaklaşım arasında  $r = .557$  (p<.01) orta düzeyli
- Görsel Öğrenme ile Değerlendirici Yaklaşım arasında  $r = .474$  (p<.01) zayıf düzeyli
- Görsel Öğrenme ile Kendine Güvenli Yaklaşım arasında  $r = .601$  (p<.01) orta düzeyli
- Görsel Öğrenme ile Planlı Yaklaşım arasında  $r = .442$  (p<.01) zayıf düzeyli ilişkiler tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavına katılan adayların baskın olan öğrenme alanları incelendiğinde % 15.41'inin bedensel öğrenme alanına, %19.17'sinin işitsel öğrenme alanına, %54.50'sinin görsel öğrenme alanına sahip oldukları belirlenmiştir. Çağlayan (2007) araştırmasında katılanların %25,1 bedensel, %20,2 işitsel ve %54,6 görsel öğrenme biçimine, Çağlayan ve Taşğın (2008) ise çalışmalarına katılan aday öğrencilerin %63,3'ünün görsel, %18,7'sinin işitsel ve %18'inin bedensel öğrenme biçimine sahip olduklarını belirlemiştirler.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin yaş değişkenine göre öğrenme biçimleri alt boyut puanlarının dağılımları incelendiğinde bedensel öğrenme alt boyutunda 15-18 yaş ile 19-22 yaş grubu arasında 19-22 yaş grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Katılımcıların problem çözme alt boyut puan dağılımları incelendiğinde ise planlı yaklaşım alt boyutunda 15-18 yaş ile 19-22 yaş grubu arasında 19-22 yaş grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Çağlayan (2007) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrenme biçimleri ve problem çözme becerisi alt boyut puanlarının yaş değişkeni açısından anlamlı olmadığını belirlemiştir. Yine Çağlayan ve Taşğın (2008) yaptıkları araştırma sonucunda beden eğitim ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavına başvuran adayların öğrenme biçimlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı olmadığını ayrıca Ergür (2000) ve Erginer (2007) de araştırma bulgularının yaş değişkeni açısından anlamlı olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin eğitim durumu değişkenine göre öğrenme biçimleri alt boyut puanları incelendiğinde bedensel öğrenme alt boyutunda Genel Lise ile Anadolu Lisesi arasında Genel Lise lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Araştırmaya katılan aday öğrencilerin problem çözme alt boyut puanları incelendiğinde ise planlı yaklaşım alt boyutunda Genel Lise-Anadolu Lisesi arasında Genel lise lehine, Anadolu Lisesi-Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi lehine, Anadolu ile Diğer liseler arasında Diğer Liseler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir ( $p<.05$ ). Temel ve Ayan (2015) yaptıkları araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre problem çözme alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çağlayan (2007) araştırmasında öğrenme biçimleri ve problem çözme becerisi alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı olmadığını belirlemiştir. Ayrıca Çağlayan ve Taşğın (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğrenme biçimlerinde eğitim durumları anlamlı bulunmamıştır. Ünlü ve ark., (2015) ise sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde eğitim gören öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için yaptıkları araştırma bulgularına göre eğitim durumu öğrenme biçimleri açısından anlamlı değildir. Ancak Demir ve Osmanoğlu (2013) öğrenim stilleri açısından genel lise ile mesleki lise arasında mesleki lisede öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin branş değişkenine göre öğrenme biçimleri incelendiğinde bedensel öğrenme alt boyutunda Atletizm ile Hentbol arasında Atletizm lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Yine araştırmaya katılan adayların problem çözme alt boyut puanlarının dağılımları incelendiğinde ise kaçınan yaklaşım alt boyutunda Atletizm-Halk Oyunları arasında Halk Oyunları lehine, Atletizm-Voleybol, Futbol, Hentbol, Basketbol grupları arasında Atletizm lehine ve Diğerleri-Hentbol grupları arasında hentbol lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir ( $p<.05$ ). Ayrıca Kendine Güvenli yaklaşım alt boyutunda Atletizm ile Futbol, Basketbol arasında Atletizm lehine, Halk Oyunları-Futbol arasında Halk Oyunları lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ). Çağlayan (2007) araştırmasında öğrenme biçimleri ve problem çözme becerisi alt boyut puanlarının branş değişkeni açısından anlamlı olmadığını belirlemiştir. Yine Çağlayan ve Taşğın (2008) araştırmalarında branş değişkeninin öğrenme biçimleri açısından anlamlı olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin öğrenme biçimleri ile problem çözme alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenme biçimleri alt boyut puanlarının kendi aralarında yüksek düzeyli bir ilişkiye sahip olduğu, problem çözme alt boyut puanlarının ise kendi aralarında zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme biçimleri ile problem çözme alt boyut puanları arasında orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Şenduran (2006) sporcu olan ve olmayan öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirdiği çalışmasında sporcu öğrenciler, sporcu olmayan öğrencilere göre problem karşısında planlı ve kendine güvenen yaklaşımı daha çok kullandığını diğer problem çözme yaklaşımları olan aceleci, kaçınan, değerlendirici ve düşünen yaklaşım tercihlerinde belirgin bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir (Şenduran, 2006). Karabulut ve Kuru (2009) Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerini çeşitli değişkenler bakımından inceledikleri çalışma sonucunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin, problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Pehlivan ve Konukman (2000) problem çözme

becerisini algılama yönünden beden eğitimi öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bununla birlikte beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Temel ve Ayan (2015) beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla düzenledikleri çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerisine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Çağlayan (2007) araştırmasında öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçimine ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında, görsel öğrenme biçimi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit etmiştir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına katılan adayların öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak problem çözme alt boyutları arasında yer alan aceleci yaklaşım ile diğer boyutlar arasında herhangi bir ilişki görülmemektedir. Aday öğrencilerin öğrenme biçimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada boyutlar arasında korelasyon bulunmuş olmasına rağmen ileride yapılacak çalışmaların bu ilişkiyi derinlemesine incelemesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akçin, E., & Kaya, H. (2002). Öğrenme Biçimleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. C. Ü. *Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2002, 6 (2).
- Bacanlı, H. (2002). *Gelisim ve Öğrenme*, (10. Basım) Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). *Theories of Learning. Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice-Hall
- Carmo, L., Gomes, A., Pereira, F., & Mendes, A. (2006, September). Learning styles and problem solving strategies. In 3rd E-Learning Conference (pp. 7-8).
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Çağlayan, H. S., & Taşğın, Ö. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 199-212.
- Erginer, E. (2007). İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tercihlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-37.
- Ergür, D. O. (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 25(118).
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Karabulut, E., & Kuru, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 31-36.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis. İstanbul, Türkiye: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şenduran, F. (2006). *Askeri liselerde sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrencilerin problem çözebilme, strese karşı koyabilme, uyum becerileri ve başarı düzeyleri*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Pehlivan Z., & Konukman, F. (2000). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi Bildiri Yayınları, s.138, Ankara.
- Temel, V., & Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *Sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 17(29), 70.
- Ünlü, S., Taşkın, S., Özhan Elbaş, N. (2015). The Learning Styles of the Students at Nursing Department in Faculty of Health Sciences. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (4), 1436-1450

Yüksel, E. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilgisayar tutumları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.





## Beden Eğitimi ve Sporda Değerler ve Değer Sistemi: Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması İçin Genç Türk Sporcu Öğrencilerle Bir Araştırma

### Values And Value System In Physical Education And Sport: A Research On Youth Student Athletes To Adapt The Youth Sport Values Questionnaire

*Bahri GÜRPINAR<sup>a</sup>, Serkan TOPRAK<sup>a</sup>, Merve AYVALLI<sup>b</sup>, Jean WHITEHEAD<sup>c</sup>*

<sup>a</sup>Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya, Türkiye.

<sup>b</sup>Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye.

<sup>c</sup>Formerly, University of Brighton, Brighton, UK.

#### Öz

Bu çalışmanın 2 tane amacı vardır. Birincisi Lee, Whitehead ve Balchin (2000) tarafından geliştirilen Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeği'ni (Youth Sport Values Questionnaire–YSVQ) Türkçe'ye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirliğine kanıtlar sunmaktır. İkincisi ise Türk sporcuların değer sistemlerini incelemektir. Araştırma grubunu 2017 yılında Denizli'de spor kulüpleri ve spor okullarında eğitim gören sporcu öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya 105 kız, 199 erkek olmak üzere toplam 304 sporcu öğrenci katılmıştır. Grubun yaş aralığı 11-18, yaş ortalaması 14,06 (SS=1,92), spor yaşı ortalaması ise 4,27 (SS=2,36)'dır. Sonuç olarak YSVQ'nun altyapılarda spor yapan gençlerin değer sistemlerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca en önemli 3 değer anlaşmanın sürdürülmesi, kişisel başarı ve dürüstlük olduğu belirlenmiştir.

#### Abstract

This study has 2 goals. The first is to adapt the Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ) developed by Lee, Whitehead and Balchin (2000) into Turkish to provide evidence its validity and reliability. The second is to examine the value systems of Turkish athletes. The research group were student athletes from sport clubs and sport schools in Denizli in 2017. A total of 304 athletes, 105 girls and 199 boys, participated in the research. The age range of the group is 11-18, the average age is 14.06 (SS = 1.92) and the average sport experience is 4.27 (SS = 2.36). As a result, it can be said that YSVQ is a reliable and valid measurement tool to evaluate the value systems of youth student athlete. In addition, it has been determined that the most important 3 values are contract maintenance, personal achievement and being fair.

#### Anahtar Kelimeler

Spor değerleri  
değer sistemi  
altyapı sporu  
sporcu öğrenci

#### Keywords

Sport values  
value system  
youth sport  
student athlete

## Extended Summary

### Introduction

Human values are considered as important psychological variables in social sciences. Values have remained unchanged throughout history, and have been the subject of major scientific researches in mainstream psychology, while in sports psychology, they have been the subject of a limited number of studies. It is thought that the reason for this is partly related to the lack of understanding of the concept and partly due to the lack of a suitable instrument (Lee, Whitehead and Balchin, 2000). The most important characteristic of values is that people and groups attach more importance to some values than others and thus create hierarchically valued systems. Rokeach (1973) has defined the value system as “an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance.” One person can value many things at the same time. It is therefore more important to know the most important and most attractive values for them, rather than knowing all the values they have (Whitehead et al., 2013). If a value in the personal hierarchy is important and in the upper order, that value is more likely to direct human life. This order of importance reveals the value system of people. Values have been a topic of research in the sport sciences in recent years, but the concept of values and the role of values have not been explored in the field of sport psychology in detail. Values affect all positive and negative decisions taken on sports grounds because they are general principles that guide the behavior. In the literature review, it was seen that the YSVQ scale developed by Lee, Whitehead and Balchin (2000) is frequently used. This study has 2 goals. The first is to adapt the Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ) developed by Lee, Whitehead and Balchin (2000) to Turkish and to present the evidence of validity and reliability by setting psychometric properties. The second is to examine the value systems of Turkish athletes.

### Method

The research group were student athletes from sport clubs and sport schools in Denizli in 2017. A total of 304 athletes, 105 girls and 199 boys, participated in the research. The age range of the group is 11-18, the average age is 14.06 ( $SS = 1.92$ ) and the average sport experience is 4.27 ( $SS = 2.36$ ). Participating student athletes are interested in team sports such as basketball, soccer, volleyball, and individual sports such as tennis and table tennis. First of all, we asked the responsible editor, Jean Whitehead, by e-mail for permission and original scale. The translation process started with the original scale and allowance. For the translation, traditional approach adopted (Hançer, 2003). Mean and standard deviation values are calculated to determine priorities in the value system. There are no missing observations in the data used for the analysis in the study. In the analysis of the data, SPSS 18.0 statistical package program was used. Expert opinion forms were used as a calculation method for the content validity. The correlation value between the scorers obtained from 5 different experts was found to be the lowest 0.856. This correlation value is presented as proof for the content validity.

### Results

To 15 people who have good knowledge of English, both forms of the scales were applied for 2 weeks. Spearman-Brown rank difference correlation coefficients were calculated between the scores of both scales and the correlation between the scores was 0.87 ( $p = 0.00$ ). Reliability of the scale was determined by test-retest method. The Spearman-Brown rank difference correlation coefficient between the two measurements was found to be 0.91 ( $p = 0.000$ ), and test-retest reliability was considered to be acceptable. Value systems were compared according to gender, grade level and sport type and there is no significant difference between the value systems of Turkish students.

### Discussion and Conclusion

According to the value system of the Turkish athletes determined in this study, the most important 5 values are contract maintenance (represents the playing properly), personal achievement (represents improving performance), being fair (represents try to be fair), team cohesion (represents team unity) and compassion (represents helping people when they need). The least important 5 values are self-actualization (represents feeling good while playing), public image (represents showing good image to others), enjoyment (represents enjoying and have fun), tolerance (represents accepting other people's weaknesses) and winning (represents being better than others). A similar ranking was formed in another Turkish sample (305, 148 male, 157 female) with similar age, sport and performance level (Küçükali, Aydemir and Gürpınar, 2017). The relationship between the value systems of two sample groups was very high ( $r = .93$ ,  $p < 0.01$ ). Differences in order and differences between the averages of all these values was very small (mean = .05,  $ss = .17$ ). Therefore, it is thought that the data shown in Table 1 may represent a value system of young athletes of Turkey. As a result, it can be said that YSVQ is a reliable and valid measurement tool to evaluate the value systems of youth student athletes. The YSVQ-2 scale, an improved form of YSVQ, is available to examine appropriate value groupings. By examination of value groupings, it will be more easier to understand the mechanisms which predicts the attitudes and behaviors in sport. In future research, adaptation of YSVQ-2 to Turkish should be performed.

## 1. Giriş

İnsani değerler sosyal bilimlerde önemli psikolojik değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Değerler, tarih boyunca güncelliğini yitirmeyerek ana akım psikolojide önemli bilimsel tartışmaların konusu olurken spor psikolojisi içinde ise sınırlı sayıda çalışmaya konu olmuştur. Bunun nedeninin kısmen kavramın anlaşılabilmesi ve kısmen de uygun bir ölçme aracının eksikliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Lee, Whitehead ve Balchin, 2000).

Değerler üzerine yapılan araştırmalar tutum çalışmalarından ortaya çıkmıştır (Whitehead, Telfer ve Lambert, 2013). Sosyal psikolojide tutum “bazı özel uyaranlara veya tutum nesnesine olumlu ya da olumsuz bir biçimde yanıt verme eğilimi” (Fishbein ve Ajzen, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Rokeach (1973), değerler ile tutumları ayırmıştır ve değeri “belirli bir davranış şeklinin ya da varoluş amacının kişisel ya da toplumsal olarak karşıt davranışlara tercih edilmesine dair kalıcı inanç” olarak tanımlamıştır. Rokeach’a göre belirli bir durumda insanlar nasıl davranacaklarına karar verirken kendi değerlerine başvururlar ve değerler kişisel önceliklerle ilgilidir. İnançlar, tutumlar ve özellikle de değerler ile bunların davranışlara olan etkileri üzerine yapılan teorik tartışmalar, kavramların anlamlarına ışık tutabilir. Genel olarak ifade edilirse inançlar, nesnelere veya olaylar hakkındaki biliş veya algıları (ne olduğu); tutumlar, algıya verilen duygusal tepkileri (ne kadar iyi ya da kötü olduğu); değerler ise inancın önemini değerlendirilmesini (ne kadar önemli olduğu) ifade eder (Lee ve Cockman, 1995). Değerlerin, sosyal, psikolojik ve felsefi açıdan farklı tanımlarına da rastlamak mümkündür. Kluckhohn (1951) değerleri “arzu edilenin düşüncesi” şeklinde açıklamaktadır. Schwartz (1994) değerleri, “bir kişi ya da sosyal bir varlığın hayatında yol gösterici ilke olarak hizmet veren, önem dereceleri farklı, arzu edilen durum-ötesi hedefler” olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, değerler insanların bir tutum ya da davranışı, diğerine tercih etmeye karar verirken kullandıkları ve onlara yardımcı olan genel prensiplerdir. Kuçuradi (1971) ‘ye göre değer, değerlendirenin ona yüklediği bir şeydir; değerlendiren değiştikçe veya değerlendirme zamanı değiştikçe, verilen değerde değişiklik olabilir. Çağlar (2005) değerleri “bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler” olarak tanımlamıştır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ise değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir.

Değerlerin en önemli özelliği, insanların ve grupların bazı değerlere diğerlerinden daha fazla önem vermeleri ve böylece öznel olarak sıralanmış hiyerarşik değer sistemlerini oluşturmalarıdır. Rokeach (1973) değer sistemini “tercih edilen davranış şekilleri ya da varoluş amacıyla ilişkili inançların göreceli önemini süreç boyunca düzenlenmiş kalıcı organizasyonu” şeklinde tanımlamıştır. Bir kişi aynı anda birçok şeye değer verebilmektedir. Dolayısıyla kişilerin sahip oldukları tüm değerleri bilmekten çok onlar için en önemli ve en çekici olan değerleri bilmek daha önemlidir. Bu önem sıralaması insanların değer sistemini ortaya koymaktadır. (Whitehead ve ark., 2013). Kişisel hiyerarşide bir değer ne kadar önemli ve üst sıralarda yer alıyorsa, o değerın insan hayatına yön vermesi daha olasıdır.

Değer araştırmalarına ve değerlerin ölçülmesine yapılan en önemli metodolojik katkılardan biri Rokeach Değer Anketi (Rokeach Value Survey- RVS)’nin geliştirilmesidir (Rokeach, 1973). Bu anket, 18 araçsal ve 18 amaçsal değer olmak üzere toplam 36 maddelik iki liste sunmuş ve katılımcıların hayatlarındaki yol gösterici ilkeleri kendi önem derecelerine göre sıralamalarını istemiştir. Daha sonra, Schwartz (1992; Schwartz ve Bilsky, 1987, 1990) Rokeach’ın çalışmalarından yola çıkarak ve RVS’deki değerleri ve her bir değerın bağımsız olarak derecelendirilmesini içeren Schwartz Değerler Anketi’ni (Schwartz Values Survey - SVS) geliştirmiştir. SVS 30 amaçsal 26 araçsal olmak üzere toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin bir sonraki versiyonunda hazırlık değerlerine bir madde daha eklenerek 57 maddelik bir sürüm ortaya çıkmıştır (Schwartz ve ark., 2000). Schwartz, SVS aracılığıyla dünyada birçok ülkeden gelen veriyi kullanarak değerlerin motivasyonel içeriğine ve aralarındaki ilişkilere dayalı olarak dairesel bir değer yapısını bir teori aracılığıyla ortaya koymuştur. Bu teoriye göre 10 farklı değer ortaya çıkmıştır ve 10 değerın her biri farklı bir motivasyonel hedefi temsil etmektedir. Dairesel yapıdaki bu 10 değer kendini yönetme, uyarım, hazırlık, başarı, güç, güvenlik, uyumluluk, gelenek, iyilikseverlik ve evrensellik olarak belirlenmiştir. Benzer güdülere sahip değerler dairede bitişik olarak yer alırken çakışan güdülere dayalı olan değerler karşılıklı olarak yer almıştır. Yani, bu değer öbekleri arasında birtakım uyumluluklar ve çelişkiler yer almaktadır. Schwartz’a göre, değerler benzer algıları, tercihleri ve davranışları yönlendirirse uyumlu olmaktadır. Karşıt algılamalara, tercihlere ve davranışlara rehberlik ettikleri takdirde değerler çelişkili olmaktadır. Dolayısıyla, çakışan değerlere öncelik verilmesi, tekrarlayan iç çatışmalara ve karar vermede zorlanmaya neden olabilmektedir. Bu yapıda insanların değer sistemlerinin içeriğinin iki temel motivasyonel boyut açısından açıklanabildiğini belirtmişlerdir: “öz-aşkınlıktan” (kendini aşmışlık) öz-genişletim’e (kendini geliştirme), ve değişime açıklık’tan “muhafazakarlığa” (Schwartz, 1992). Schwartz, Rokeach’ın teorik modelinden de faydalanarak onun ölçü-

münü iyileştirmiştir.

Değerler, son yıllarda spor bilimlerinde de araştırma konusu olmuştur ancak, değerler kavramı ve değerlerin rolü spor psikolojisi alanında detaylı bir biçimde araştırılmamıştır. Kuter ve Kuter (2012), beden eğitimi ve sporun önemli bir değerler eğitimi aracı olduğunu belirtmişlerdir. Değerler davranışları yönlendiren genel ilkeler olduğundan dolayı spor sahalarında alınan tüm olumlu ve olumsuz kararları etkilemektedir. Spordaki değerlerin ölçümünün Webb'in (1969) çalışmasıyla başladığı söylenebilir. Araştırmacı Webb Ölçeği olarak da adlandırılan Tutumların Profesyoneleşmesi Ölçeği'ni spordaki profesyonel tutumları ölçmek için geliştirmiştir. "İyi oynamak", "kazanmak" ve "dürüstçe oynamak" davranışlarının yanıtları önem sırasına göre düzenlendiğinden isminde tutum geçmesine rağmen aslında bu bir değer ölçeğidir (Webb, 1969). Daha sonra, Simmons ve Dickinson (1986) sporla ilgili değerleri ölçen 14 maddelik ve 5 alt boyutlu Sporda Değerler Ölçeği-The Survey of Values in Sport adında bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları başarı, güzel bir ortamda egzersiz, sosyallik, sağlıklı olma ve kendini gerçekleştirme olarak ortaya çıkmıştır. Lee ve Cockman (1995) ise ergen sporcuların spontan olarak ifade ettikleri değerleri belirlemek için 87 kız ve erkek sporcu ile görüşmeler yaparak spora özgü 18 adet değer tespit etmişlerdir. Daha sonraları Lee ve ark. (2000) tarafından bu 18 değer ifadesinden faydalanılarak 4 aşamalı bir çalışma sonucunda Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeği –The Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ) geliştirilmiştir. YSVQ'nun amacı genç sporcuların değer önceliklerini tespit etmektir. Cevap formatı bir derecelendirme ölçeği olan YSVQ ile her değer için daha sonra önem sırasına göre sıralanabilen grup puanları elde edilebilmektedir. Bu sıralama ile ilgili grubun değer sistemi başka bir grubun değer sistemi ile karşılaştırılabilmektedir. YSVQ ayrıca birbirinden farklı olarak belirlenmiş 18 ayrı değeri ölçmektedir ve altyapı spor yarışmacıları tarafından ifade edilen değerleri temsil etmektedir. Türkiye'de ise spor değerleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Yıldız ve Güven (2013), "Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği"ni geliştirmişler ve bu ölçeğin alt boyutlarının sportif erdem, dayanışma, özgüven, duyarlı olma, sorumluluk ve Millî Kültür olduğunu rapor etmişlerdir. Gürkan, Çamlıyer ve Saracaloğlu (2000), beden eğitimi öğretmen adaylarının değer sistemlerini araştırmışlar ve en önemli 3 temel değer aile güvenliği, özgürlük ve kendine saygı en önemli 3 aracı değer dürüstlük, bağımsızlık ve sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan alanyazın araştırmasında Lee, Whitehead ve Balchin (2000) tarafından geliştirilen YSVQ ölçeğinin sıkça kullanıldığına rastlanmıştır. Torregrosa ve Lee (2007) ölçeği İspanyolcaya uyarlamışlar ve İspanyol değer sistemini ortaya koymuşlardır. MacLean ve Hamm (2008), Kanada'da spor katılımı ve değerlerde yaş, cinsiyet ve katılımcı grubun etkisini araştırmışlardır. Goggins (2015) gençlerin değerlerinde ailenin rolünü ortaya koymuştur. Bilgilerimize göre Türkçe'de bu ölçeğin uyarlaması yapılmamış ayrıca spordaki değer sistemini ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile Türk sporcuların hangi değerlere önem verdikleri hangi değerlere daha az önem verdikleri ortaya konabilecek, türk öğrencilerin değer sistemleri farklı kültürlerdeki örnekler ile karşılaştırılabilecektir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin değer sistemleri ile sporcu ve öğrencilerin değer sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konabilecektir. Bu çalışmanın 2 tane amacı vardır. Birincisi Lee, Whitehead ve Balchin (2000) tarafından geliştirilen Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeği'ni (Youth Sport Values Questionnaire – YSVQ) Türkçe'ye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini ortaya koyarak geçerlik ve güvenilirliğine kanıtlar sunmaktır. İkincisi ise Türk sporcuların değer sistemlerini incelemektir.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda katılımcıya ait özellik ya da görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2011).

### Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu 2017 yılında Denizli'de spor kulüpleri ve spor okullarında eğitim gören sporcular oluşturmuştur. Araştırmada 105 kız, 199 erkek olmak üzere toplam 304 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Grubun yaş aralığı 11-18, yaş ortalaması 14,06 (SS=1,92), spor yaşı ortalaması ise 4,27 (SS=2,36)'dır. Çalışmaya katılan öğrenciler takım sporlarından basketbol, futbol, voleybol ve bireysel sporlardan tenis ve masa tenisi sporu ile ilgilenmektedirler.



## Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeği (YSVQ)

Ölçek altyapılarda ve okullarda spor yapan gençlerin değerlerini ve değer sistemlerini ölçmek üzere 5 aşamalı bir araştırma sonrasında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken Rokeach'ın değer yaklaşımından ve Braithwaite ve Law'ın (1985) belli başlı değerlerin hedef kitlenin kendisinden elde edilmesi prensibinden faydalanmıştır. Ayrıca Schwartz'ın (Schwartz ve Bilsky, 1990; Schwartz, 1992), bir sıralama yapmanın aksine yaşı küçük kişiler tarafından daha kolay uygulanabilen ve istatistiksel analizler için daha yatkın olan bir derecelendirme ölçeği formatından faydalanılmıştır. İlk aşamada Lee ve Cockman (1995) tarafından belirlenen 18 değer altyapı spor katılımcıları için ekolojik geçerliği kanıtlanmış ve değerleri temsil eden ifadeler oluşturulmuştur. İkinci aşamada maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiş, ayrıca SVS'nin değer ölçümünde başlangıç cümlesi olarak kullandığı "Hayatımda bir yol gösterici ilke olarak..." ifadesi, daha sade olarak "Spor yaparken benim için önemli olan ...." ile modifiye edilmiştir. Üçüncü aşamada yapılan pilot çalışma ile en iyi maddeler istatistiksel veriler kullanılarak seçilmiştir. Son aşamada ise yaşları 12-15 arasında olan futbol, rugby ve netbol olmak üzere üç takım sporu; tenis, badminton ve atletizm olmak üzere de üç bireysel sporu yapan rekabetçi ergen sporcuların hakim değer sistemlerini belirlemek için YSVQ kullanarak veri sağlanmıştır. Beşinci çalışmada ise YSVQ'nun sosyal istenirlik etkisini değerlendirmek için yapılmıştır ve ölçekte bu etkinin olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan ölçeğe göre YSVQ 18 maddelik 7'li derecelendirme sistemindedir. Buna göre ifadeler, -1 = Bu düşünce benim inandığının tam tersidir, 0 = Bu düşünce benim için hiç önemli değildir, 1 = Bu düşünce benim için biraz önemlidir, 2 = Bu düşünce benim için oldukça önemlidir, 3 = Bu düşünce benim için önemlidir, 4 = Bu düşünce benim için çok önemlidir ve 5 = Bu düşünce benim için son derece önemlidir şeklinde puanlanmaktadır.

### İşlem

Öncelikle ölçeğin sorumlu yazarı Jean Whitehead'den e-posta ile izin ve ölçeğin orijinal hali istenmiştir ve alınan izin ve gönderilen orijinal ölçek ile çeviri işlemlerine başlanmıştır. Ölçeğin çeviri işlemleri için geleneksel yaklaşım benimsenmiştir (Hançer, 2003). Yazım dili İngilizce olan ölçek İngilizce'den Türkçe'ye 3 farklı kişi tarafından çevrilmiştir. Elde edilen üç farklı çeviri yine iyi seviyede İngilizce bilen üç spor bilimci ile beraber incelenerek her bir İngilizce ölçek maddesini en iyi ifade ettiği düşünülen Türkçe ifadeler seçilmiş ayrıca bu aşamada her bir maddenin Türkçeye ve konuya uygunluğu tartışılmış ve yapılan düzenlemelerle Türkçe form oluşturulmuştur. Ayrıca Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilerek incelenmiş ve her iki form arasında önemli bir fark olmadığı kanısına varılmıştır.

Çalışmada kullanılan veriler toplanırken çocukların velilerinden izin istenmiş ve veriler velilerin nezaretinde gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Her bir verinin toplanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılanlara yapılan çalışma ve ölçek hakkında bilgiler verilmiştir. Dilsel eşdeğerlik ve test-tekrar test çalışmalarında farklı ölçümler arasındaki ilişkiyi hesaplamak adına Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Değer sisteminde öncelikleri belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çalışmada analiz için kullanılan verilerde herhangi bir kayıp gözlem bulunmamaktadır. Verilerin analizinde SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

### Dilsel Eşdeğerlilik Çalışması

Uzman görüşü ile elde edilen Türkçe form ve İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini görebilmek adına iyi derecede İngilizce bilgisine sahip 15 kişiye ölçeklerin her iki formu 2 hafta arayla uygulanmış ve her iki ölçekten alınan puanlar arasında Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış ve formlar arasındaki korelasyon 0.87 olarak tespit edilmiştir ( $p=0.00$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına ve uzman görüşlerine bakılarak çeviri açısından eşdeğerliğin sağlandığı kabul edilmiştir.

### Güvenirlilik

YSVQ'nun güvenirliliğini incelemek için test tekrar test hesaplaması yapılmıştır. Ölçeğin farklı zamanlardaki uygulamalarda benzer ölçüm değerlerini sağlayıp sağlamadığı 2 hafta ara ile 50 kişiye uygulanan test-tekrar test yöntemi ile belirlenmiştir. İki ölçüm arasındaki Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı değeri 0.91 ( $p=0.000$ ) olarak bulunmuş ve test-tekrar test güvenirliliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.



## Geçerlik

Ölçeğin geçerliğini kanıtlayabilmek adına araştırmacılar tarafından uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Bu form ile, uzmanlardan ölçme aracının asıl forma (İngilizce) uygunluğunu ve araçtaki maddelerin ölçülmesi beklenen amaca uygunluğunu puanlanmaları istenmiştir. 5 farklı uzmandan elde edilen verilerle puanlayıcılar arası korelasyon incelenmiştir. Puanlayıcıların ölçekteki maddelerin ölçülmesi istenen yapıya uygunluğuna ilişkin verdikleri puanlar arasında Spearman-Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı en düşük 0.856 olarak belirlenmiştir. Bu durumda maddelerin ölçülmesi beklenen amaca uygun olduğu söylenebilir.

## Değer sistemi

Tablo 1’de, tüm sporcuların değerler sistemini oluşturan değerlerinin ortalamalara göre sıralaması gösterilmektedir. En yüksek önceliğe “anlaşmanın sürdürülmesi”, ardından da “kişisel başarı” sahiptir. En az önem ise “kazanma”ya verilmiştir. Benzer bir sıralama yaş, spor ve performans düzeyi yine benzer olan ve 305 (148 erkek, 157 kız) kişiden oluşan başka bir Türk örnekleme de oluşturulmuştur (Küçükali, Aydemir ve Gürpınar, 2017). İki örneklem grubunun değer sistemleri arasındaki ilişki çok yüksek ( $r_p = .93$ ,  $p < 0,01$ ) çıkmıştır. Sıralamalardaki farklar ve bütün bu değerlerin ortalamalar arası farkları çok küçük olmuştur (ortalama = .05, ss = .17). Bu nedenle, Tablo 1’de gösterilen verilerin Türkiye’de genç sporcuları temsil eden bir değer sistemi olabileceği düşünülmüştür.

**Tablo 1. Türkiye’deki genç sporcuların değer ortalamalarının sıralaması**

No	Değer Etiketi	Madde	Ort.	SS
1	Anlaşmanın Sürdürülmesi	Her zaman kurallara uygun bir şekilde hakkaniyetle oynamaktır	4,28	1,03
2	Kişisel Başarı	Performansımı geliştirmektir	4,27	1,08
3	Dürüstlük	Dürüst olmaya çalışmaktır	4,2	1,18
4	Takım Uyum	Arkadaşlarımla (takımım)la birlik olduğumuzdan emin olmaktır.	4,17	1,16
5	Merhamet	İhtiyacı olduğunda insanlara yardım etmektir	4,04	1,29
6	Beceri Sergileme	Becerileri ve teknikleri iyi bir şekilde sergilemektir	4,04	1,12
7	Sportmenlik	İyi sportmenlik sergilemektir	3,96	1,15
8	İşine Bağlılık	En iyi performansımı sergileyerek insanların güvenini boşa çıkarmamaktır	3,95	1,35
9	Uyum	Başkaları ile uyumlu olmaktır	3,82	1,27
10	Sağlık ve Zindelik	Zinde olmak için spor yapmaktır	3,79	1,32
11	İtaat	Bana söyleneni yapmaktır	3,75	1,36
12	Yoldaşlık	Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktır	3,74	1,36
13	Heyecan	Yarışmanın heyecan vermesidir	3,73	1,44
14	Kendini Gerçekleştirme	Oynarken kendimden geçmek veya gerçek anlamda iyi hissetmektir	3,58	1,37
15	Toplumsal İmaj	Başkalarına iyi bir izlenim vermektir	3,5	1,43
16	Keyif	Eğlenmek ve zevk almaktır	3,35	1,74
17	Hoşgörü	Başkalarının zayıf yönlerini kabul etmektir	2,88	1,74
18	Kazanmak	Başkalarından daha iyi olduğumu göstermektir	2,23	1,99

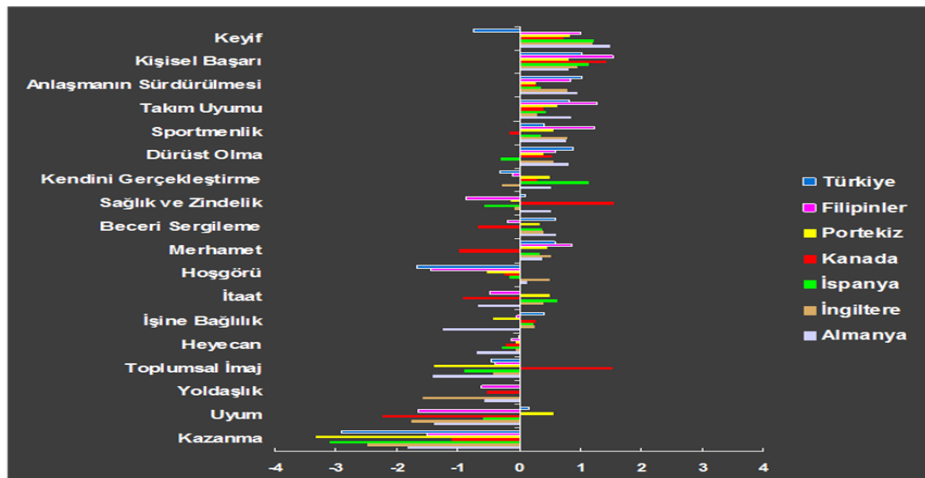
**Tablo 2. Türkiye’deki 11-18 yaş arası spor katılımcılarının spor değerlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve sıralamaları**

Değer etiketi	Cinsiyet		Sınıf				Spor Türü			
	E	K	5-6	7-8	9-10	11-12	B	F	V	D
Anlaşmanın Sürdürülmesi	4.28 (1) (0.98)	4.29 (2) (1.12)	4.57 (3) (0.88)	3.97 (3) (1.29)	4.19 (1) (0.90)	4.21 (2) (0.98)	4.24 (2) (0.97)	4.06 (2) (1.00)	4.25 (2) (1.18)	4.92 (1) (0.37)
Kişisel Başarı	4.19 (2) (1.15)	4.43 (1) (0.93)	4.64 (2) (0.77)	4.14 (1) (1.10)	4.00 (2) (1.25)	4.08 (4) (1.16)	4.26 (1) (1.06)	3.95 (5) (1.37)	4.38 (1) (0.92)	4.75 (3) (0.50)
Dürüstlük	4.16 (4) (1.19)	4.27 (3) (1.18)	4.65 (1) (0.77)	3.94 (4) (1.47)	3.92 (6) (1.14)	3.97 (6) (1.31)	3.96 (6) (1.19)	4.16 (1) (1.13)	4.22 (3) (1.21)	4.83 (2) (0.56)
Takım Uyum	4.18 (3) (1.07)	4.15 (4) (1.31)	4.37 (5) (1.16)	4.01 (2) (1.20)	3.94 (4) (1.22)	4.44 (1) (0.70)	4.23 (4) (1.09)	4.03 (3) (1.05)	4.12 (4) (1.29)	4.47 (7) (1.18)
Merhamet	4.04 (6) (1.30)	4.06 (6) (1.28)	4.43 (4) (1.22)	3.85 (7) (1.32)	3.88 (7) (1.26)	3.65 (15) (1.32)	4.01 (5) (1.28)	4.00 (4) (1.31)	3.88 (7) (1.41)	4.64 (4) (0.72)
Beceri Sergileme	4.03 (7) (1.10)	4.06 (7) (1.17)	4.24 (7) (1.04)	3.86 (6) (1.18)	3.98 (3) (1.10)	3.94 (7) (1.25)	3.96 (7) (1.11)	3.94 (6) (1.14)	4.04 (5) (1.18)	4.47 (6) (0.88)
Sportmenlik	4.06 (5) (1.17)	3.77 (9) (1.10)	4.19 (8) (1.08)	3.69 (9) (1.19)	3.93 (5) (1.16)	3.85 (9) (1.16)	4.23 (3) (1.10)	3.70 (12) (1.22)	3.75 (9) (1.13)	4.39 (10) (0.90)

Değer etiketi	Cinsiyet		Sınıf				Spor Türü			
	E	K	5-6	7-8	9-10	11-12	B	F	V	D
İşine Bağlılık	3.86 (9) (1.43)	4.12 (5) (1.17)	4.25 (6) (1.26)	3.90 (5) (1.35)	3.68 (9) (1.42)	3.79 (10) (1.32)	3.70 (12) (1.49)	3.87 (7) (1.32)	4.03 (6) (1.31)	4.56 (5) (0.88)
Uyum	3.83 (10) (1.23)	3.78 (8) (1.34)	4.15 (9) (1.18)	3.75 (8) (1.30)	3.48 (13) (1.21)	3.74 (11) (1.42)	3.77 (9) (1.26)	3.73 (9) (1.29)	3.80 (8) (1.33)	4.17 (13) (1.08)
Sağlık ve Zindelik	3.81 (12) (1.20)	3.74 (10) (1.53)	4.06 (11) (1.28)	3.43 (13) (1.55)	3.76 (8) (1.14)	3.71 (13) (1.24)	3.71 (10) (1.19)	3.85 (8) (1.23)	3.59 (10) (1.54)	4.36 (11) (1.10)
İtaat	3.87 (8) (1.24)	3.51 (14) (1.54)	4.12 (10) (1.27)	3.58 (10) (1.43)	3.36 (14) (1.35)	3.88 (8) (1.25)	3.84 (8) (1.21)	3.70 (11) (1.36)	3.55 (11) (1.55)	4.14 (14) (1.13)
Yoldaşlık	3.82 (11) (1,30)	3.58 (13) (1,46)	3.93 (12) (1,39)	3.53 (11) (1,45)	3.67 (11) (1,35)	3.74 (12) (1,05)	3.68 (13) (1,40)	3.72 (10) (1,30)	3.42 (12) (1,49)	4.42 (9) (0,73)
Heyecan	3.72 (13) (1,43)	3.73 (11) (1,45)	3.76 (14) (1,57)	3.51 (12) (1,57)	3.68 (10) (1,29)	4.18 (3) (0,90)	3.71 (11) (1,51)	3.68 (13) (1,30)	3.51 (13) (1,56)	4.44 (8) (0,91)
Kendini Gerçekleştirme	3.55 (14) (1,35)	3.62 (12) (1,42)	3.63 (15) (1,39)	3.38 (14) (1,66)	3.52 (12) (1,14)	3.97 (5) (1,17)	3.49 (14) (1,44)	3.47 (15) (1,23)	3.49 (14) (1,46)	4.25 (12) (1,11)
Toplumsal İmaj	3.51 (15) (1,46)	3.49 (15) (1,39)	3.88 (13) (1,39)	3.25 (16) (1,55)	3.26 (16) (1,33)	3.44 (16) (1,37)	3.28 (16) (1,50)	3.65 (14) (1,37)	3.48 (15) (1,40)	3.83 (16) (1,44)
Keyif	3.33 (16) (1,68)	3.37 (16) (1,86)	3.30 (16) (1,96)	3.32 (15) (1,80)	3.31 (15) (1,48)	3.65 (14) (1,52)	3.40 (15) (1,57)	3.30 (16) (1,73)	3.08 (16) (1,97)	3.97 (15) (1,40)
Hoşgörü	2.92 (17) (1,72)	2.79 (17) (1,79)	2.95 (17) (1,84)	2.85 (17) (1,86)	2.75 (17) (1,56)	3.06 (17) (1,67)	2.68 (17) (1,67)	3.08 (17) (1,64)	2.66 (17) (1,80)	3.53 (17) (1,84)
Kazanmak	2.34 (18) (1,98)	2.04 (18) (2,02)	2.29 (18) (2,18)	1.82 (18) (1,84)	2.49 (18) (1,89)	2.26 (18) (1,88)	1.66 (18) (1,94)	2.71 (18) (1,77)	1.98 (18) (2,01)	3.36 (18) (1,91)
Ortalama	3.75	3.71	3.97	3.54	3.60	3.75	3.66	3.70	3.63	4.31
N	199	105	110	72	88	34	94	79	95	36

Her bir değere ait ortalama ilk satırda; ilgili değerın sıralaması ilk satırdaki parantezde; standart sapmalar ise ikinci satırdaki parantezde verilmiştir. E = erkek; K = kız; 5-6 = Ortaokul 5. ve 6. sınıf; 7-8 = Ortaokul 7. ve 8. Sınıf; 9-10 = Lise 9 ve 10. Sınıf; 11-12 = Lise 11. ve 12. Sınıf; B = Basketbol; F = Futbol; V = Voleybol D = Tenis, Masa Tenisi ve diğer (Diğerlerinde 29 tenisçi, 1 masa tenisçi ve 3 de branş belirtmeyen kişi vardır)

Değerlerin derecelendirme ve sıralamaları ilgili olarak örneklem, cinsiyet, devam edilen sınıf (yaş grubu olarak da düşünülebilir) ve spor türü açısından da incelenmiştir. Bunlar Tablo 2’de sunulmuştur. Derecelendirmeler bu alt gruplar arasında da çok benzerdir. Cinsiyet değişkeninde, dereceleme ortalamaları arasındaki korelasyon  $r = .96$  ( $p < .01$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar spor branşları arasındaki ilişkiler için de rapor edilmiştir. Sınıflar arası dereceleme ortalamaları arasındaki korelasyon  $r = .82$  ile  $r = .95$  ( $p < .01$ ) arasında değişmiştir. Spor branşına ait dereceleme ortalamaları arasındaki korelasyon ise  $r = .88$  ile  $r = .96$  ( $p < .01$ ) arasında değişmiştir. Bu korelasyonlara ait sonuçlar Türk öğrencilere ait değer sistemlerinin cinsiyet, devam edilen sınıf ve spor türü açısından çok fazla bir fark göstermediğinin bir kanıtı olarak ortaya çıkmaktadır.



Şekil 1. Kültürler Arası YSVQ Değer Sıralamaları (Whitehead, J., 2017)

Farklı kültürlerde YSVQ ile yapılan çalışmalar ile Türkiye’de yapılan bu çalışmaya ait değer ortalamalarının z-skorumları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Şekil 1). Rokeach (1973), değerlerin uç noktalarda en iyi şekilde ayırt edilebileceğini belirtmiştir. Şekil 1 incelendiğinde neredeyse tüm kültürlerde en az önemin ortalamasının çok üzerinde olacak şekilde

kazanmaya verildiği görülmektedir. Kültürlerarası farklara bakmak gerekirse kırmızı çizgi ile gösterilen Kanada'da sağlık zindelik ve toplumsal imaj değerine diğer ülkelerden farklı olarak çok önem verildiği mavi çizgi ile gösterilen Türkiye'de ise keyif değerinin diğer ülkelerden farklı olarak alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. Yine hoşgörü değerinin Türkiye'de diğer ülkelerden daha alt sıralarda yer alması ortaya çıkan ilginç bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Kazanma değeri de yine tüm ülkelerde en az önem verilen değer olarak ortaya çıkmaktadır.

#### 4. Tartışma

Bu araştırma ile spor değerleri literatüründe önemli bir yere sahip olan Altyapı Sporlarında Değerler Ölçeği –YSVQ'nun Türk kültürüne uyarlanması hedeflenmiş ayrıca bu ölçekten elde edilen veriler ile Bir Türk sporcu öğrenci örneğine ait değer sistemi ortaya konulmuştur. Bu ayrıca Türk sporculara ait olarak belirlenen ilk değer sistemidir. Bu alanda geliştirilmiş bazı eski ölçeklerin aksine (ör. Webb, 1969; Simmons ve Dickinson, 1986) YSVQ, nicel ve nitel tekniklerin kombinesi ile doğrudan sporcu öğrencilerle yapılan görüşmeler ile geliştirilen bir ölçektir ve bu durum bu ölçeğin önemini arttırmaktadır. Yapılan bir dizi çalışma ile YSVQ'nun 11-18 yaş arası genç yarışmacılar tarafından kolayca uygulanabilecek ve benzer sonuçlar verebilecek bir ölçek olduğu belirtilmektedir (Lee ve ark., 2000). YSVQ'nun amacı genç sporcuların değer önceliklerini yani değer sistemlerini tespit etmektir. Derecelendirme formatında cevaplandığı için, bu değerler ile önem sırasına göre sıralanabilen grup puanları elde edilebilmektedir. Bu sıralama başka bir grubun değer sistemi ile de karşılaştırma yapmaya imkân vermektedir. Bulgular bölümündeki Şekil 1 için yapılan karşılaştırma buna bir örnek olarak gösterilebilir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği ve test tekrar test güvenilirliğini ve incelemek için hesaplanan Spearman Korelasyon Katsayıları sonuçları dilsel eşdeğerliliğin ve güvenilirliğin sağlandığına dair bir kanıt oluşturmuştur. Dilsel eşdeğerlik için 2 hafta arayla 15 kişiye uygulanan Türkçe ve İngilizce form arasında hesaplanan Spearman Korelasyon Katsayısı 0.87 ( $p=0.000$ ); test re-test güvenilirliği için aynı formun 2 hafta arayla 50 kişiye uygulanması ile hesaplanan Korelasyon Katsayısı 0.91 ( $p=0.000$ ) olarak bulunmuştur. Alpar (2010); korelasyon katsayısı 0,90-1,00 arasında ise çok kuvvetli ilişki olduğunu; 0,70-0,89 arasında ise kuvvetli ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir. Ölçülen yapının homojen olduğu düşünülüyorsa, güvenilirlik iç tutarlılık ile hesaplanabilir (Erkuş, 2003). Dolayısıyla iç tutarlılık, ölçeklerde soruların benzerliğini ya da yakınlığını ölçmeye yarayan bir yöntemdir. YSVQ, altyapı spor yarışmacıları tarafından ifade edilen ve birbirinden farklı olarak belirlenmiş 18 ayrı değeri ölçtüğünden iç tutarlılık hesaplamak için uygun değildir. Bu çalışmada kapsam geçerliği hesaplama yöntemi olarak uzman görüşü formları kullanılmıştır. 5 farklı uzmandan elde edilen puanlayıcılar arası korelasyon değeri en düşük 0.856 olarak belirlenmiştir. Bu korelasyon değeri kapsam geçerliğine bir kanıt olarak sunulmaktadır.

Değerlerin derecelendirme ve sıralamaları total bir değerlendirmenin yanı sıra cinsiyet, devam edilen sınıf (yaş grubu) ve spor türü açısından da incelenmiştir. Tüm bu incelemeler sonucunda korelasyonlar en düşük .82 ( $p<.01$ ) ve en yüksek .96 ( $p<.01$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Bu korelasyonlar Türk öğrencilere ait değer sistemlerinin cinsiyet, devam edilen sınıf ve spor türü açısından çok fazla bir fark göstermediğinin bir kanıtı olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma ile belirlenen Türk sporcu öğrencilerine ait değer sistemine göre en çok önem verilen 5 değer kurallara bağlı olarak oynamayı temsil eden anlaşmanın sürdürülmesi, iyi bir performans ortaya koymayı temsil eden kişisel başarı, dürüst olmayı temsil eden dürüstlük, takımla birlik olmayı temsil eden takım uyumu ve ihtiyacı olan insanlara yardım etmeyi temsil eden merhamet değeri olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'de en az önem verilen 5 değer ise oynarken iyi hissetmeyi temsil eden kendini gerçekleştirme, dışarıya karşı iyi görünmeyi temsil eden toplumsal imaj, oyundan zevk almayı temsil eden keyif, insanların zaaflarını kabul etmeyi temsil eden hoşgörü ve oyunu kazanmayı temsil eden kazanmak olarak ortaya çıkmıştır. Yıldız ve Güven (2013), Türk öğrenciler üzerine yaptıkları değer ölçeği geliştirme çalışmasında ortaya 6 değer çıktığını ve bunların sportif erdem, dayanışma, özgüven, duyarlı olma, sorumluluk ve Millî kültür olduğunu belirtmişlerdir. Gürkan ve ark. (2000), beden eğitimi öğretmen adayları için en önemli değerlerin dürüstlük olduğunu rapor etmişlerdir. Lee ve ark. (2000) İngiltere'deki sporcular için en önemli 5 değer keyif, kişisel başarı, sportmenlik, anlaşmanın sürdürülmesi ve dürüstlük olduğunu en az önemli 5 değer ise kendini gerçekleştirme, toplumsal imaj, yoldaşlık, uyum ve kazanma olduğunu belirtmişlerdir. İngiltere'de 1 sırada yer alan keyif değeri Türkiye'de 16. Sırada yer almıştır. Yine şekil 1'den anlaşılacağı üzere birçok ülkede keyif değeri ilk sıralarda yer almaktadır. Bu duruma göre Türkiye'deki sporcular için spordan keyif almanın çok da önemli olmadığı görülmektedir. Kurallara uygun bir şekilde dürüstçe oynayarak kişisel başarı elde etmek değer sıralamalarına bakılırsa hem Türkiye'de hem de İngiltere'de çok önemli olarak görülmektedir. Kazanmak değeri hem İngiltere'de hem Türkiye'de son sırada yer almıştır. Bu da çalışma için dikkat çekici bir bulgudur. Türkiye ve İngiltere'de ilginç bir bulgu olarak kişisel başarı 2 sırada yer alırken kazanmak son sırada yer almıştır. Bu durum, sporcular için başarı kriterinin kazanma ile değerlendirilmediği

görüşünü akla getirmektedir.

Sonuç olarak YSVQ'nun altyapılarda spor yapan gençlerin değer sistemlerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Değer sistemlerinin belirlenmesi farklı spor dallarında, farklı spor içeriklerinde ya da ülkelerindeki gençlerin değer önceliklerinin karşılaştırılmasına imkan sağlayacaktır. Ayrıca değer iletiminin anlaşılabilirliği için bu ölçek ile çocukların anne-babaları, öğretmenleri, antrenörleri ve spor kulüplerinde algıladıkları değerlerin ölçümü ve değerlendirilebilmesi de mümkün olabilecektir. Ancak değerler üzerinden farklı tutumları yordamak için bu ölçek uygun değildir. Bu tarz bir yordama için üst dereceden değer türlerini ortaya koyacak çok maddeli ölçeklere ihtiyaç vardır. Bu durum göz önüne alındığında, uygun değer gruplaşmalarını incelemek için YSVQ'nun geliştirilmiş bir formu olan YSVQ-2 ölçeği mevcuttur. Değer gruplarının ortaya konulması ile sporda tutumları ve davranışları yordayan mekanizmaların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Gelecek araştırmalarda YSVQ-2'nin Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmelidir.

## 5. Kaynakça

- Braithwaite, V. A. & Law, H. G. (1985) Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-63.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, 9. Baskı.
- Çağlar, A. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Yayın Hazırlayan: M. Sevinç) *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:24.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research Reading*, MA: Addison-Wesley.
- Goggins, L.P. (2015). *The role of parents in youth sport values*. Yüksek Lisans Tezi. Exeter Üniversitesi.
- Gürkan, H., Çamlıyer, H., & Saracaloğlu, A.S. (2000). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Sistemi, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 35-52.
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin Yazım Dilinden Başka Bir Dile Çevirileri ve Kullanılan Değişik Yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 47-59.
- Gluckhohn, C. (1951) Value and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons and E. Shils (eds) *Towards a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 388—433.
- Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan ve değerleri*. İstanbul: Yankı Yayınları.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuter, F.Ö., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-94.
- Küçükali, O., Aydemir, N. & Gürpınar, B. (2017). *Takım Sporunu Yapan Genç Sporcuların Değer Türleri ile Ahlakdan Uzaklaşma Arasındaki İlişki ve Onların Değer Sistemleri*. 15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 15-18 Kasım 2017 Antalya.
- Lee, M. J., & Cockman, M. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 337-350.
- Lee, M. J., Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(4), 307-326.
- MacLean, J., & Hamm, S. (2008). Values and sport participation: Comparing participant groups, age, and gender. *Journal of Sport Behavior*, 31(4), 352.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. In M. P. Zanna (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. London: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S.H. ve Bilsky, W. (1987) Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 503-62.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990) Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-91.
- Schwartz, S.H., Sagiv, L. & Boehnke, K. (2000) Worries and values. *Journal of Personality*, 68, 309-46.

- Simmons, D.D. & Dickinson, R.V. (1986) Measurement of values expression in sports and athletics. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 650-8.
- Torregrosa, M., & Lee, M. J. (2007). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 9(12).
- Webb, H. (1969) Professionalisation of attitudes towards play among adolescents. In G. S. Kenyon (ed.) *Aspects of Contemporary Sport Sociology*. Chicago, IL: The Athletic Institute, pp. 161-78.
- Whitehead J. (2017). Values Symposium 2: Exploring youth sport values with sport-specific value questionnaires. ISSP 14th World Congress of Sport Psychology, 10-14 July 2017, Sevilla, Spain.
- Whitehead, J., Telfer, H., & Lambert, J. (Eds.). (2013). *Values in youth sport and physical education*. Routledge.
- Yıldız, Ö., & Güven, Ö. (2013). Beden Eğitimi Dersi Öğrenci Değer Yönelimi Ölçme Aracının Geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 28-42.





## Müzik Öğretmeni Adaylarının ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi’ne Dönük Görüşleri

### Views of the Music Teacher Candidates Oriented Towards ‘Scientific Research Methods Course’

Cahit AKSU<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışma; müzik öğretmeni adaylarının lisans programında gördükleri “Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi”ne dönük görüşleri doğrultusunda, adayların dersin içeriği ile ilgili düşünceleri ve bu alanın lisans dersinin öğretmenlik mesleği ile olan ilişkileri hakkındaki bilgi, beceri ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 4 farklı üniversitesinin eğitim fakültelerinin son sınıfında eğitim gören 133 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmadan; müzik öğretmeni adaylarının “bilimsel araştırma yöntemleri dersi” ile ilgili olarak sunulan önermelere, anketin puan aralıkları ölçütünde “kararsız” yoğunluklu görüş bildirdikleri, bu görüşler içinde; adayların öğretmenlik mesleği ile bilimsel araştırma süreçlerini bağdaştırmadıkları ve bilimsel araştırma işini; akademisyen ve araştırmacıların bir faaliyet alanı olarak gördükleri, bu doğrultuda bu alanla ilgili verilen lisans programı derslerini de öğretmenden çok akademisyen olmak isteyenlerin alması gerektiğini, buna rağmen adayların “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini almaları sonucunda bilimsel bir makale yazabileceklerine ve dersin bireysel gelişimlerine katkı sağlayacağına inandıkları, ancak genel anlamda adaylarda “öğretmenlik - müzik öğretmenliği - bilimsel araştırma yöntemleri- bilimsel araştırma odaklı dersler” ilişkisi hakkında olumlu ve net bir bakış açısının oluşmamış olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgularında cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

#### Abstract

This study aims to determine the mentalities of the candidates oriented towards the scientific research, their views concerning the content of the lesson and their knowledge, skills and thoughts concerning this field’s relationship with the teaching profession, in line with their views oriented towards the “Scientific Research Methods Course” which they have, in the undergraduate program. The research was conducted with 133 music teachers who were undergoing training in the final year of the faculty of educations of 4 different universities. From the research, findings - such as the music teacher candidates presented opinion in ‘indecisive’ intensity in the scale of the score interval of the survey, in these views; the candidates did not correlate the teaching profession with the scientific research processes and the academicians and the researchers saw this scientific research business as a field of activity, and the undergraduate program courses which were given in line with this field, should be taken by the ones who wanted to be an academician rather than the ones who wanted to be a teacher, despite this, the candidates might write a scientific research as the result of their taking the course of the “Scientific Research Methods” and they believed in that the course would contribute to their personal development, however in its general sense, in the candidates, a positive and clear point of view could not be formed on the relationship of the “teaching – music teaching – scientific research methods – scientific research oriented courses” – have been reached. Also, a conclusion was reached that there was no differentiation in the findings of this study according to the gender.

#### Anahtar Kelimeler

mesleki müzik eğitimi  
müzik öğretmeni adayı  
bilimsel araştırma yöntemleri dersi

#### Keywords

vocational music education  
music teacher candidate  
scientific research methods course

## Extended Summary

The teaching profession of our day is in a state of being a profession which is so closely related to 'Scientific Research' both as a requirement of a profession and job description and as a requirement of the educational applications envisaged by a learning approach which is grounded on. Within this scope, the music teaching is also closely related with the phenomenon of scientific research. We see the relationship of music-teaching-scientific research first of all in MNE (Ministry of National Education) General Proficiencies and the MNE 2017-2023 Teacher Strategy Certificate. Teachers' using the scientific research mentality, methods and techniques for realizing the education of their students effectively, is an important dimension of their job descriptions.

One of the greatest dilemmas of the students who take education in the undergraduate programs that are formed in the field of fine arts education and especially in the painting and music education in the department of fine arts of the education faculty, is the difficulty which they have in establishing the balance between the artistry and teaching. In other words, for example, the music teacher candidates may spend more labour and time for the field knowledge as ignoring the professional teaching knowledge in the triangle of the field knowledge, professional teaching knowledge and general culture knowledge, which are required for supporting the music teacher candidates.

As the existence, teaching and the existence of knowledge together with student activity are stipulated in the essence of the learning "Constructivism", which is taken as the basis in the Basic Music Education, applied in our country, activities such as making research, producing knowledge and using knowledge, indicate the phenomenon of the "scientific research" in the approach and its importance. For example, while conveying the basic approach of the program in the 1-8 Music Program and in the general aims of the "Secondary Education", the emphasis which is made to the 'research' and within this scope, to 'scientific research action and method', as well.

In addition to these approaches which are oriented towards the 'scientific research' of the music, attention must be drawn to the phenomenon of the 'scientific research' with regard to so many contemporary teaching strategies, which are used in the education processes of our day such as the constructivism, problem based learning, project based learning, cooperative learning, creativity and creative thought.

Another dimension of the subject is; "handling and researching, analysing, interpreting and reporting the musical problems in national or international dimension in the "Researcher Teacher" profile, in his school, in his immediate environment, are among the duties of the music teachers of our day. Among the problems which should be handled within the scope of "Action Researches", which the music teachers shall carry out, 'the music lesson perception of the other sharers, music education programs, course hours in music education, education methods and approaches, 'music education program of the country', may be listed.

This study aims to describe the views of the music teacher candidates oriented towards the 'Scientific Research' or the "Scientific Research Methods Course" which they have in the undergraduate program. The research was conducted with the Surveying Model from the descriptive researches. The sampling of the research is the 133 fourth grade music teacher candidates, who receive education in the Discipline of Music Education of the Fine Arts Department of the Education Faculties of 4 different universities.

The music teacher candidates who participated in the research, presented views in 'indecisive' intensity in the scale of the survey's score intervals concerning the "scientific research" and "scientific research methods".

It showed that the music teacher candidates perceived the scientific research activity being a field of study, as the business and responsibility of the academicians. We saw that the music teacher candidates did not correlate the teaching profession with the scientific research processes and position the scientific research business as a field of activity of the academicians and the researches under the roof of the university, research center etc.

It was determined that the music teacher candidates had no clear idea in associating the "Scientific Research Methods" course which they took in the undergraduate program and similar courses that were carried out in this center and they thought that the ones who wanted to be an academician should take this course and the courses with similar contents.

The music teacher candidates believed that they could write a scientific article with the acquisitions of the 'scientific research methods course' they take. This finding indicated a self-confidence and belief oriented toward their ability of doing the necessary actions and activities with the outputs of such a course which they carried under the undergraduate program as a student though they did not perceive the scientific research action as a requirement of their own professional field. Also, the music teacher candidates correlated the acquisitions which they obtained from this course with their developments as social and intellectual individuals rather than their professional development.

Among the other findings of the study; it was determined that the music teacher candidates were indecisive in the issues of establishing the relationship between the "Scientific Research Methods" course as an undergraduate lesson with the music education undergraduate program, not thinking that the acquisitions concerning the scientific

research methods and techniques in music education, not thinking that the acquisitions concerning the scientific research had an important contribution to the quality of a music teacher, having difficulty in establishing a relationship between the scientific research method with the teaching profession, not believing that they could use the scientific research methods course in their teaching lives and their belief that the content of the scientific research methods courses so difficult in accordance with the department of the music education. In the findings of the research, there was no differentiation with respect to the gender.

All these results give clues on that, still a positive and clear point of view of the music teacher candidates, has not been formed concerning the relationship of “the teaching-music education-scientific research methods-scientific research driven courses”.

## 1. Giriş

Eğitim fakültelerinin zorunlu lisans programlarında öngörülen “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi bir müzik öğretmeni adayı için neyi ifade etmektedir? Bu ders, bir müzik öğretmeni adayının mesleki formasyonunun hangi boyutunu kapsar? Bu bağlamdan hareketle öncelikle günümüzün öğretmen profili ve yeterlikleri ekseninde, bir öğretmenin mesleğini gerektiği gibi ve başarılı şekilde icra edebilmesinde ‘Bilimsel Araştırma’ olgusunun yeri nedir? Aşağıda bu konuya ilişkin bazı noktalara vurgu yapılmıştır.

MEB Öğretmen Genel Yeterlikleri’ne göre öğretmen; “Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır”, “Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır”, “Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar” şeklindeki yeterliklerin alt göstergeleri, öğretmenin bilimsel araştırma konusundaki anlayışına, birikimine ve yeterliklerine atıf yapmaktadır (MEB, 2017).

Yine MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nin ikinci amacı altında yer alan; “Adaylık Sürecinden İtibaren Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğini Arttırmak” hedefinin 20. eylemi “Öğretmen Akademilerinin kurulması”, 24. eylemi “Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere katılımı konusunda teşvik edilmesi” ve 25. eylemi “Öğretmenlerin uluslar arası eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılması” içindeki açıklamalar bilimsel araştırma ve öğretmen ilişkisine direkt olarak atıf yapmaktadır (MEB, 2017).

Yukarıda bir kısmı verilen bilimsel araştırma temelli yeterlikler; öğretmenlerin kendi gelişimlerinin sağlanması, alanın bilgi birikimine katkıda bulunulması ve alanın mevcut sorunlarına çözüm oluşturulmasında öğretmene düşen görev ve sorumlulukların bir boyutunu yansıtır. Ancak öğretmen için asıl önemli olan; bilimsel araştırma zihniyetini, yöntemlerini ve tekniklerini, öğrencilerinin öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için etkin olarak kullanabilmeleridir.

Öğretme ve öğrenme; bilimsel yönetime göre hayatı yeniden yapılandırma sürecidir (Ornstein ve Hopkins, 1998’den akt. Erdem ve Demirel, 2002). Çağdaş toplumların temel özelliklerinden biri olarak görülen araştırma kültürü bilişsel, duyuşsal ve devinsel yeterlikleri ya da nitelikleri kapsamakta ve bireylere eğitimle kazandırılabilmesi kabul edilmektedir. Ancak, araştırma bilgi ve becerisinin kazandırılması, bireyin araştırma yapabilmesi için temel bir koşul olmakla birlikte yeterli değildir. Bireyin bu alana yönelik ilgisinin, sahip olduğu değerlerin ve hatta bu süreci kendisi için bir tehdit unsuru olarak görüp görmemesinin de onun araştırma yapmasında etkili olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1999).

Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisidir. Öğretmenlerin sadece öğretim faaliyetlerindeki performansları değil, öğrencileri bilimsel araştırmaya teşvik etme, problem temelli öğrenme etkinliklerini etkili ve başarılı şekilde gerçekleştirme, proje danışmanlığı yapma, bilimsel araştırmalara bizzat katılarak destek verme konusundaki performansları da eğitimin kalitesini belirleyen faktörlerdir. Günümüzde öğretmenlerden öğretim faaliyetlerinin yanında öğrencilere proje danışmanlığı yapmaları, TÜBİTAK, Avrupa Birliği, Merkezi Finans ve İhale Birimi gibi kurumların desteklediği bilimsel projelere katılmaları ve sistemin sahayı en iyi bilen elemanları olarak üniversitelerdeki akademisyenlerle işbirliği yaparak bilimsel araştırmalara katılmaları beklenmektedir (www.bilimsenligi.com).

Hargreaves, öğretimin günümüzde bulgu merkezli olmadığını fakat olması gerektiğini, öğretmenlerin de bunları öğretimleri sırasında kullanmaları ve araştırma yapmaları gerektiğini ileri sürmektedir (Hargreaves, 2000’den akt. Ekiz, 2006).

Öğretmenler ve yöneticiler; en iyi kendilerinin belirledikleri problemler üzerinde çalışırlar. Kendi çalışmalarını incelemede, ölçmede ve sonra çeşitli çalışma yollarını dikkate almada cesaretlendirildiklerinde daha etkili olurlar. Birlikte çalıştıklarında birbirlerine yardım ederler. Mesleki olarak gelişirler (Watts, 1985’den akt. Uzuner, 2005).

Ekiz (2006); “öğretmenler, bilimsel bilgileri akademisyenlerin ürettikleri, kendilerinin ise bu bilgileri uygulamalarına aktardıkları anlayışını benimsemiş görünmektedirler. Öğretmenlerin araştırmacı olmaları, sahip oldukları sorgulan-

mamış ve açıklığa kavuşturulmamış pratik bilgilerin sorgulanmasını ve dolayısıyla bunların doğru anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, bilimsel araştırma yapmaları onların profesyonelleşmelerine de katkıda bulunacaktır” demektedir.

### **Müzik Öğretiminde Bilimsel Araştırma Olgusu**

Müzik öğretim programlarının ‘bilimsel araştırma’ya dönük yaklaşımlarına ek olarak günümüzde öğretim süreçlerinde kullanılan pek çok çağdaş öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikleri açısından “bilimsel araştırma” olgusuna dikkat çekmek gerekir. Bunların içinde; yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları olan probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme gibi yeni yaklaşımlar sayılabilir. Aşağıda bu yaklaşım ve yöntemlerin kapsadığı ‘araştırma’ya dönük içerikler kısaca analiz edilmiştir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nda; problem çözme ve probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılığın temel öğretimsel uygulamalarından biridir. Yurdakul (2011); yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde öğrenme sarmalını gerçekleştirmenin bir boyutunun da bilginin “araştırmaya dayalı” yapılandırılması olduğunu ve bu sürecin; tespit edilen problemlerin kavranması, hipotezlerin oluşturulması, işbirlikli gruplarla çözüme ulaştırılması ve çözüm önerilerinin sınıfça tartışılmasını kapsadığını belirtir. Ağgöl ve Bayrakçeken, (2010) yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan 5E modelinin Derinleştirme (Elaborate) aşamasını anlatırken bu aşamayı “deneysel sorgulama, inceleme projeleri, problem çözümü ve karar verme” etkinliklerinin olduğu aşama olarak aktarır (Akt. Aslim, 2013).

“Probleme Dayalı Öğrenme” bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin etkin olduğu yaklaşımların başında gelir. Gürten’e (2011) göre probleme dayalı öğrenme; öğrenenlerin bilimsel araştırma becerilerini etkin olarak kullanmalarını gerektirir demektedir.

Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin etkin olduğu bir diğer yaklaşım “Proje Tabanlı Öğrenme” yaklaşımıdır. Çetin (2013) öğrenciler araştırma soruları formüle ederek, planlar yaparak, bilgi toplayıp inceleyerek ve ürünler oluşturarak açık uçlu problemlere çözümler üretirler demektedir.

Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin etkin olduğu bir diğer yaklaşım da “Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme” ye dayalı öğrenmedir. Doğan (2011); yaratıcılığın genel kabul görmüş kesin bir tanımının olmadığı, dolayısı ile ölçülmesinde bazı sıkıntılar olduğu ancak, ABD’de lise öğrencilerine burs vermek için kullanılan bir yaratıcı bilim ölçeğinin, bilimsel toplantılarda özgün bildiri sunma, bilimsel makale yayınlamış olma, bilimsel konuşma ödülü alma vd. gibi bilimsel bir ürün vermiş olmaya odaklı bir ölçek olduğunu ve bilimsel düşünmeyi geliştiren deneyler ve projelerin yaratıcılığı ölçmekte de kullanılabileceğini söyler. Aynı şekilde Webster (2002) “Yaratıcı Öğrenme için ‘açık uçlu’, ‘kapalı uçlu’ vb. görevlerle ilgili denemeler ve araştırmalar daha fazla çalışmayı hak eder. Deneysel geçerlik bir sorundur. Daha gerçekçi verilerin toplanmasını nasıl sağlarız” şeklindeki yaklaşımı ile yaratıcı düşünce içindeki bilimsel temellere ve bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine atıfta bulunur.

“İşbirlikli Öğrenme Yöntemi” de bilimsel araştırma süreçlerinin etkin olarak kullanılabildiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Doymuş ve Doğan (2013) İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan Grup araştırması, Birleştirme (Jigsaw) tekniklerini açıklarken belirttikleri; problem tespiti, planlama, araştırma, sentez, rapor hazırlama ve sunma unsurları ile yöntemin dayandığı ‘bilimsel araştırma’ süreçlerine işaret etmektedir.

Yukarıda sayılan ve müzik öğretiminde de etkinlikle kullanılabilen bu çağdaş yaklaşımlar; aynı zamanda hem öğrenciler hem de müzik öğretmeni için “araştırma etkinlikleri” konusunda gerekli olan yeterliklere de işaret etmektedir.

Konunun bir başka boyutu; “Bilimsel Araştırma” etkinliğine ilişkin yeterliklerin müzik öğretmenininde sadece dersinde kullandığı yöntem ve teknikler için gerekli olmadığı gerçeğidir. Buna ek olarak “Araştırmacı Öğretmen” profili içinde, okulundaki, yakın çevresindeki, ulusal veya uluslar arası boyuttaki müzikle ve müzik eğitimi ile ilgili sorunları sistematik bir şekilde ele alıp araştırmak, analiz etmek, yorumlamak ve raporlamak günümüz müzik öğretmenlerinin de önemli görevleri arasındadır. Müzik öğretmenlerinin yürütecekleri “Aksiyon (Eylem) Araştırmaları” kapsamında ele alınması gereken sorunlar içinde; “diğer paydaşların müzik dersi algısı, müzik öğretim programları, müzik öğretiminde ders saati, altyapı vb. sorunlar, güzel sanatlar liselerine bakış, mesleki müzik eğitimi, müzik öğretim yöntem ve yaklaşımları, ülkenin müzik eğitim politikası” ve bu eksende düşünülebilecek daha pek çok konu, bizzat müzik öğretmenlerinin aktif olduğu araştırma konuları olarak sayılabilir.

Görüldüğü gibi, günümüz öğretmen profili ile öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında işe koşulan yaklaşım, yöntem ve teknikler, belli ilke ve kuralları ile “Bilimsel Araştırma” olgusunu yoğun şekilde barındırmaktadır.



## Araştırmanın Amacı

Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında gördükleri “Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi”ne dönük görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışma iki temel araştırma sorusuna dayanmaktadır.

1. Müzik Öğretmeni Adaylarının ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi’ne dönük görüşleri ne düzeydedir.
2. Müzik Öğretmeni Adaylarının ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi’ne dönük görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

## Araştırmanın Önemi

Günümüz öğretim strateji ve yaklaşımları, büyük ölçüde öğrenci etkinliğini, öğrenci analizlerini ve öğrenci araştırmacılığını merkeze almakta ve bu alanda hem öğrenciye hem de öğretmene eskisinden farklı rol ve görevler yüklemektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer öğretmen adayları gibi müzik öğretmeni adayları da, bu farklı yaklaşımın bir sonucu olarak belli yeterlikler ekseninde yetiştirilmektedirler. Müzik öğretmeni adayları, mesleki yeterliklerinin bir gereği olarak, ‘bilimsel araştırma yapma’ ekseninde; bilgi oluşturma, bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, bilgiyi yönlendirme ve bilgiyi kullanmaya ek olarak bunları öğretebilme ve mesleklerini icra ederlerken çeşitli öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerini en etkili şekilde uygulayabilmeleri aşamasında gerekli olan ‘araştırma’ olgusuna hakim olabilmelidirler. Bu amaçla, lisans öğretim programlarında “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, “Alan Eğitiminde Proje Hazırlama” ve 2018’de yayımlanan yeni lisans programında da “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” (YÖK, 2018) şeklinde dersler öngörülmüştür. Bu çalışmada “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinden hareketle, müzik öğretmeni adaylarının bu derslere nasıl yaklaştıkları ve bu dersleri kendi alanları ile nasıl ilişkilendirdiklerinin tespitinin yapılması önemli ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca belli bir sanat eğitimi ağırlığı da olan müzik lisans programı öğrencilerinin bilime ve bilimsel araştırmaya nasıl baktıklarına dönük doyurucu bir literatürün gözlenemeyişi de bu araştırmayı önemli kılan nedenler olarak söylenebilir.

## Varsayımlar

Bu araştırmada;

Ölçme aracına verilen cevapların samimi ve gerçek cevaplar olduğu varsayılmıştır.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Araştırma ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi’ne ilişkin görüşlerin analizi ile,

Lisans programlarında ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri’ dersini görmüş veya araştırma esnasında görmekte olan müzik öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiğine ilişkin “yöntem” bilgilerine yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma “Betimsel Araştırmalar”dan “Tarama (Survey)” modeli ile yürütülen bir araştırmadır. Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştıran ve ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı ve onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, “Ne” olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009:59). Betimsel araştırmaların bir türü olan Tarama Modeli ise; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005:77). Bu model kapsamında hazırlanan görüş anketi, dışarıdan hiçbir etkileme ve yönlendirme yapılmadan örneklemedeki öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 133 dördüncü sınıf müzik öğretmeni adaydır. Çalışma grubu “Olasılık Temelli Olmayan Örneklem” tür-



lerinden ‘Amaçlı Örneklem’ ile seçilmiştir. “Olasılık Temelli Olmayan Örneklem” özellikle nitel veriler elde etmek için kullanılan ve daha çok küçük örneklemelerden daha ayrıntılı bilgi edinmeyi amaçlarken belli sebeplerden seçimin tamamen rastlantıya bırakılmadığı örneklem yöntemleridir. “Olasılık Temelli Olmayan Örneklem” türlerinden birisi olan “Amaçlı Örneklem” ise; evrenin araştırmanın amacına göre kümelerle ayrıldığı ve bu kümelerden araştırma için en uygun olduğu düşünülen kümenin seçildiği örneklem türüdür. Örneğin öğretmen adaylarının görüşlerini almak isteyen bir araştırmacının eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerini örneklemine aldığı zaman amaçlı örneklemeyi kullanmış olması gibi (Şahin, 2009:124-125).

Bu kapsamda; bilimsel araştırma yöntemleri dersi genellikle son sınıf programında yer aldığı veya son sınıftan önce görülmüş olabileceğinden, çalışma için müzik öğretmeni adaylarından son sınıfta öğrenim gören öğrenciler örneklem alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının “Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi” hakkındaki görüşlerini yansıtmaya potansiyeli olduğu düşünülen ve bu düşünce ekseninde desenlenmiş temel görüş yargılarından oluşan bir “görüş anketi” kullanılarak toplanmıştır. Görüş Anketi, biçim ve içerik yönünden, çoğunlukla çalışmanın odaklandığı lisans dersini yürüten 5 öğretim üyesinin uzman görüşleri süzgecinden geçirilmiş ve uzman görüşlerine göre anket maddeleri üzerinde; kavram, olgu ve yapı açısından öngörülen düzeltmeler yapılmıştır. Anket daha sonra yaklaşık 20 öğrenciye okutulmuş, anlaşılması yönünde olası problemler açısından değerlendirilmiştir. Anket maddelerinin anlaşılması ekseninde, öğretmen adayları açısından herhangi bir sorun bildirilmemiştir. 13 maddelik anketin güvenilirlik çalışmaları 133 müzik öğretmeni adayına uygulanan anket üzerinden yapılmıştır. Güvenirlik değerleri yetersiz olan 3 madde anketten çıkarılmış ve 1 adedi olumlu ve 9 adedi olumsuz önermeden oluşan 10 maddelik bir görüş anketi oluşturulmuştur. Görüş anketinin güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1. Madde ve faktör analizi sonuçları**

Madde no	r	Madde Yüğü	$\alpha$
M1	,598**	,659	,705
M2	,634*	,823	,700
M3	,689**	,785	,688
M4	,774**	,788	,672
M5	,382*	,745	,737
M6	,678**	,665	,693
M7	,638**	,554	,696
M8	,651**	,702	,698
M9	,678**	,643	,689
M10	,654**	,713	,694
Top. Var.	%61,16	-	-
KMO	,796	-	-
$\chi^2 / p$	369,92 / ,000	-	-
Alpha	,733	-	-

\*\* 0,01 \*0,05

Anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin madde analizlerini içeren tablo incelendiğinde madde toplam korelasyon (r) değerlerinin, maddelere ait faktör (f) yüklerinin ve yine maddelere ait Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) katsayılarının referans sınırları çerçevesinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Madde toplam korelasyonları tüm maddeler için referans alınan 0,30 sınırının üzerindedir. Diğer yandan maddelere ait faktör yükleri de referans alınan 0,40 düzeyinin üzerinde gerçekleşmiştir. Temel bileşenler faktör analizine göre toplam varyansı açıklama oranı % 61,16 düzeyinde ve iyi bir seviyede sonuçlanmıştır. Anketin KMO örneklem uygunluğu ve Bartlett testi sonuçları da  $p < 0,05$  düzeyine göre anlamlı ve 0,60 düzeyine göre de güvenilir düzeyde bulunmuştur. Anketin tamamına ait Alpha güvenilirlik katsayısı da 0,73 olarak bulunmuştur. Anket üzerindeki bu çalışmalardan sonra tek boyutlu (Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi) bir yapısı olan 10 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Tüm bu sonuçlara göre ankette kalan 10 maddenin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği kanaatine varılmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin, istatistik paket programı (SPSS) ile kodlanarak analizleri yapılmıştır. Verilen cevaplar, 1’den 5’e doğru numara verilerek kodlanmıştır. Görüş anketinin toplam puanı hesaplanırken 5 numaralı soru ters çevrilerek

5'ten 12e doğru kodlanmıştır. Veriler üzerinde Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve cinsiyet değişkenine dönük t-Testi istatistikleri yapılmıştır. t Testi öncesinde, normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Anketteki görüşler ve bunların puan aralıkları; “Kesinlikle Katılmıyorum (1.00- 1.79)”, “Katılmıyorum (1.80-2.59)”, “Kararsızım (2.60-3.39)”, “Katılıyorum (3.40- 4.19)”, “Kesinlikle Katılıyorum (4.20-5.00)” (Ekiz ve Yiğit, 2012) kategorileri içinde değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırma grubunun görüş anketinde bulunan maddelere verdikleri cevapların oluşturduğu genel tablo için, görüş anketinin genel ortalaması hesaplanmıştır.

**Tablo 2. Görüş anketi genel ortalama tablosu**

	n	Min.	Mak.	Genel Ortalama	Standart Sapma
Ortalama	133	1.10	5.00	2.92	,85

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları “bilimsel araştırma yöntemleri dersi” ile ilgili olarak anketin puan aralıkları ölçütünde “kararsız” (Ort:2,92) yoğunluklu görüş bildirmişlerdir. Aşağıda Tablo 3'te verilen görüş anketindeki maddeler ekseninde incelendiğinde bu durum, müzik öğretmeni adaylarının “bilimsel araştırma yöntemleri dersi” ile ilgili görüşlerinin net olmadığı ve bu konunun mesleki müzik eğitimi içindeki yeri ve önemini gerektiği ölçüde içselleştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulgu, aşağıda Tablo 3'te verilen görüş anketinin her maddesine tek tek verilen cevaplardan elde edilmiştir. Anketin son sütununda bulunan madde genel ortalamaları, yukarıda Tablo 1'deki genel ortalamayı oluşturmuştur.

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının görüşlerinin dağılımına ilişkin yüzde değerleri ve madde genel ortalamaları**

No	Görüş Yargıları	Tamamen Katılıyorum (4,20-5,0)	Katılıyorum (3,40-4,19)	Kararsızım (2,60-3,39)	Katılmıyorum (1,80-2,59)	Kesinlikle Katılmıyorum (1,0-1,79)	Mad. Gen. Ort.
1	Bir lisans dersi olarak ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri’nin müzik öğretmenliği lisans programı ile ilişkisini kurmakta zorlanıyorum.	10,5	15,8	24,1	34,6	15,0	2,72
2	Bilimsel araştırmaları öğretmenlerden daha çok akademisyenlerin yürütmesi gerektiğine inanıyorum.	21,1	40,6	20,3	11,3	6,8	3,57
3	Müzik öğretiminde bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum.	15,0	12,0	18,8	33,1	21,1	2,66
4	Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların müzik öğretmeni niteliğine önemli bir katkısının olduğunu düşünmüyorum.	9,8	21,2	16,7	31,8	20,5	2,68
5	Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde edindiğim bilgilerle bilimsel bir makale yazabileceğime inanıyorum.	15,0	36,1	30,8	10,5	7,5	3,40
6	Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların öğretmenlik mesleği ile ilişkisini kurmakta zorlanıyorum.	10,6	18,2	22,0	35,6	13,6	2,76
7	Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarını öğretmenlik hayatımda kullanabileceğime inanmıyorum.	13,5	19,5	18,0	27,8	21,1	2,76
8	Bilimsel araştırma yöntemleri dersini öğretmenden çok, akademisyen olmak isteyenlerin alması gerektiği görüşündeyim	22,6	32,3	16,5	18,0	10,5	3,38
9	Bu dersin içeriğinin müzik öğretmenliği bölümüne göre çok ağır olduğunu düşünüyorum.	13,5	18,0	20,3	33,1	15,0	2,81
10	Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların bireysel gelişimime bir katkısının olacağına inanmıyorum.	11,3	12,8	20,3	8,6	27,1	2,52

Madde genel ortalamaları içinde en yüksek değerleri alan olumlu ve olumsuz önermelerden oluşan maddeler 2, 5, 8 ve 10. maddelerdir. Bu maddeleri tek tek aşağıdaki şekilde yorumlayabiliriz.

Tablo 3'e göre 2. Maddede verilen "Bilimsel araştırmaları öğretmenlerden daha çok akademisyenlerin yürütmesi gerektiğine inanıyorum" (Ort. 3,57 - Katılıyorum) görüşü, müzik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırma olgusunu ve bir çalışma alanı olarak bilimsel araştırma etkinliğini akademisyenlerin işi ve sorumluluğu olarak algıladıklarını göstermektedir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile bilimsel araştırma süreçlerini bağdaştırmadıkları ve bilimsel araştırma işini; üniversite, enstitü, araştırma merkezi vb. çatısı altındaki akademisyen ve araştırmacıların bir faaliyet alanı olarak konumlandıklarını görmekteyiz.

Görüş anketinin 8. Maddesinde bulunan; "Bilimsel araştırma yöntemleri dersini öğretmenden çok, akademisyen olmak isteyenlerin alması gerektiği görüşündeyim" (Ort. 3,38 - Kararsızım) görüşü ile ilgili olarak, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında gördükleri "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" ve bu merkezde yürütülen benzeri dersleri alanları ile ilişkilendirmede net bir görüşe sahip olmadıkları ("3,40 - Katılıyorum" görüşüne çok yakın) ve bu ve benzeri içerikli dersleri akademisyen olmak isteyenlerin alması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu bulgu 2. Maddedeki "Bilimsel araştırmaları öğretmenlerden daha çok akademisyenlerin yürütmesi gerektiğine inanıyorum" görüşündeki yüksek ortalama ile de örtüşmektedir. Yani müzik öğretmeni adayları "Bilimsel Araştırma" etkinliğini bir meslek ve faaliyet alanı olarak öğretmenden çok akademisyenlerin yürütmesi gerektiğini düşündükleri gibi yine bu doğrultuda bu alanla ilgili verilen lisans programı derslerini de öğretmenden çok akademisyen olmak isteyenlerin alması gerektiğini düşünmektedirler.

Görüş anketinin 5. Maddesindeki, "Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde edindiğim bilgilerle bilimsel bir makale yazabileceğime inanıyorum" (Ort. 3,40 - Katılıyorum) görüşü her ne kadar ("3,39 - Kararsızım" derecesinin sınırında ise de) müzik öğretmeni adayları lisans programında aldıkları bilimsel araştırma dersi kazanımları ile bilimsel bir makaleyi yazabileceklerine inanmaktadırlar. Bu bulgu; müzik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırma eylemini kendi mesleki alanlarının bir gereği gibi algılamamakla birlikte, bir öğrenci olarak lisans programında yürüttükleri böyle bir dersin çıktıkları ile gereken eylem ve etkinlikleri yapabileceklerine dönük özgüven ve inanca işaret etmektedir.

Aynı şekilde görüş anketinin 10. Maddesindeki, "Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların bireysel gelişime bir katkısının olacağına inanmıyorum" (Ort. 2,52 - Katılmıyorum) görüşü, müzik öğretmeni adaylarının bu dersle ilgili kazanımlarının, onların bireysel gelişimlerine (mesleki gelişimlerine olan katkıları değil. Bkz. Madde 4) katkısının olacağı yönünde bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Yani müzik öğretmeni adayları bu dersten elde ettikleri kazanımları mesleki gelişimlerinden daha çok, sosyal ve entelektüel bir birey olarak gelişimleri ile ilişkilendirmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersini almaları sonucunda bilimsel bir makale yazabileceklerine ve dersin bireysel gelişimlerine olacak katkılarına olan inançlarına rağmen, bilimsel araştırma mesleği ve eylemini öğretmenlikten daha çok akademisyenlik ve akademisyenlerle özdeşleştirmelerine dönük bu bulgu; müzik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya dönük, zihniyet, yöntem teknik bilgisi ve bu alanın öğretmenlik mesleği ile olan ilişkisi hakkında gerçekten yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları hakkında bir şüpheyi de barındırmaktadır. Özellikle aşağıda incelenen anketin diğeri maddelerine dönük görüşler bu şüpheyi besler niteliktedir.

Müzik öğretmeni adaylarının görüş anketinin diğeri maddeleri olan; 1, 3, 4, 6, 7 ve 9. Maddelerine verdikleri cevapların genel ortalamaları, "2,60-3,39-Kararsızım" aralığındadır.

Anketin 1. maddesindeki "Bir lisans dersi olarak 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri'nin müzik öğretmenliği lisans programı ile ilişkisini kurmakta zorlanıyorum" (2,72 – Kararsızım), 3. maddesindeki "Müzik öğretiminde bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum" (2,66 – Kararsızım), 4. maddesindeki "Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların müzik öğretmeni niteliğime önemli bir katkısının olduğunu düşünmüyorum" (2,68 – Kararsızım), 6. maddesindeki "Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların öğretmenlik mesleği ile ilişkisini kurmakta zorlanıyorum" (2,76 – Kararsızım), 7. maddesindeki "Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarını öğretmenlik hayatımda kullanabileceğime inanmıyorum" (2,76 – Kararsızım) ve son olarak 9. Maddesindeki "Bu dersin içeriğinin müzik öğretmenliği bölümüne göre çok ağır olduğunu düşünüyorum" (2,81 – Kararsızım) yönündeki görüşlerinin, müzik öğretmeni adaylarının, bilimsel araştırmaya dönük zihniyetlerini ve lisans dersinin öğretmenlik mesleği ile olan ilişkileri hakkındaki bilgi, beceri ve düşüncelerini yansıtmaları bakımından önemli ve anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar müzik öğretmeni adaylarının bu çalışmanın giriş bölümünde yeri ve öneminin vurgulanmaya çalışıldığı "öğretmenlik - müzik öğretmenliği - bilimsel araştırma yöntemleri - bilimsel araştırma odaklı dersler" ilişkisi hakkında olumlu ve net bir bakış açısının halen oluşmamış olduğu hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğeri bulgu da müzik öğretmeni adaylarının görüş anketine verdikleri cevapların, cevap

verenlerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşmayı yansıtip yansıtmadığının tespitine dönüktür. Buna göre; tablo 4’te örnek-  
lemin cinsiyet bilgileri tablo 5’te de müzik öğretmeni adaylarının görüş anketine verdikleri cevaplarda cinsiyete göre bir  
farklılaşma olup olmadığına ilişkin t testi istatistiği verilmiştir.

**Tablo 4. Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet t testi tablosu**

Cinsiyet	n	Ort. Puan	t	df	p
Kadın	76	29,03	,373	131	,710
Erkek	57	29,59			

*p>0.05*

Tablo 5 incelendiğinde hem kadın hem de erkek müzik öğretmeni adaylarının, bilimsel araştırma yöntemleri dersine  
ilişkin görüş anketine verdikleri cevapların oluşturduğu ortalama puanlar üzerinden, aralarında anlamlı bir farkın bulun-  
madığı tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

“Bilimsel Araştırma” olgusu ve bu olgu içinde “Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri”; Milli Eğitim Bakan-  
lığı’nın “Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri (M.E.B., 2017) belgesinde vurgulanan yeterlikler çerçevesinde  
ve yine Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nin (M.E.B., 2017) alt amaçlarında önemle vur-  
gulanmıştır. Günümüz modern eğitim uygulamalarının neredeyse tüm süreçlerinde etkili olan “Bilimsel Araştırma”  
olgusu, bir müzik öğretmenin meslek yaşamının önemli ve zorunlu çalışma alanlarından biri konumundadır. Ancak bu  
zorunluluk sadece resmi bir belgede yazılı olan bir görev tanımından öte, öğretmenin, bilimsel araştırmaya dayalı, ka-  
çamayacağı ve göz ardı edemeyeceği uygulama ve etkinliklerden de kaynaklanmaktadır.

Bir müzik öğretmeni açısından; hem uygulamakla yükümlü olduğu müzik öğretim programının genel yaklaşımı  
gereği hem de günümüz öğretim süreçlerinde kullanılan pek çok çağdaş öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikleri  
açısından “bilimsel araştırma” olgusu önemlidir. Bunların içinde; yapılandırmacılık, probleme dayalı öğrenme, proje  
tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme gibi yeni yaklaşımlar “bilimsel araştırma” olgusu ile  
iç içindedir. Aynı şekilde “Araştırmacı Öğretmen” profili içinde, okulundaki, yakın çevresindeki, ulusal veya uluslar arası  
boyuttaki müzikal sorunları sistematik bir şekilde ele alıp araştırdığı, analiz ettiği, yorumlayıp raporladığı “Aksiyon  
Araştırmaları”, günümüz müzik öğretmenlerinin de önemli görevleri arasındadır.

Bilimsel araştırma konusunda müzik öğretmeni adaylarının bilgi ve bilincini amaçlayan lisans programı dersinin  
eğitimi almış adaylarla yürütülen bu çalışmada, bilimsel araştırma paralelindeki derse dönük olarak adaylarda yeterli  
düzeyde olumlu görüş ve yaklaşımın oluşmadığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adayları bilimsel araştırma konusu-  
nu akademisyenlerin meslek ve görev tanımı içinde konumlandırmaktadırlar.

Aynı biçimde müzik öğretmeni adaylarının; bir lisans dersi olarak ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri’nin müzik öğret-  
menliği lisans programı ile ilişkisini kurmakta zorlanmaları konusunda, müzik öğretiminde bilimsel araştırma yöntem  
ve tekniklerinin gerekli olup olmadığı konusunda, bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların müzik öğret-  
meni niteliklerine olası katkıları konusunda, bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kazanımların öğretmenlik mesleği  
ile ilişkisini kurmakta zorlanmaları konusunda, bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarını öğretmenlik ha-  
yatlarında kullanabileceklerine inanmaları konusunda ve bu dersin içeriğinin müzik öğretmenliği bölümüne göre çok  
ağır olduğunu düşünme konusunda “kararsız” görüş bildirmeleri, bu konudaki yasal düzenleme ve talimatların henüz  
uygulayıcıların sahasına inmemiş olduğunu göstermektedir. Nitekim Sarı (2006); öğretmenlerin sadece % 56,6’sının  
okullarında yürütülecek bir çalışmaya aktif olarak katılmak istediklerini, yaklaşık yarısının araştırmalara katılmak ist-  
temeyişinin henüz ne okullarda ne de öğretmen yetiştiren kurumlarda araştırma kültürünün yeterince yaratılmadığının  
bir göstergesi olarak ele alınabileceğini belirtir.

Özellikle sanat eğitimi ağırlıklı öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının “Bilimsel Araştırma  
Yöntemleri” dersi hakkındaki görüşlerini alan yeterli çalışma yoktur. Bu alanda yapılan çalışmalar daha çok diğer alan  
öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görenler veya aktif görevde bulunan öğretmenlerle yürütülmüş çalışmalardır.

Bu konu ile ilgili olarak “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü-Resim/Müzik) öğrencilerinin “Bilimsel Araştırma” ya  
dönük tutumlarının tespiti ile ilgili bir çalışmada; öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersinin gerekliliğine ve  
sanatla bilimin ilişkisine dönük olumlu bir eğilim gösterdikleri ancak lisans programında işlenen dersin içeriği, işleniş  
biçimi ve ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Kurtuldu ve Ayay-

dın, 2010).

Diğer alan öğretmen adayları ve öğretmenleri ile yapılmış diğer çalışmaların temel bulgularına aşağıda kısaca değinilmiştir.

Ekiz (2006) görev başında olan sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin eğitimbilimsel araştırmaların alanında uzman akademisyen araştırmacılar tarafından yürütüldüğünü düşündüklerini, bilimsel bilgileri akademisyenlerin ürettikleri, kendilerinin ise bu bilgileri uygulamalarına aktardıkları anlayışını benimsediklerini, eğitim araştırmalarının gerekliliğine inandıkları, bilimsel araştırmaları takip eden sınıf öğretmenlerinin azımsanamayacak bir kısmının ise araştırma sonuçlarını kendi öğretim uygulamalarında kullandıkları yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Ekiz ve Yiğit (2012) dört farklı programda eğitim gören öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amacı, çeşidi ve kimler tarafından yapılması gerektiği konularında çoğunlukla “olumsuz ve kararsız” görüş belirttiklerini tespit etmiştir.

Konu ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada; bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavramların öğretmen adayları tarafından tam ve doğru olarak algılanmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlerin araştırma yapmalarının gerekli olduğunu düşünmedikleri, buna karşın bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını düşündükleri belirlenmiştir (Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik, 2013).

Yavuz Konakman, Tanrıseven ve Karasolak (2013); cinsiyetin öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığını tespit etmişlerdir.

Sarı (2006); genel olarak öğretmenlerin eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalara yeterince ilgi göstermedikleri ve araştırma bulgularından eğitim ortamlarında yeterince yararlanmadıklarını belirtir.

Polat (2014) eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında; öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu, tutumların genel olarak, cinsiyet, yaş, kayıtlı olunan bölüm, sınıf düzeyi, bilimsel araştırmaya yönelik herhangi bir ders alıp almama ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre değişmediğini tespit etmiştir.

Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında özellikle 4. Sınıf öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara karşı olumsuz tutum içinde olduklarını tespit ederek, lisans öğreniminin son basamağındaki bu grubun bilimsel çalışmaların ciddiyetine ve gerekliliğine inanmamasının üzerinde önemle durulması gereken bir sorun olduğunu vurgulamaktadırlar.

Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) aktif görevdeki 112 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında; öğretmenlerin önemli bir bölümünün bilimsel araştırmanın gerçekleştirilme süreci hakkında kendilerini yeterli gördüklerini (%33,8) ancak kayda değer bir kısmının da yeterli görmediklerini (%34,8) tespit etmişlerdir.

Yukarıda özetlenen çalışma bulguları, bu araştırma kapsamında elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Yani genel olarak başta öğretmen adayları olmak üzere aktif görevdeki öğretmenler de dahil olmak üzere bilimsel araştırma alanının gelişimine hizmet edecek lisans derslerine dönük tutumlar, yargılar, düşünceler ve görüşler önemli ölçüde kararsızlık ve olumsuzluk barındırmaktadır. Bu genel yaklaşım müzik öğretmeni adayları için de söz konusudur.

Mesleki müzik eğitimi açısından olduğu gibi, örgün müzik eğitimi açısından da; “Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri Kültürü” ekseninde yaşanacak her türlü olumsuzluk, giriştiğimiz eğitim-öğretim uygulamalarımızdan istediğimiz sonuçları almamızın önünde en önemli engellerden birisi olarak durmaktadır.

Özellikle resim ve müzik eğitimi programlarında eğitim alan ve sanatçılık ile öğretmenlik arasındaki dengeyi kurmakta güçlük yaşayan öğrenciler arasında daha fazla yaşanması muhtemel bu olumsuzluğun aşılması için öğretmen adaylarına olduğu kadar, öğretmenlere ve özellikle de öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öncelikle bilimsel araştırma odaklı bilgi, beceri ve tutumların; yetiştirdiğimiz öğretmenlerin mesleklerinin ayrılmaz bir parçası olduğu, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sürdürülebilmesinde en etkili uygulamaların, kendilerinin dahil oldukları bilimsel araştırmaya dayalı uygulamalar olduğu, günümüz öğretmen profiline, belirli bir problemi bilimsel araştırma platformunda ele alıp çözüme kavuşturabilen ve hepsinden önemlisi de bu bilgi birikimini öğrencilerinde oluşturabilen bir profil olduğunu anlamaları ve bunu içselleştirebilmeleri gerekmektedir.

Bunun için bu çalışmanın bağlamında incelenen müzik öğretmeni adaylarının; eğitim aldıkları öğretmenlik lisans programının görevi ve fonksiyonu hakkında yeterli bilgiyle donatılmalarının yanı sıra, eğitimleri sürecinde mutlaka



aktif bir bilimsel araştırma projesine dahil edilmeleri gerekmektedir. Lisansüstü eğitim fırsatından ne kadar öğretmenimizin yararlanabildiği herkesin malumu iken, genel manada öğretmenlerimizin ve bu çalışma ekseninde müzik öğretmenlerimizin bu konudaki eksiklerini giderme işlemleri sadece yüksek lisans programlarına bırakılmamalıdır.

## 5. KAYNAKLAR

- Ağgöl, Y. F. ve Bayrakçeken, S. (2010). 5E Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Asit-Baz Konusu Başarılarına Etkisi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.
- Aslim, S.T. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşım, S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde, (s. 336-351). Ankara: Pegem Yayınları.
- Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü dergisi, TAED*, 50, 327-342.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya Yönelik Kaygı ile Cinsiyet, Araştırma Deneyimi ve Araştırma Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 29-34.
- Çetin, F. (2013). Proje Temelli Öğrenme, S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde, (s. 256-370). Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık, Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde, (s. 167-196). Ankara: Pegem Yayınları.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde, (s. 147-169). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Karşı Tutumları, *KUYEB-Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 373-402.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarının Amaç ve Çeşitleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 3-21.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Gürten, E. E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenme, Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde, (s. 81-91). Ankara: Pegem Yayınları.
- Hargreaves, D. (2000). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. In B. Moon, J. Butcher, & E. Bird (Eds.), *Leading professional development in education* (pp.200-210). London & New York: Routledge & Falmer Press.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıoğen, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde, (s.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalara ve Araştırmacılara İlişkin Düşünceleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 109-127.
- Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. ve İzmirli, S. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 19-28.
- Kurtuldu, M. K. ve Ayaydın, A. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Tutumları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 2-8.
- Küçüköğlü, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme (Eğitim Bilimleri Bölümü Örneği), *TSA-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 11-24.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, Ankara: M.E.B Yayını, [Elektronik Sürüm] [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355), Erişim: 19.09.2018.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, Ankara. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_0609140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_0609140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) Erişim: 22.06.2017.
- Ornstein, A. C. & Hopkins, F. B. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı Öğretmen: Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *KUYEB-Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 447-487.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji, A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde, (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. In: T. Sullivan, & L. Willingham, (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-33). Edmonton, AB: Canadian Music Educators' Association.
- Yavuz Konakman, G., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 141-158.
- Yurdakul, B. (2011). 'Yapılandırmacılık', Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde, (s. 39-61). Ankara: Pegem Yayınları.
- YÖK, (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans programları*, Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- <http://www.bilimsenligi.com/arastirmaci-ogretmen-bilim-danismanligi-semineri.html>. Erişim:23.10.2015



## Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Views About Syrian Students' Adaptation To School

*Rahime Filiz KİREMİT<sup>a</sup>, Ümmühan AKPINAR<sup>b</sup>, Aysel TÜFEKÇİ AKCAN<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye*

*<sup>b</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye*

### Öz

**Problem durumu:** Bu çalışmanın amacı, eğitimlerine Türkiye'deki okullarda devam eden Suriyeli çocukların okula uyum süreçleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıdır.

**Yöntem:** Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analiziy-le çözümlenmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemin Türkçe bilmemeleri ve akranları ile uyum sorunu yaşamaları oldu-ğu; sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşadıkları en büyük problemlerin ise, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamak ve onları eğitim-öğretim sürecine katamamak olduğu tespit edilmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Suriyeli öğrenciler için planlı bir eğitim ve uyum programı hazırlanması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

nitel araştırma  
okula uyum  
öğretmen görüş ve deneyimleri  
Suriyeli öğrenciler

### Keywords

adaptation to school  
teacher views and  
experiences  
qualitative research  
Syrian students.

### Abstract

**Problem statement:** The aim of this study is to take the opinions of the teachers based on their experience in the adaptation process of the Syrian students attending to schools in Turkey.

**Method:** Qualitative research methods and techniques were used in this study. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis.

**Findings:** The themes that emerged in the research result; approaches of Turkish teachers to Syrian students, approaches of Turkish students to Syrian students, the situation of Syrian students in Turkish schools and the approach of the parents.

**Conclusion and Suggestions:** In the findings, the most important problem that the Syrian students have experienced was that they could not speak Turkish and adaptation problems in communicating with their peers; the biggest problem that the teachers have experienced was that they could not communicate with the Syrian students and could not integrate them to the educational process. Accordingly, preparation of an educational plan for Syrian students is recommended.

## Extended Summary

**Aim:** The aim of the study was to take the views of the Syrian students and teachers who were attending to schools in Turkey based on the experiences they have experienced during the adaptation process. For this purpose, it was necessary to seek answers to the following questions;

How are the opinions of the teachers about the adaptation of the Syrian students to the schools in Turkey and the process of learning Turkish?

Based on the teachers' experiences how is the effect of Syrian students on Turkish classmates and their families?

What are the recommendations of teachers to ensure that Syrian students adapt to Turkey and schools in Turkey?

**Method:** Qualitative research methods and techniques were used in the research. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. Codes, categories and themes had been determined based on the data obtained from the interviews. In the prepared code list, the codes related to each other were taken under the same category and then the themes were obtained. Participants of the study consisted of kindergarten, elementary school and secondary school teachers. The snowball sampling method was used for the purpose of determining the participants. Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö19 codes were given to the teachers participating in the study. Each interview lasted approximately 20-30 minutes.

**Findings:** 4 themes of the research were Turkish teachers 'approaches to Syrian students, Turkish students' approach to Syrian students, Syrian students' situation in Turkish schools and Turkish and Syrian parents' approaches.

Turkish teachers who participated in the research were divided into 4 categories according to their approach to Syrian students. These categories included the coding of the professions of the teachers (readiness for the participation, professional attitude, professional endeavor, professional burnout); coding of teachers' classroom management (teacher's solution strategies, individual education); coding of personal feelings and thoughts of teachers (positive emotions-thoughts, negative emotions-thoughts, neutral emotions-thoughts) and teachers' suggestions (educational, social, strategic suggestions).

The approach of Turkish students to Syrian students was divided into 2 categories. These categories included coding of positive evaluations of students (acceptance, adaptation and cohesion) and (labeling, low motivation, behavioral change) for students' negative evaluations.

The situation of the Syrian students in Turkish schools was divided into 4 categories. These categories included the coding of Syrian students' adaptation processes (partial adaptation, non-compliance); coding of the Turkish learning process of the Syrian students (language learning processes, language learning-adaptation relation, individual learning); coding of the educational processes of the Syrian students' (academic problems, academic achievement, academic effort); coding of positive / negative situations of Syrian students. (Positive emotions and behaviors, negative emotions and behaviors, increase in their population in Turkey)

Parents' approaches were divided into 2 categories. These categories were coded (positive / negative reactions, prejudices and complaints) about the approach of the Turkish parents to the Syrians and the coding related to the school-related approaches of the Syrian parents (positive / negative school attitudes and behaviors, processes of learning Turkish).

**Conclusions and Discussion:** Some of the teachers who participated in the study found that Syrian students adapted to the school in a brief time like 2 weeks while others were still unable to fully comply. The teachers thought that the problem of adaptation originated from the language problems of the Syrian students. From this point of view, language is the main problem to be solved for the Syrian students who continue their education in Turkey. Accordingly, Uzun and Bütün (2016) and Uzman and Kösten (2016) conducted a survey and reported that the biggest problem of the Syrians was that they could not speak the language and therefore had communication and adaptation problems.

Another situation reported by the teachers was the acceptance, exclusion and labeling of Syrian students by their peers. As a reason for this, while social and individual prejudices and cultural differences stand out, at the same time the negative attitudes and behaviors of the Syrian students and their failure to comply with school rules were also reported. Similar to this finding, Reçber's (2014) study suggested that Syrian refugees living in Turkey were experiencing a problem of integration, discrimination, language problems, and friendship problems.

While some of the teachers who participated in the survey considered the presence of Syrian students in their class as an advantage, while others saw it as a disadvantage. Teachers who saw this as an advantage thought that they had a multicultural educational environment by finding an opportunity to recognize a different culture; the rest thought that the Syrian students disrupted the education process, decreased the motivation of the Turkish students and teachers, and caused the behavior change negatively in their classes.

Based on the results of the research, the following suggestions can be given:

A well-planned training program can be prepared to ensure that Syrian students do not experience compliance problems and encounter negative attitudes in the education and educational institutions in Turkey.

A training policy can be developed, especially in the context of cultural cohesion. This can contribute to the development of multicultural class structures.

## 1. Giriş

İnsanların ilk çağlardan bu yana devamlı bir yer değiştirme faaliyeti içerisinde olmaları göçün insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğunu göstermektedir. Göç, bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli olarak yapılan, geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden, coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme ve nüfus hareketi olarak tanımlanır (Üner, 1972; Yalçın, 2004). Göç edenlere ise, göç edilen ülkeler tarafından mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma ve mülteci sığınmacı gibi statüler verilir (İçişleri Bakanlığı, 2013).

Günümüzde yaşanan iç savaşlar sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan milletler arasında Suriye bulunmaktadır. Türkiye de Suriyeli mültecilerin göç etmek için tercih ettikleri ülkelerin başında gelir (Harunoğulları, 2016). İlk olarak 29 Nisan 2011 yılında 250 kişi olarak ülkemize giren Suriyelilerin sayısı 24 Şubat 2016 verilerine göre yaklaşık olarak 2.6 milyonun (2.688.686 kayıtlı) üzerindedir (Çavuşoğlu, 2016; Szalanska, 2017; Seydi, 2014). Türkiye’de yaklaşık 10 şehirde Suriyelilerin yaşaması için hazırlanan konteyner evlerden ve çadırlardan oluşan 26 kamp alanı bulunmaktadır (Hargreaves, 2016). Fakat 2012-2013 yılları arasında ülkenin 13 ili dışındaki illerde de yaşamaya başlamışlardır (Akkaya, 2013; Akgündüz, Van Den Berg & Hassink, 2018).

Yaşanılan göçler, ülkeleri siyasi, ekonomik, kültürel yönlerden etkiler ve birçok sonucu beraberinde getirir (Harunoğulları, 2016). Eğitim açısından da, okulların fiziki olarak yetersiz kalması, eğitim kalitesinin düşmesi, dil sorunu (Selçuk, 2014), yetişkin ve çocukların toplumsal dili konuşmakta ve okumayı öğrenmekte zorluk yaşaması (Shany, Geva, & Melech- Feder, 2010) gibi sonuçlara neden olur. Göç sürecinden en fazla etkilenen ise şüphesiz çocuklardır. Göç nedeniyle çocuklar ailelerinden ayrılmak zorunda kalabilmekte ya da aile üyelerinin kayıplarına tanık olabilmektedir (Szente, Hoot, & Taylor, 2006). Ayrıca yaşanan savaşlar aile ilişkilerinin zarar görmesine sebep olmakta ve çocukların zihinsel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (El-Khani, Ulph, & Calam, 2018). Buna bağlı olarak göçe maruz kalan çocuklarda göç edilen topluma uyum sorunları oluşabilmekte ve bu durum çocukların eğitimlerine yansımaktadır (Nar, 2008; Bozan, 2014). Çocukların göç edilen topluma uyum sağlamalarını engelleyen durumların başında, göç edilen yerin dilini yeterince bilmemeleri ve yaşadıkları ayrımcılık duygusu gelmektedir (Recber, 2014). Eğitimlerine devam eden ve yerli dili konuşan akranları ile uyum sağlamaya çalışan göçmen çocukların konuşulan yerli dilde iletişim kurmaları, toplumsal iletişim becerileri kazanmaları, ayrıca olası kültür şoku ve beraberinde gelen diğer sorunlarla da baş etmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Brown, Miller, & Mitchell, 2006; Fraine & McDade, 2009).

Evde konuşulan dil ile eğitim dili farklı olan göçmen çocuklar, örgün eğitimle birlikte çok dilliliğe ve çok dilde okuryazarlığa adım atmaktadır (Saracaloğlu, 2014). Fakat dil farkı, iletişim yetersizliğine sebep olarak, çocuğun okulda sosyalleşmesini, anlatılanları anlamasını, dolayısıyla akademik ve sosyal başarısını etkiler. Bu nedenle etkili bir yönetim ve eğitim politikası geliştirmek, göç eden mültecilerin yaşam şartları ve ülkeler arası iletişim açısından önem taşımaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2013). Nitekim eğitim ve öğretimin, göçmenlerin başarılı sosyo-kültürel entegrasyonları için ana öncelik olduğu belirtilmektedir (Kihitir, 2003; Söhn & Özcan, 2006). Dolayısıyla göçmen çocuklarının göç ettikleri topluma uyum sağlayabilmesi için iyi bir eğitim görmeleri şarttır. Göç alan ülkelerin bu konuyu göz ardı etmemeleri ve göçmen çocukların eğitim kurumlarında yaşadıkları sorunların tespiti ve çözümü için çalışmalar yapmaları önem arz etmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Suriye’de yaşanan savaş sonrasında ülkelerini terk etmek ve Türkiye’ye yerleşmek zorunda kalan Suriyeliler bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntılardan en çok etkilenen kesim genellikle çocuklardır. Eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalan çocuklar hem eğitimlerine farklı bir dilde devam etmekte hem de savaşın sebep olduğu psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Türkçeyi öğrenmekte zorluk çeken Suriyeli öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesinin araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derslere uyumu ve Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında görüşlerinin ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır.

### Araştırmanın problemi

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şunlardır;

- Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de eğitim gördükleri okullara uyum sağlama ve Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki Türk öğrenciler ve onların aileleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin Türkiye’ye ve eğitim gördükleri okullara uyum sağlamaları için öğretmenlerin önerileri nelerdir?



## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, eğitimlerine Türkiye’deki okullarda devam eden Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüşlerini ele almak amacıyla nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 güz döneminde anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Çankırı ve Konya ilinde görev yapan 19 (11 Kadın, 8 Erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 2’si Çankırı, 8’i Konya, 9’u ise Ankara’da görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 1-40 yıl arasında değişen öğretmenlere araştırma kapsamında Ö1, Ö2, Ö3...Ö19 kodları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında 1-7 arasında Suriyeli öğrenci bulunmaktadır.

### Katılımcılar İle İlgili Bilgiler

Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem	Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem
Ö1	Erkek	Konya-İlkokul	28 yıl	Ö11	Erkek	Ankara-Ortaokul	10 yıl
Ö2	Kadın	Konya-İlkokul	25 yıl	Ö12	Kadın	Ankara-Ortaokul	21 yıl
Ö3	Kadın	Konya-İlkokul	11 yıl	Ö13	Kadın	Ankara-Ortaokul	1 yıl
Ö4	Erkek	Konya-İlkokul	40 yıl	Ö14	Erkek	Ankara-Ortaokul	20 yıl
Ö5	Kadın	Çankırı-Ortaokul	29 yıl	Ö15	Erkek	Ankara-Ortaokul	19 yıl
Ö6	Erkek	Konya-İlkokul	24 yıl	Ö16	Kadın	Ankara-Ortaokul	8 yıl
Ö7	Kadın	Konya-İlkokul	16 yıl	Ö17	Erkek	Ankara-Ortaokul	29 yıl
Ö8	Kadın	Çankırı-Ortaokul	10 yıl	Ö18	Kadın	Ankara-Ortaokul	1 yıl
Ö9	Erkek	Konya-İlkokul	8 yıl	Ö19	Kadın	Ankara-Ortaokul	2 yıl
Ö10	Kadın	Konya-İlkokul	12 yıl				

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; katılımcıların düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade edebildiği, soruların açık uçlu ve esnek olduğu, konuşma süresince konu üzerinde farklı fikirlerin ortaya çıkabileceği görüşme tipidir (Merriam, 2013).

Araştırmada kullanılan görüşme soruları, yapılan alan yazın incelemesinden yola çıkılarak hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanından 3, sınıf eğitimi alanından 2 öğretim elemanı olmak üzere 5 uzman tarafından incelenmiştir. Ardından soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu test etmek için ön uygulaması 2 öğretmen ile yapılmıştır. Ön uygulamadan alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, görüşme öncesi öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapılacak yer ve zaman belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların bilgisi dahilinde, yazıya aktararak analiz edilmek üzere ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydına ilave olarak araştırmacılar tarafından not tutulmuştur. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcı ifadelerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla, ifadelerinden çıkarılan anlamlar kendilerine sorulmuş ve bu çıkarımlar katılımcılara teyit ettirilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmadaki verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirleme-yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır” (Patton, 2014, 453). Araştırmada içerik analizi; kod, kategori ve tema olmak üzere 3 düzeyde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Hazırlanan kod listesindeki kodların birbiriyle bağlantı durumu incelenmiş, birbirleriyle bağlantılı olan kodlar aynı kategori altına alınmış ve daha sonra temalar elde edilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bulgular Bu bölümde yapılan analiz sonucunda elde edilen temalara ilişkin bulgular ve tablolar yer almaktadır.

### 1. TEMA: Türk Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımları; öğretmenlerin mesleki durumları, sınıf yönetimleri, kişisel duygu-düşünceleri ve bunlara yönelik önerileri kategorilerinde Tablo 1’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

**Tablo 1. Türk Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar**

	<b>Kategori 1:</b>	<b>Kategori 2:</b>	<b>Kategori 3:</b>	<b>Kategori 4:</b>
	Mesleki durumları	Sınıf yönetimleri	Kişisel duygu düşünceleri	Önerileri
Kod1	Hazırlıklı olma	Çözüm stratejileri	Olumlu	Eğitimsel
Kod2	Mesleki tutum	Bireysel eğitim	Olumsuz	Toplumsal
Kod3	Mesleki gayret	-	Nötr	Stratejik
Kod4	Mesleki tükenmişlik	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1’de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Hazırlıklı olma; öğretmenlerin bir kısmı (f=4;Ö3,Ö4,Ö7,Ö10), görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgede Suriyelilerin yaşamaya başlaması nedeniyle, sınıflarına Suriyeli öğrencilerin gelmesine kendilerini hazır hissettiklerini ve bu durum karşısında ne yapacaklarını kısmen bildiklerini belirtmişlerdir. Ö4; ‘Ülkemizde Suriyeliler var, bu gerçeği göz ardı edemeyiz’ sözleri ile hazır olduğunu belirtmiştir.

Kod2 Mesleki tutum; öğretmenlerden bazıları (f=7;Ö1,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13, Ö19) mesleki tutumlarının yani öğretmen oluşlarının Suriyeli öğrencilere karşı yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini; bazıları ise (f=3;Ö3,Ö11,Ö14), öğretmen oluşlarının yaklaşımlarını değiştirmediklerini, onlara karşı her koşulda olumlu duygular beslediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler de (f=3;Ö2,Ö5,Ö15), Suriyeli öğrencilere karşı her koşulda olumsuz duygular beslediklerini söylemiştir. Öğretmenlerden bir tanesi ise (f=1;Ö6), öğretmen oluşunun bu öğrencilere yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediğini ‘Suriyeliler sınıfımı gelmeden önce onlara karşı daha merhametliydim’ sözleri ile belirtmiştir. Bunun nedeninin de, öğretmenlik mesleğinin üzerine yüklediği sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise (f=3;Ö16, Ö17,Ö18), mesleklerinin Suriyeli öğrencilere karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir. Ö18; ‘Ben onların okulda olmalarından rahatsız olmadım’ diyerek etkilenmediğini belirtmiştir.

Kod3 Mesleki gayret; araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (f=6;Ö2,Ö3, Ö6,Ö10,Ö13,Ö18), Suriyeli öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmek için çok daha fazla gayret gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö2 bu durumu, ‘Onların anlaması için biraz daha fazla çaba sarf ediyoruz.’ şeklinde belirtmiştir. Bazı öğretmenler de (f=2;Ö7,Ö8), Türk velilerin Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılarını kırmak için çok çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Ö8; ‘Türk veliler çocuklarının Suriyeliler ile oturmasını istemiyorlar ama ben onları alıştıyorum’ diyerek çabasını ifade etmiştir.

Kod4 Mesleki tükenmişlik; bir öğretmen (f=1;Ö6) sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunması nedeniyle mesleki açıdan kendini tükenmiş hissettiğini belirtmiştir. Ö6 bu durumu; ‘Onlara bir şey veremeyince kendime yetemedim, kendimi yargılamaya başladım.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 2’de öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Öğretmen çözüm stratejileri; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=17; Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19) sınıf yönetiminde, Suriyeli öğrencilere yönelik olarak çeşitli çözüm stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu stratejiler öncelikle, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin, Türkçe bilmeyenlere tercümanlık yapması (f=6;Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö14,Ö16) ve Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamak olmuştur (f=10;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5, Ö6,Ö8,Ö9,Ö13,Ö16,Ö19). Bunların yanı sıra öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle iletişim kurabilmek için beden dillerini, mimiklerini ve ortak bir dil olan İngilizceyi kullanmak (f=6;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö13, Ö15), onlarla birebir ilgilenerek öğrenmelerini kolaylaştırmak (f=3;Ö3,Ö6,Ö13) ve tekrarlarla sıklıkla yer vermek (f=3;Ö1,Ö3, Ö4) gibi stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilere sınıf içerisinde çeşitli sorumluluklar vermek (f=4;Ö5,Ö11,Ö13,Ö18), kendi dilleri olan Arapçayı sınıf içerisinde kullanmalarına izin vermemek (f=6;Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö18, Ö19) ve Suriyeli ailelerin eğitime katılmalarını sağlamak (f=2;Ö4,Ö7) da öğretmenlerin

kullandıkları stratejilerdendir. Örneğin Ö13; ‘Hadi gel birlikte yapalım, öğrenelim diye tahtaya kaldırıyorum’ diyerek birebir ilgilendiğini ve cesaretlendirdiğini ifade etmiştir. Ö1; ‘Çat pat el-kol hareketleri ve mimiklerimle anlatmaya çalıştım.’ demiştir. Ö3; ‘Türkçe bilen Suriyeli bir öğrenciye söylüyorum, o da ona çeviriyor, anlatıyor.’ ifadesi ile tercümanlık yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Kod2 Bireysel eğitim; bazı öğretmenlerin (f=2;Ö6,Ö13), Suriyeli öğrencilere özel gereksinimli çocuklar için kullanılan yöntemleri kullandıkları ve bireysel eğitim verdikleri belirlenmiştir. Ö6 bu durumu, ‘Hatta onlar için resimli rehabilitasyon kitabı sipariş ettim.’ şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 3’de öğretmenlerin kişisel duygu düşüncelerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=10; Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö13) Suriyeli öğrencilere ilişkin olumlu duygu ve düşünceler besledikleri belirlenmiştir. Bu olumlu duygular; onlardan umutlu olma, empati kurma, yardım etme isteği, çaresiz olmalarına karşı hoşgörülü olma, olumlu iletişim kurma, sınıfında olmalarından memnun olma ve avantaj sağladığını, deneyim kazandırdığını düşünceleridir. Örneğin Ö11; ‘Kendimi onların yerine koydum’ ifadesi ile empati kurduğunu açıklamıştır.

Kod2 Olumsuz duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=3;Ö2,Ö5,Ö8) Suriyeli öğrencilere ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler besledikleri belirlenmiştir. Bunlar, sınıflarında Suriyeli öğrenci olmasından şikâyet etme ve bu durumu dezavantaj olarak görme, mevcut göç politikasından ve ülkenin içinde bulunduğu durumdan rahatsız olmadır. Örneğin Ö5; ‘Aramızda iletişim kopukluğu var, gerçekten çok farklılar’ ifadesiyle, Ö2; ‘üniversiteye sınavsız alınmaları, bazılarının sınavsız işe yerleştirilmeleri nedeniyle bizim çocuklarımızın hakkını yediklerini düşünüyorum’ ifadesiyle belirtmiştir.

Kod3 Nötr duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=3;Ö14,Ö16,Ö18) Suriyeli öğrencilere karşı herhangi bir duygu beslemedikleri, nötr oldukları ortaya çıkmıştır. Ö16; bu durumu ‘Olaya insani olarak böyle baktım. Burada yaşıyorlar bir şekilde eğitim alacaklar diye düşündüm.’ diyerek ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 4’te öğretmenlerin önerilerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Eğitimsel öneriler; bu öğrencilere öncelikle Türkçe dil eğitimi verilmesi (f=1;Ö1), sonrasında ise, eğitimlerinin hem Arapça hem Türkçe bilen öğretmenler tarafından verilmesi (f=3;Ö5,Ö10,Ö16) ve Geçici Eğitim Merkezlerinin çoğaltılması (f=6;Ö3,Ö4,Ö5,Ö6, Ö16,Ö18) şeklindedir. Ö3; ‘Bir okulda toplanıp eğitim verilebilir’ şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra bu öğrencilere daha kaliteli eğitim verilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi (f=2,Ö5,Ö6), onlar için ayrı bir sınıf ya da okul açılması (f=3;Ö2,Ö5,Ö6), hazırlık sınıflarına ya da İmam Hatip okullarına gönderilmeleri (f=2;Ö11,Ö12) gibi öneriler vardır. Ö5; ‘Bize eğitim verilmesi lazım, Arapça öğrenmemiz lazım’ diyerek öneri sunmuştur.

Kod2 Toplumsal öneriler; toplumun Suriyeliler hakkında bilinçlendirilmesi (f=3;Ö2,Ö4,Ö14), iki kültür arasında aktarımların yapılması (f=3;Ö1,Ö5,Ö13) ve Suriyeliler için iş olanaklarının sağlanması (f=2;Ö7,Ö12) olarak belirlenmiştir. Ö12; ‘Ekonomik yönden güçlük çekiyorlar, istihdam edilmeleri gerekiyor’ demiştir.

Kod3 Stratejik öneriler; Suriyelilerin ülkelerine geri dönmelerinin sağlanması (f=2;Ö2,Ö15), Suriyeli öğrenciler için farklı bir eğitim politikası hazırlanması (f=1;Ö14) ve Suriyeliler için verilen imtiyazların Türkler için de verilmesi gerektiği (f=1;Ö13) olarak belirlenmiştir. Ö13; ‘Suriyelilere yardımlar yapılıyor, bizim onlardan ne eksikimiz var’ demiştir.

## 2. TEMA: Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları

Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımları, Tablo 2’de olumlu ve olumsuz yaklaşımlar kategorilerinde incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

**Tablo 2. Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar**

	<b>Kategori 1:</b>	<b>Kategori 2:</b>
	Olumlu yaklaşımlar	Olumsuz yaklaşımlar
Kod1	Kabullenme	Etiketleme
Kod2	Uyum sağlama ve kaynaşma	Motivasyon düşüklüğü
Kod3	-	Davranış değişikliği

Tablo 2 incelendiğinde Kategori 1’de Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumlu yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Kabullenme (f=5;Ö1,Ö4,Ö13,Ö14,Ö17); Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumlu yaklaşımlarından biri olan kabullenmeyi, Ö13; ‘Çocuklar da kabullenmiş durumdadır’ sözleriyle, Ö17; de ‘Genelde sınıftakiler tarafından kabul gördüler’ şeklinde ifade etmiştir.

Kod2 Uyum sağlama ve kaynaşma (f=13;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19), Ö1 tarafından, ‘Kız daha çabuk uyum sağladı, erkek de çat pat Türkçeyi öğrendikten sonra çok uyum sağladı hatta yaramazlık bile yapıyor.’ sözleriyle belirtilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Kategori 2’de Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumsuz yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Etiketleme (f=3;Ö3,Ö8,Ö16); Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri ‘Suriyeli’ ya da suçlu olarak etiketlemesi şeklindedir. Örneğin Ö8; ‘Bir de adlarını Suriyeli koydular, sürekli Suriyeli geldi, Suriyeli gitti diyorlar. Sınıfta her suç Suriyelilerin üzerine yıkılıyor.’

Kod2 Motivasyon düşüklüğü (f=2;Ö2,Ö15); Ö2 tarafından ‘Bölünmeye sebep oluyorlar. Motivasyon düşüklüğüne de sebep oluyorlar’ şeklinde ifade edilmiştir.

Kod3 Davranış değişikliği (f=2;Ö6,Ö15); Türk öğrencilerin davranışlarında görülen olumsuz değişiklikler belirtilmiştir. Ö6; ‘Çocukların(Türk) davranışları değişmeye başladı, küfür falan’ şeklinde ifade etmiştir.

### 3. TEMA: Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarındaki Durumları

Suriyeli öğrencilerin Türk okullarındaki durumları, uyum sağlama süreci, Türkçe öğrenme süreci, eğitim-öğretim süreci ve olumlu/olumsuz durumları kategorilerinde Tablo 3’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

**Tablo 3. Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarındaki Durumları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar**

	Kategori 1: Uyum sağlama süreci	Kategori 2: Türkçe öğrenme süreci	Kategori 3: Eğitim-öğretim süreci	Kategori 4: Olumlu/olumsuz durumlar
Kod1	Kısmen uyum sağlama	Dil öğrenme süreçleri	Yaşanılan akademik sorunlar	Olumlu duygu ve davranışlar
Kod2	Uyum sağlayamama	Dil öğrenme- uyum ilişkisi	Akademik başarı durumları	Olumsuz duygu ve davranışlar
Kod3	-	Bireysel öğrenme	Akademik gayret	Sayılarının artması
Kod4	-	-	-	Öz-bakım becerisi eksikliği

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 1’de Suriyeli öğrencilerin uyum sağlama süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Kısmen uyum sağlama; araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı Suriyeli öğrencilerin okula 2 hafta gibi kısa bir sürede uyum sağladıklarını (f=7;Ö1,Ö4, Ö5,Ö8,Ö16,Ö17,Ö18), bir kısmı 1-1,5 ayda uyum sağladıklarını (f=4;Ö2,Ö6,Ö10, Ö19), bir kısmı ise 2-3 ayda uyum sağladıklarını (f=2;Ö7,Ö14) belirtmiştir. Ö4; ‘Sanki hep bu sınıftaymış gibi, rahat bir şekilde sınıfa adapte oldular’ demiştir. Bir kısım öğretmen de (f=4;Ö9,Ö11,Ö15,Ö16), bazı Suriyeli öğrencilerin hala tam olarak uyum sağlayabilmiş olmadığını belirtmiştir. Ö15 bu durumu, Geldiklerinden bir tık yukarıdadılar ama tam bir uyum sağlanmadı.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Kod3 Uyum sağlayamama; Suriyeli öğrencilerin uyum problemleri yaşamaları (f=4;Ö1,Ö4,Ö5,Ö10), vatan özlemi çekmeleri (f=3;Ö13,Ö16,Ö19), çaresizlik ve ağlama gibi duygu durumları yaşamaları (f=3;Ö4,Ö7,Ö11), tam olarak uyum sağla-yamadıklarını göstermektedir. Ö11; ‘Sadece Suriyelilerle arkadaşlık ediyorlar, Türklerle hiç konuşmuyorlar. Derste pasifler, söz almıyorlar, konuşmuyorlar, sormuyorlar, sen bir şey söylediğinde cevap da yok.’ demiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 2’de Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Dil öğrenme süreçleri; öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=10;Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö17) Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşadıklarını belirtirken; bir kısmı (f=4;Ö1,Ö7,Ö9,Ö10) ise, dilde ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir. Ö1; ‘İlk geldiğinde abla diyordu sadece, şimdi günaydın öğretmenim diyor’ diyerek ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir.

Kod2 Dil öğrenme-uyum ilişkisi; öğretmenlerin bir kısmı (f=2;Ö1,Ö3) Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrendikçe



daha kolay uyum sağladığını belirtmiştir. Ö1; ‘Türkçeyi öğrendikten sonra çok uyum sağladı.’ ifadesini kullanmıştır.

Kod3 Bireysel öğrenme; Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ile ilgili bir diğer önemli nokta ise, öğretmenlerin çok fazla katkı sağlayamamaları ve bu öğrencilerin dili kendi kendilerine öğrenmeleridir. Bu noktada Suriyeli öğrencilerin gayretleri önemli görülmekte ve gayretli olanların Türkçeyi öğrendiği ifade edilmektedir (f=2; Ö10,Ö14). Ö10 bu durumu, ‘Bizim çocuklarımızla iletişim kurarak Türkçeyi kendi kendilerine öğrendiler.’ diyerek belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 3’de Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Yaşanılan akademik sorunlar; Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle derse pasif katılımları (f=6;Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17), buna bağlı olarak da okulun onlara fayda sağlamaması (f=2;Ö14,Ö15) ve bu öğrencilerin eğitim öğretimlerinin aksaması (f=8;Ö3,Ö4,Ö5;Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö17) olarak belirtilmiştir. Ö13; ‘Ders işlenirken susup başka şeylerle ilgileniyorlar’ demiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle daha fazla ilgilenmek zorunda kalması nedeniyle sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin de aksadığı (f=8;Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö13, Ö15,Ö16,Ö18) belirtilmiştir. Ö15; ‘Motivasyon düşüklüğüne sebep oluyorlar, bölünmeme sebep oluyorlar’ demiştir.

Kod2 Akademik başarı durumları; Suriyeli öğrencilerin matematik gibi sayısal derslerde gayet başarılı oldukları (f=1;Ö16), Arap harfleri ile Türkçe harflerin farklı olması nedeniyle de en çok yazmada sıkıntı yaşadıkları (f=1;Ö8) belirtilmektedir. Ö16; ‘Algıları da fena değil, matematikte daha başarılılar.’ diye ifade etmiştir.

Kod3 Akademik gayret; öğretmenlerin bir kısmı Suriyeli öğrencilerin çok gayretli olduğunu belirtirken (f=5;Ö5,Ö11,Ö13,Ö16,Ö19), bir kısmı ise amaçsız olduklarını (f=1;Ö14) belirtmektedir. Ö11; ‘Diyebilirim ki sınıftaki en gayretli 3 öğrenci Suriyeli.’ derken, Ö14; Okulda bir şey öğrenme amaçları yok. Sadece buradaki insanlarla kaynaşmak için geldiklerini düşünüyorum. ‘diye ifade etmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 4’te Suriyeli öğrencilerin olumlu/olumsuz durumlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu duygu ve davranışlar; öğretmenler Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşma ve kendilerini kabullendirme çabalarının olduğunu ve bunun da uyum için önemli olduğunu belirtmektedir (f=13;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19).

Kod2 Olumsuz duygu ve davranışlar; Suriyeli öğrencilerin küfürlü konuşmaları ve şiddete meyilli davranışlar sergilemeleri (f=3;Ö5,Ö6,Ö15), Türklere karşı olumsuz duygular beslemeleri (f=2;Ö13,Ö16) ve mağdur olma durumlarını dağıtılan malzemelerden fazla fazla alıp başkalarına satarak suistimal etmeleri (f=4;Ö3,Ö5, Ö6,Ö14) olarak belirtilmiştir. Ö3; ‘Ne kadar malzeme verirsen o kadar istiyorlar’ demiştir.

Kod3 Sayılarının artması; Suriyeli öğrenci sayısının giderek artması ve bu artışların dönemin farklı farklı zamanlarına denk gelmesi nedeniyle eğitim-öğretimin aksadığı (f=3;Ö6,Ö10,Ö17) belirtilmektedir. Ö6 bu durumu; ‘Yani sayı arttıkça sıkıntı, çünkü sonradan gelenler hem sınıfın düzenini bozdu hem ilk gelen Suriyelileri bozdu.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Kod4 Öz-bakım becerisi eksikliği; Suriyeli öğrencilerin öz-bakım becerileri konusunda da ciddi problemleri olduğu (f=2;Ö2,Ö3) belirtilen sorunlar arasındadır. Ö3; ‘Tuvalete çorapları ile giriyor’ demiştir.

#### 4. TEMA: Türk ve Suriyeli Velilerin Yaklaşımları

Türk ve Suriyeli velilerin yaklaşımları; Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımları ve Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımları kategorilerinde Tablo 4’te değerlendirilmiş ve kodlamalara yer almaktadır.

**Tablo 4. Türk ve Suriyeli Velilerin Yaklaşımları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar**

	<b>Kategori 1:</b>	<b>Kategori 2:</b>
	Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımları	Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımları
Kod1	Olumlu/olumsuz tepkiler	Okul tutum ve davranışları
Kod2	Ön yargılar ve şikâyetler	Türkçe öğrenme süreçleri

Tablo 4 incelendiğinde Kategori 1’de Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu/olumsuz tepkiler; araştırmaya katılan öğretmenler, Türk velilerin Suriyelilerle ilgili olumlu bir tepkide



bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz olarak ise, Suriyelilerin okulun temizlik kurallarına uymamaları, gelirleri olmasına rağmen okul aidatı ödememeleri, toplanan malzeme ücretlerine katılmamaları, şiddete meyilli olmaları, Türk öğrencilerin davranışlarının bozulmasına sebep olmaları (f=5;Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9) belirtilmiştir. Ö5; ‘Okulun aidatlarını ödemiyorlar, Türk veliler de bizden neden alıyorsunuz diye şikâyet ediyor’ demiştir.

Kod2 Ön yargılar ve şikâyetler; Türk velilerin Suriyelilerin kendilerine zarar vermelerinden korktukları, çocukları ile aynı okula gitmelerini istemedikleri, Suriyelilerin hastalık-bit getirdiği ve pis oldukları düşüncesiyle çocukları ile aynı sırada oturmasını istemedikleri belirtilmiştir (f=14;Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö13,Ö14,Ö15,Ö17). Ayrıca velilerin çocuklarını, Suriyeli öğrencilerle mesafeli olmaları, arkadaş olmamaları ve getirdikleri besinlerden yememeleri noktasında tembihledikleri belirtilirken; “vatanlarını sevseler terk etmezlerdi” gibi ön yargıları olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir (f=4;Ö11,Ö12,Ö18,Ö19).

Tablo 4 incelendiğinde Kategori 2’de Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Okul tutum ve davranışları; bazı öğretmenler Suriyeli velilerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili olma ve okuma-yazma öğrenmelerini çok isteme gibi olumlu tutum ve davranış gösterdiklerini belirtmiştir (f=1;Ö4). Bazı öğretmenler ise, Suriyeli velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili olmamaları ve çocuklarının yaş, hastalık gibi bilgilerini gizlemeleri gibi olumsuz tutum ve davranışları olduğunu belirtilmiştir (f=6;Ö4,Ö5,Ö6,Ö10).

Kod2 Türkçe öğrenme süreçleri; Suriyeli velilerin dil öğrenmekte çok zorlanmaları, evde Türkçe konuşulmadığı için bu durumun çocuğun da dil öğrenmekte zorlanmasına neden olması ve velinin Türkçe bilmemesi nedeniyle öğretmenin veli ile iletişim kuramaması ve aileyi eğitime katamaması gibi durumlar belirtilmektedir (f=2;Ö2,Ö10).

#### 4. Tartışma

Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilmeleri ve Türkiye’deki toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere sunulacak eğitimin niteliğini belirleyen faktörlerin başında, öğretmenlerin bu öğrenciler için hazırlıklı olmaları gelmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye Suriyelilerin yerleşmesinden dolayı okula Suriyeli öğrencilerin gelmesine hazırlıklı olduklarını fakat bu durumdan kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmının öğretmen oluşları, Suriyeli öğrencilere yaklaşımlarını olumlu yönde etkilerken; bir kısmının yaklaşımlarını değiştirmedikleri ve onlara karşı her türlü koşulda olumlu ya da olumsuz duygular besledikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin olumlu duyguları, Suriyeli öğrencilerle empati kurma, onlara karşı hoşgörülü olma, onlara yardım etme isteği, onlardan umutlu ve memnun olma olarak belirtilirken; olumsuz duyguları, Suriyeli öğrencilerle olumsuz iletişim kurma, onlara karşı olumsuz duygu ve düşünceler besleme, sınıflarında Suriyeli öğrenci olmasından şikâyet etme, bu durumu dezavantaj olarak görme, mevcut göç politikasından ve ülkenin içinde bulunduğu durumdan rahatsız olma şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, görev yaptıkları okula gelen Suriyeli öğrencilerin 2 hafta gibi kısa bir sürede uyum sağladığını, bir kısmı da 1-3 ayda uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bir kısım öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin hala tam olarak uyum sağlayabilmiş olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da, Suriyeli öğrencilerin okula ve akranlarına uyum sağlama sorununun dil probleminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde Uzman ve Kösten (2016) ile Uzun ve Bütün’ün (2016) çalışmasında da, Suriyeli çocukların okula alışma sürecinde yaşadıkları en büyük problemin dil bilmeme ve buna bağlı olarak iletişim ve uyum sorunu yaşama olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer durum, Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemesi, dışlanması ve etiketlenmesidir. Bunun sebepleri olarak, toplumsal ve bireysel ön yargılar ve yaşanan kültür farklılığı öne çıkarken; Suriyeli öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri ve okul kurallarına uymamaları olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Reçber’in (2014) yaptığı çalışmaya göre, Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin ülkede uyum sorunu yaşadıkları, topluma uyum sağlamalarını engelleyen durumların başında da; ayrımcılık, dil sorunları ve arkadaş edinme problemlerinin geldiği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, Suriyeli öğrencilerin dil öğrenmeleri, okula uyum sağlamaları ve eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılabilmeleri için gayret sarf ettiklerini; bir kısmı ise, yapabilecekleri pek fazla bir şey olmadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin de bir kısmının dil öğrenmek, uyum sağlamak ve eğitim-öğretim sürecine katılmak için gayret sarf ettiğini; bir kısmının ise, bunları yapmamak için direnç

gösterdiğini ve Türkçe konuşmayı reddettiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, eğitim-öğretimi Suriyeli öğrencilerle sürdürmenin birtakım zorluklarından ve kendi uyguladıkları çözüm stratejilerinden de bahsetmişlerdir. Buna göre yaşanan zorluklar, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama, buna bağlı olarak bu öğrencilerin derse pasif katılımı, Suriyeli öğrenci sayısının giderek artması, bu artışların dönemin farklı farklı zamanlarına denk gelmesi ve Suriyeli velilerinin eğitim sürecine katılmamaları olarak belirtilmiştir-tir. Buna yönelik olarak öğretmenlerin uyguladıkları çözüm stratejileri ise, iletişim kurabilmek için beden dili ve mimiklerini kullanma, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilere bilmeyenler için tercümanlık yaptırma, Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin kaynaşmalarını sağlama ve Suriyeli öğrencilere birebir anlatım yaparak öğrenmelerini kolaylaştırma olarak belirtilmiştir.

Sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunması, öğretmenlerin bir kısmı tarafından avantaj olarak görülürken; bir kısmı tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Bu durumu avantaj olarak gören öğretmenler, farklı bir kültürü tanıma fırsatı bularak çok kültürlü eğitim ortamına sahip olduklarını düşünürken; dezavantaj olarak gören öğretmenler Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini aksattıklarını, Türk öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüklerini, olumsuz yönde davranış değişikliğine sebep olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguları kısmen destekleyen Cırık'ın (2008) yaptığı çalışmada, eğitimin bütün kademelerinde çok kültürlü eğitim ortamlarına yer verilmesinin, öğrencilerin gelişimlerine destek sağladığı ve olumlu bir eğitim ortamı yarattığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin belli maddi gelirleri olduğunu ve yaşadıkları bölgedeki insanların sosyo-ekonomik durumları ile neredeyse eşit durumda olduklarını belirtirken; bir kısım öğretmen ise, Uzun ve Bütün'ün (2016) çalışma sonuçlarında olduğu gibi Suriyelilerin sosyo-ekonomik açıdan yeterli imkâna sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları, Suriyeli öğrencilerin öz bakım becerileri konusunda eksiklikleri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine Uzun ve Bütün'ün (2016) araştırma sonuçlarında, Suriyeli çocukların öz bakım becerilerini tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına ve öğretmenlerden gelen önerilere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Suriyeli öğrenciler okullarda çeşitli sebeplerden dolayı uyum sorunları yaşamakta ve olumsuz tutumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu tutumlarla karşılaşmamaları için planlı bir eğitim programı hazırlanabilir. Buna göre Suriyeli öğrenciler, okula uyum sürecinde önce Türkçe dersleri alabilir ve başarılı olmaları durumunda normal eğitim süreçlerine devam edebilirler.

Suriyeli öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile iletişime geçebilmeleri ve temel dil becerilerinin kazandırılması için ders kitapları ya da materyaller hazırlanabilir.

Suriyeli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere sınıf yönetimi ve iletişim konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kültürel uyum süreci başta olmak üzere bir eğitim politikası geliştirilebilir. Bu sayede çok kültürlü sınıf yapısının gelişmesine katkı sağlanabilir.

Suriyeli öğrencilere ve velilerine Türkiye'deki okulların eğitim öğretim süreçleri hakkında uyum eğitimi verilebilir.

Suriyelilerin uyum süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yapılması açısından, toplumun Suriyeliler konusunda bilinçlendirilmesine yönelik olarak daha fazla çalışma yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Akgündüz, Y. E., Van Den Berg, M. & Haasink, W. (2018). *The impact of the Syrian refugee crisis on firm entry and performance in Turkey*. World Bank Policy Research Working Paper, 8323. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29291> adresinden edinilmiştir.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı(EKEV) Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150-162.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çavuşoğlu, M. (2016, Mart 5). *2016 yılı başında dış politikamız*. [http://www.mfa.gov.tr/site\\_media/html/2016-yili-basinda-dis-politikamiz.pdf](http://www.mfa.gov.tr/site_media/html/2016-yili-basinda-dis-politikamiz.pdf) adresinden edinilmiştir.

- El-Khani, A., Ulph, F. & Calam, R. (2018). Syria: Refugee parents' experiences and need for parenting support in camps and humanitarian settings. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 19-29.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). Reducing bias in psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44(1), 16-26.
- Hargreaves, S. (2016). Concerns in Turkey about infections from refugees. *The Lancet Infectious Diseases*, 16(7), 782-783.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Kihtir, A. (2003). *Avrupa Birliği'nin eğitim politikası* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nar, B. (2008). *Göçü eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, S. (Temmuz, 2015). *Suriye'den göçün etkileri*. Gsa Global'i Yaşamak Uluslararası Konferansında sunulmuş bildiri, Roehampton Üniversitesi, Londra.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Reçber, S. (Kasım, 2014). *Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar*. VI. Sosyal İnsan Hakları ve Ulusal Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları (Mersin il merkezi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan(31), 267-305.
- Shany, M., Geva, E., & Melech-Feder, L. (2010). Emergent literacy in children of immigrants coming from a primarily oral literacy culture. *Written Language & Literacy*, 13(1), 24-60.
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124.
- Szalanska, J. (2017). Legal protection of Syrian refugees in Turkey against the background of international legal determinants. *Polish Quarterly of International Affairs*, 26(1), 73-84.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Uzman, N. ve Kösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar(24), 251-272.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Üner, S. (1972). *Nüfusbilim sözlüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu. (2013). *İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*. [http://www.goc.gov.tr/files/files/goc\\_kanun.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_kanun.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



# Kastamonu Education Journal

November 2018 Volume:26 Issue:6

kefdergi.kastamonu.edu.tr

## Türkiye’de Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınlar ve Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri: “Ne Edeyim Okumayı, Hayatım mı Değişecek?”<sup>1</sup>

### Illiterate Women in Turkey and Their Reasons for Non-participation in Literacy Courses: “What Would I Do With Reading, Will My Life Change?”

Nagihan GÖKÇE<sup>a</sup>, Ahmet YILDIZ<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kastamonu, Türkiye.

<sup>b</sup>Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve bu nedenlere temel oluşturan etmenlerin (sosyal ve kültürel arkaplanın) saptanmasıdır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri şöyledir: (1) Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özelliklerini nelerdir? (2) Bu kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri nelerdir ve bu nedenlere temel oluşturan etmenler nelerdir? (3) Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır? Çalışmada nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. İstatistikî veriler okuma-yazma bilmeme durumunun cinsiyet açısından kadın nüfusta; yaş açısından yaşlı nüfusta ve yerleşim yeri açısından kırsal kesimde yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca kadınlar, ev işleri ve çocuk bakımı, yaşlanma ve yaşlılığa bağlı nedenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı nedenler, yakın çevrenin hoş karşılamaması gibi etmenleri okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak belirtmişlerdir. Kadınlar tarafından belirtilen bu nedenler tabii ki önemlidir; ancak bu nedenlerin temellendiği arka plana bakıldığında ataerkil toplumsal yapı, gündelik yaşamı çevreleyen sözlü kültürün doğası ve yazıyı talep etmeyen akış öne çıkmaktadır. Yerleşim yeri açısından bakıldığında, ev içi sorumluluklar daha çok köydeki kadınlar; çocuk bakımı ise gecekondular ve kent merkezindeki kadınlar tarafından dile getirilmiştir.

#### Anahtar Kelimeler

katılım/ katılmama  
okuryazarlık/okuma-yazma bilmeme  
toplumsal cinsiyet  
yetişkin eğitimi

#### Keywords

participation/ non-participation,  
literacy/ illiteracy  
social gender,  
adult education

#### Abstract

The purpose of this research is to find out illiterate women’s reasons for non-participation in literacy courses and factors behind these reasons (social and cultural background). In this context, sub-problems of the research are: (1) What are demographic characteristics of illiterate women in Turkey? (2) What are the reasons of these women’s for non-participation in literacy courses and what are the factors behind these reasons? (3) Does the need of literacy skill change according to the settlement? In the research, both quantitative and qualitative methods were used. Statistical data show that illiteracy intensifies in female population in terms of gender; in elderly population in terms of age and in rural area in terms of settlement. Besides, women indicated factors such as child care and home responsibilities, age and age-related reasons, fear of failure, work-related reasons and disapproval of kith and kin as reasons for non-participation in literacy courses. Of course, these reasons women mentioned are important, but when considering background on which these reasons based, patriarchal social structure, nature of oral culture surrounding daily life and flow not demanding literacy became prominent. Considering settlement, home responsibilities were mostly indicated by women living in the village; child care was mostly indicated by women living in the squatter settlement and the city center.

<sup>1</sup>Bu makale Nagihan GÖKÇE’nin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Ahmet YILDIZ danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca makalenin bir kısmı 28 Haziran- 2 Temmuz 2017’de Atina’da düzenlenen 7th International Conference on Critical Education: “Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education” konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



## **Extended Summary**

### **Introduction**

Literacy is one of the important indicators showing countries' level of development. For many countries including Turkey, literacy continues to be a significant issue. Since the announcement of republic, many literacy campaigns have been held in Turkey. Nevertheless, there are still 2.580.057 illiterate citizens and about eighty four per cent of them are women (TUIK,2016). That's why literacy problem is accepted as a women's problem (Sayılan, 2012). Besides, another dimension of the issue is about participation in literacy courses. Although there are so many illiterate citizens, very few of them participate in literacy courses. Literacy is very important in this era, so we should ask 'Why do they resist to learn reading and writing and why do they not participate in a literacy course?' or 'How much and how often do they really need literacy in their daily lives?' As researchers of new literacy studies emphasize; literacy is a social thing. It is not just something that we use at schools, public institutions etc. This is just one type of literacy; but there are many types of literacy (Barton and Hamilton, 1998). Therefore, these illiterate women's social background is important to answer these questions.

The purpose of this research is to find out illiterate women's reasons for non-participation in literacy courses and factors behind these reasons (social and cultural background). In this context ,sub-problems of the research are: (1) What are demographic characteristics of illiterate women in Turkey? (2) What are the reasons of these women for non-participation in literacy courses and what are the factors behind these reasons? (3) Does the need of literacy skill change according to the settlement?

### **Method**

Both qualitative and quantitative methods were used for the study. For the first sub-problem of the study; formal statistical data and documents about illiterate adults in Turkey (MEB, TUIK, UNESCO) were collected. For the second and third sub-problems; twenty one women were interviewed. As it was thought that literacy practices and contents related to literacy would change depending on quality of the settlement; interviews were carried out in three different settlement: village, squatter settlement and city centre. The interviews were reported, analyzed and categorized by researchers.

### **Findings**

National and international statistical data show that illiteracy is more related to women than men; to the old age than the young age; to rural life than urban life; and to the East of Turkey than the West.

The women indicated child care and home responsibilities, age and age-related reasons, fear of failure, work and work-related reasons, disapproval of kith and kin as reasons for non-participation in literacy courses.

Considering settlement, home responsibilities were mostly related to the village and child care and work-related factors were related to city center and squatter settlement.

### **Discussion and conclusion**

Of course women's expressions are important; but when we look at the main reason behind the indicated reasons, we see a strong patriarchal social structure that also kept them away from formal education in the past. Patriarchal social structure that limits women about showing self control to determine their own destiny mostly confines them to limited social environment.

Another important factor is nature of oral culture in their daily routine. Especially in villages, there are almost nothing to do with literacy for women. Besides, there are no names for streets, no signboards etc. Women living in the village thought that there was no difference between them and literate women and literacy was something related to city life.

Unlike villages, the surrounding in city centre and squatter settlement is more complex. There are many things that require reading and writing (for example; street names, markets' names, bus routes etc.); but the women living in the city have a limited life space. They are not completely able to adapt city life. There is no really need to literacy in their daily routine They don't feel the absence of literacy. And this feeling is related to that their lives have limited literacy interaction and that it is an easy problem to cope with. When they need literacy they use common strategy like relationship by affinity, neighbourhood, citizenship effectively. Even though these social networks under the influence of oral culture act as cooperation function; they, in fact, reproduce limited social life that prevents women from empowering. From the expressions, it can be concluded that factors motivating to participate in a literacy course is limited in these women's lives and literacy is not something essential.

Reconsidering adult literacy education (adult basic education) as a part of women empowerment is essential in order both to achieve illiteracy problem and to help women participate in literacy courses. Especially, regulations taking social background into consideration are needed.

## 1. Giriş

Günümüzde sözel, sayısal ve teknoloji kullanımı gibi okuryazarlığı esas alan çekirdek becerilerin toplumdaki dağılımı, ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli parametrelerden biri haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülke için okuryazarlık, ciddi bir sorun alanı olmaya devam etmektedir. Oysa Türkiye'de okuma-yazma bilmeme durumuyla olan savaşın yüz yılı aşan bir tarihi söz konusudur. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana okuryazarlığı geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde altı büyük okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007 yıllarında) düzenlenmiş ve tüm çağ nüfusunun okullaşmasına yönelik önemli girişimlerde bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden de görülmektedir ki; tüm bu çabalarla Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık % 10 olan okuryazarlık oranı, 1980 yılında % 67,2'ye, 1990'da % 80'e, 2000 yılında % 86,5'e, 2015 yılında da % 95'e yükselmiştir (MEB, 2016; TÜİK, 2016). Ancak bu oranlar çağdaş toplumlara kıyasla hala düşük düzeydedir. Üstelik bu türden yetişkin okuryazarlığı istatistikleri yanında Türkiye toplumunda yazının toplumsal yaşamda dolaşımını sınırlayan sözlü kültürün olağanüstü canlılığı (Yıldız, 2006) ve okuma alışkanlığının düşüklüğü gibi olgular göz önüne alındığında, yetişkin okuryazarlığının ülkenin en temel eğitim sorunlarından birini oluşturduğu söylenebilir. Bu haliyle de giderek okuma-yazma bilmeme sorunu kronikleşmekte; özel politikalar uygulanmadığı sürece, hızlı nüfus artışı da göz önünde bulundurulduğunda, yapısal bir sorun olarak varlığını sürdüreceği görünmektedir (Sayılan & Yıldız, 2009).

Türkiye'de yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitimi için çeşitli kurumlarca (Halk Eğitimi Merkezleri, Bazı Belediyeler ve Sivil Toplum Kuruluşları) kurslar açılmaktadır. Ancak okuma-yazma bilmemesine karşın bu kurslara katılmayan yurttaşların kitleselliği katılım ile ilgili sorunların varlığına işaret etmektedir. TÜİK 2014 verilerine göre bir yıl içerisinde (2012-2013 eğitim-öğretim dönemi) 21.329 okuma yazma kursundan 133.889 kadın faydalanmıştır. Kursu katılanların tamamının okuryazarlık sertifikası aldığı düşünülse bile okuma-yazma bilmeyen nüfusun sadece yaklaşık % 6'sını oluşturmaktadır. Okuma-yazma bilmeyenlerin sayısı dikkate alındığında okuma-yazma kurslarına katılım bu denli düşük olduğu sürece okuma-yazma mücadelesinin daha uzun yıllar devam edeceği ön görülebilir. Öyle ki her yıl aynı oranda katılım olacağı varsayılrsa (ve bundan sonra yeni okuma-yazma bilmeyen yurttaş olmayacağı düşünülse) bile bu sorunun üstesinden gelmek için yaklaşık yirmi yıla ihtiyaç vardır.

Okuma-yazma bilmeyen nüfusun büyüklüğü kadar, bu kitlenin cinsiyet dağılımı da dikkat çekmektedir. Sayılan (2012)'in ifadesiyle, okuryazarlık kadın sorununa dönüşmüş durumdadır. Nitekim dünya genelinde okuma-yazma bilmeyen nüfusun yaklaşık % 63'ünü (UNESCO, 2016); Türkiye genelinde ise yaklaşık % 85'ini kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2016). Bu nedenle dünya genelinde okuma-yazma bilmeme konusunda sorun yaşanan bölgelerde yapılan çalışmalarda, okuma-yazma bilmeme sorunsalının aynı zamanda bir kadın sorunu olduğu göz önüne alınarak çözümler geliştirilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin tüm yaşam alanlarına ilişkin politikalara yerleştirilmesi öne çıkmakta ve kadının güçlendirilmesi bir strateji olarak benimsenmektedir.

Okuma-yazma ve güçlendirme ilişkisi özellikle eleştirel eğitim yazınında sıklıkla ele alınmıştır (Bknz. Freire, 2016; Freire & Macedo, 1998; Shor, 1992; Giroux, 1998; Sayılan, 2006; Darder, 2013). Birçok eleştirel kuramcının belirttiği gibi okuryazar olmak sadece okuma yazmayı mekanik olarak öğrenmekten daha fazlasını içermelidir; zira kişi okuma yazmayı kullanarak kendi statüsünü, toplumsal cinsiyetini, eğitim geçmişini ve irksal arka planını nasıl eleştirel değerlendirebileceğini de öğrenebilir (Freire & Macedo, 1998; Shor, 1992; Street, 2003).

Toplumsal cinsiyet temelinde düşünüldüğünde güçlenmenin belirtileri olarak birçok madde sıralanabilir. Schular & Hashemi (1993), kadınların evden dışarı çıkabilme özgürlüğünü, hane içindeki kararlara katılımlarını, harcama yapabilmelerini, ekonomik açıdan güvende hissetmelerini, aile baskısından kurtulmalarını ve politik, hukuki farkındalık geliştirmelerini güçlenmenin sonucunda ortaya çıkabilecek belirtiler olarak niteler. Ev içindeki ücretsiz emeğin kadın ve erkek paylaşım oranı da bu belirtiler arasındadır (Malhotra & Schuler, 2002). Becker (1997), kadınların kaç çocuk doğuracaklarına kendilerinin karar verebilmesi ve istihdama katılmalarının bu belirtilerden olduğunu ifade ederken; Stromquist (2002) toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet temelli baskı hakkında farkındalığın yükselmesini güçlenmenin işareti olarak gösterir. Kısacası kişilerin kendi yaşamlarını kontrol; aile içinde kendi kararlarını özgürce ifade etme, kendi yaşamını tercihleriyle şekillendirebilme ve etrafında gerçekleşen olayları değiştirebilme yetkisi ve gücüne sahip olduğunu düşünme güçlenmenin göstergelerindedir denilebilir (Kıratlı, 2017). Türkiye'de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının kadının güçlendirilmesinde etkili olup olmadığı konusu ise oldukça şüphelidir. Nitekim Alica (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kurslarda, böyle bir amaç hedeflenmediği bulgulanmıştır.

Bu nedenle okuryazarlık sorununa yönelik geleneksel yaklaşım gözden geçirilmelidir. Nitekim son dönemde önem kazanan "Yeni Okuryazarlık Çalışmaları" (YOÇ) (The New Literacy Studies) adıyla anılan akım, okuryazarlığı sadece

derslikte öğretilen ve “teknik bir beceri” olarak sınırlandıran gele-neksel yaklaşım yerine, toplumsal bir pratik olarak ele almayı önermektedir (Bknz: Barton, 1994; Baynham, 1995; Papan, 2005; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1986; Scribner & Cole, 1981 ve Street,1989). YOÇ’un akademik dünyada yaygınlık kazanmasına paralel olarak okuryazarlık araştırmaları da ilgi, sınıf ortamından toplumsal yaşama yönelmeye başlamıştır. Bu yönelim, yetişkinlerin temel eğitime katılım ve katılmama nedenlerine ilişkin araştırmalarda (Bknz: Beder, 1990; Matjeke, 2004; Oğuzkan & Okçabol, 1987; Tekin, 1988; Okçabol, 1992; Ural, 1993; Kirazoğlu, 1996; Cingillioğlu, 2005; Çankaya, 2005) öteden beri ihmal edilen sosyal bağlamın su yüzüne çıkmasına da olanak sağlamaktadır. Böylece okuma-yazma programlarına yetişkinlerin katılım/katılmama olgusu-nun analizine katılımın arka planını oluşturan sosyal bağlam, yani yetişkinlerin kişisel-kültürel özellikleri ve gündelik yaşam pratikleri dahil edilerek, okuryazarlığın gündelik yaşam içindeki yerinin ve eğitime katılımın daha geniş bir bağlamda incelenmesi mümkün kılınmıştır. Buradan hareketle okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri ve bu nedenlere temel oluşturan et-menlerin (sosyal ve kültürel Parkaplanın) saptanması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özellikleri nelerdir?
2. Bu kadınların okuma- yazma kurslarına katılmama nedenleri nelerdir ve bu nedenlere temel oluşturan etmenler nelerdir?
3. Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı çerçevesinde ilk alt problemi için ulusal ve uluslararası istatistiklerden yararlanılmış; ikinci ve üçüncü alt problemleri için ise okuma-yazma bilmeyen kadınlarla nitel görüşmeler yapılmıştır. Betimsel istatistikler ve nitel açıklamalar bir arada verilmiştir. Bu nedenle çalışmada nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Çalışmanın birinci alt problemi için Türkiye’deki okuma-yazma bilmeyenlerle ilgili resmi belgeler ve istatistikler (TÜİK, UNESCO, MEB) ele alınmıştır. İkinci ve üçüncü alt problem için ise okuryazarlık pratiklerinin ve okuryazarlığa ilişkin anlamların yerleşim yerinin niteliğine bağlı olarak farklılaşabileceği düşünülerek köy, kent merkezi ve gecekond mahallesi olmak üzere üç yerleşim yerinde yaşayan toplam yirmi bir kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha kolay veri toplamaya olanak sağlayacağı düşünüldüğünden araştırmacıların yerel topluluk bağlarının bulunduğu Boyabat’a bağlı Bağlıca Köyü (Sinop); gecekond mahallesi için Altındağ’a bağlı Önder Mahallesi (Ankara) ve kent merkezi olarak Ataşehir (İstanbul) tercih edilmiştir. Belirtilen yerleşim birimlerinde görüşme yapılan okuma-yazma bilmeyen kadınlara kartopu tekniği ile ulaşılmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin kimi bilgileri kısaca vermek yararlı olabilir: Araştırmaya katılan yirmi bir kadından on biri 50 yaşın üzerinde, on kadın ise 50 yaşın altındadır (katılımcıların yaşları sırayla: 65, 66, 39, 75, 85, 65, 59, 69, 23, 25, 30, 50, 60, 35, 34, 27, 66, 38, 26, 22, 66). Katılımcıların ortak özellikleri açısından dikkat çeken ilk nokta yoksulluktur. Öyle ki katılımcı kadınların çoğu haneye ‘ek gelir’ sağlamak amacıyla enformel sektör ağırlıklı işlerde çalışmaktadırlar (mevsimlik tarım işçiliği; merdiven, apartman ve ev temizliği; çiçek satıcılığı; tarla, bahçe ve hayvan bakımı; çöpten geri dönüşüm malzemeleri toplama gibi). On dokuz katılımcı köyde, iki katılımcı da kentte doğup büyümüştür. Katılımcıların ikisi dul, diğerleri ise evlidir. Evlilik şekline bakıldığında bir katılımcı hariç tamamı görücü usulü ile; yarısından fazlası da erken yaşlarda evlen(diril)miştir. Kentteki katılımcıların tamamı çekirdek aile şeklinde yaşarken; köydeki katılımcıların tamamı da geniş aile olarak yaşamaktadır. Araştırmaya katılan kadınların eğitim geçmişine bakıldığında ise iki kadının kısa süreli olarak ilkökula devam ettikleri, diğer kadınların ise örgün eğitime hiç katılmadıkları görülmektedir. Katılımcıların geldikleri ailelerin durumlarına bakıldığında da çoğu katılımcının kız kardeşlerinin ve annelerinin de okuma-yazma bilmedikleri göze çarpmaktadır. Öte yandan kadınların çoğunun babaları ve erkek kardeşleri okuma-yazma bilmektedir ve en az ilkökul mezunudur.

### Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın birinci alt problemi için hazır istatistiklerden (TÜİK, UNESCO, MEB), okuma-yazma bilmeyenlerin yaş, cinsiyet, doğum yeri ve yoksulluk durumlarına göre dağılımları çıkarılarak, tablolastırılmıştır. Tablolarda yer alan veriler yüzde ve frekans gibi basit istatistik yöntemlerle değerlendirilmiştir. Böylece okuma-yazma bilmeyenlerin ülke genelindeki durumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi için ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların hayatlarında okuma-yazmanın önemini, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve bu

nedenlerin arkasındaki sosyal bağlamı esas alacak şekilde hazırlanmıştır. Kent ve köy görüşmeleri katılımcıların evlerinde, gecekondulu görüşmeleri ise mahallede bulunan bir kadın eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları çözümlenmiş ve analize hazırlanmıştır. Veriler sunulurken her görüşmeci için kodlamalar kullanılmıştır. Köyde yaşayan yedi katılımcı için K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7; gecekondulu mahallesinde yaşayan yedi katılımcı için G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7; kent merkezinde yaşayan katılımcılar için ise Ş1, Ş2, Ş3, Ş4, Ş5, Ş6, Ş7 kodlamaları kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2013)'e göre betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır ve dört aşaması vardır. İlk etapta betimsel analiz için çerçeve oluşturulur. Çerçeve oluşturulduktan sonra çerçevelere uygun temalar belirlenir. Ardından görüşmelerden elde edilen veriler temalara göre kategorileştirilir; anlamlı bir bütünlük oluşturularak veriler yorumlanır. Veriler yorumlanırken de görüşmelerden alıntılara yer verilir. Bu çalışmada da sözü edilen aşamalar izlenmiştir: önce okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri çerçevesinde elde edilen bulgulardan katılıma engel temaları (çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı etmenler ve yakın çevrenin hoş karşılamaması) oluşturulmuştur. Ardından bu temalar çerçevesinde belirtilen katılmama nedenleri gruplandırılmış, bir bütünlük içinde ve katılımcıların anlatımlarını içerecek şekilde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

#### Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özellikleri

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de yetişkin nüfusun sayısı 55.334.991’dir. Bu yetişkin nüfusun 52.211.251(% 94,36)’i okuryazar; 2.580.057 (% 4,66)’si okuryazar değildir. 543.683 (% 0,98) kişinin ise okuryazar olup olmadığı bilinmemektedir. Ancak belirtmek gerekir ki gerek bilinmeyen kesimin içinde gerekse adrese dayalı nüfus kayıt sistemiyle elde edilen verilerde herhangi bir okul diplomasına veya okuma-yazma belgesine sahip olanların içinde (bu belgelere sahip olsa da) okuma-yazmayı unutanların ya da bilmeyenlerin var olduğu düşünülürse aslında okuma-yazma bilmeyenlerin sayısının çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kaldı ki, bu durum göz ardı edilse ve yalnızca TÜİK 2016 verilerine dayalı okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfus esas alınsa bile karşımızda oldukça karamsar bir tablonun bulunduğu açıktır. Bu düşündürücü tablo içinde ise toplumsal cinsiyet boyutu özellikle dikkat çekmektedir. Öyle ki Tablo 1’de Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen 2.580.057 kişinin 2.163.914’ünü; yani yaklaşık % 84’ünü kadınların oluşturduğu göze çarpmaktadır.

**Tablo 1. Türkiye nüfusunun okuryazarlık durumu**

Cinsiyet	Okuma-yazma bilen	Okuma-yazma bilmeyen	Bilinmeyen	Toplam
Kadın	25.376.131	2.163.914	273.367	27.813.412
Erkek	26.835.120	416.143	270.316	27.521.579
Toplam	52.211.251	2.580.057	543.683	55.334.991

*Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden derlenmiştir.*

Yapılan birçok araştırmada da okuryazarlık sorununun bir kadın sorununa dönüştüğü vurgulanmıştır (Bknz. Aslan, 1994; Bulut, 2015; Bülbül, Kavak, Gülbay vd., 1999; Gökçe, Acar, Ayata, Kasapoğlu, Özer & Uygun 1993; Gölbaş, 1998; Nohl & Sayılan, 2004; Sayılan vd., 2002; Tan, 2000). Kadınlarda okuryazarlığın düşüklüğünün temel nedenleri arasında; erken yaşta evlilik, kız çocuklarının okumasının önemsenmemesi/okumanın bir getirisinin olduğuna inanılmaması, olumsuz geleneksel kalıp yargılar, ailede kız çocuklarına anneye yardımcı gözü ile bakılması ve bu çocukların 10-11 yaşlarından sonra okula gönderilmemesi gibi faktörler sıralanabilir (Özaydınlık, 2014). Okuma-yazma bilmeyen kadınların birçoğunun örgün eğitime katılmadığı, katılsa bile okulu terk etmek zorunda kaldığı ya da okuma-yazmayı öğrense de unuttuğu açıktır.

Okuma-yazma sorunu toplumsal cinsiyetle olduğu gibi yaş değişkeniyle de yakından ilişkilidir. Öyle ki örgün eğitimden faydalanma oranı yaş arttıkça düşüş göstermektedir. Bunda en büyük etken geçmişte okuma-yazmayı yaygınlaştırmak adına uygulanan politikaların Türkiye’deki yerleşim yerlerinin tamamına ulaşmada yetersiz kalmasıdır (Yıldız, 2006). Böylelikle çoğunluğunu kadınların oluşturduğu geçmişte örgün eğitime katılmayan çocuklar, bugünün okuma-yazma bilmeyen yaşlı nüfusunu oluşturmaktadır. Nitekim TÜİK 2016 verilerine bakıldığında okuma-yazma bilmeyen nüfusun % 54’ünün 65 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla okuma-yazma bilmeyen nüfusun yarısından fazlasını yaşlı nüfus oluşturmaktadır.



**Tablo 2. Türkiye okuma-yazma bilmeyen nüfusta yaş durumu**

Yaş	Okuma-yazma bilmeyen kadın	Okuma-yazma bilmeyen erkek	Toplam
64 yaş ve altı	998.409	186.409	1.184.818
65 yaş ve üstü	1.165.505	229.734	1.395.239
Toplam	2.163.914	416.143	2.580.057

Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden derlenmiştir.

Okuma-yazma bilmeme durumunun kırsallıkla da yakın ilişkisi söz konusudur. Tablo 3 de sözü edilen bulguyu doğrulamaktadır. Görüleceği üzere kır nüfusunun % 6,45'i, kırdaki yaşayan erkek nüfusun % 2,46'sı, kadın nüfusun ise % 10,47'si okuma-yazma bilmemektedir. Diğer yandan kent nüfusunun toplamda % 2,85'i okuma-yazma bilmemektedir; bu oran kentte yaşayan erkek nüfusun yalnızca % 0,88'ini oluştururken, kadın nüfusun ise % 4,80'ini oluşturmaktadır. Bu durum okuma-yazma bilmeme durumunun bir kadın sorunu olmasının yanı sıra, kırsallıkla ilişkili olduğunu da gözler önüne sermektedir.

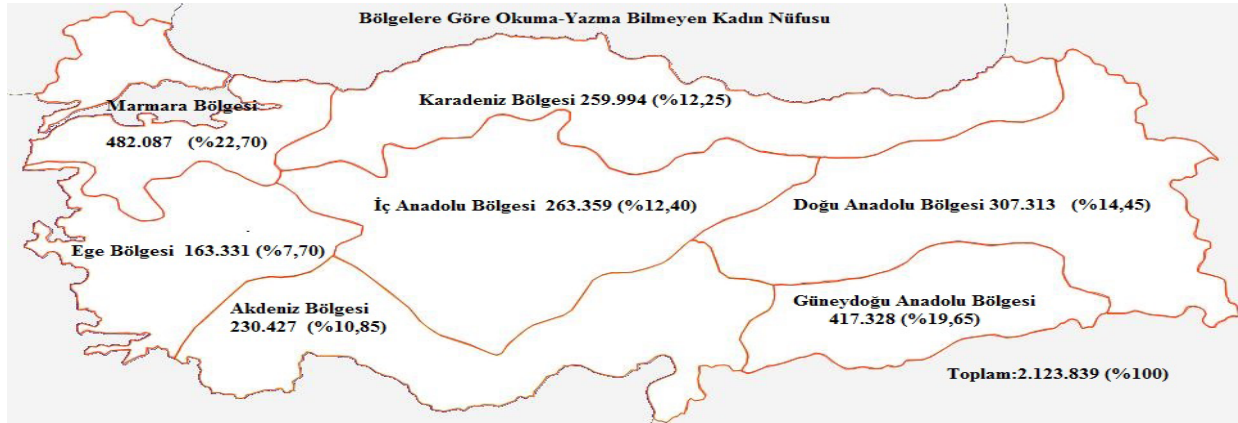
**Tablo 3. Türkiye kır-kent nüfusu ve okuryazar olmayan yetişkin nüfusun kır-kent ve cinsiyete göre dağılımı**

	2012 Türkiye Yetişkin Nüfusu				2012 Okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfus		
	Kır	Kent	Toplam		Kır	Kent	Toplam
Erkek	8.607.983 (%22,7)	29.348.230 (%77,3)	37.956.213 (%100)	Erkek	211.482 (%7,5)	258.583 (%9,5)	470.065 (%17)
Kadın	8.571.015 (%22,8)	20.529.186 (%77,2)	29.100.201 (%100)	Kadın	897.626 (%32,5)	1.396.867 (%50,5)	2.294.493 (%83)
Toplam	37.956.213 (%50,19)	37.671.216 (%49,81)	75.627.384 (%100)	Toplam	1.109.108 (%40)	1.665.407 (%60)	2.764.558 (%100)

Kaynak: TÜİK (2012) ve Kocakurt (2016) verilerinden derlenmiştir.

Okuma-yazma sorununun kırsalla ilişkisi çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin; Sayılan, Balta & Şahin (2002) okuryazar olmayan kadınların çoğunun (% 57,8) köy doğumlu olduğunu saptamıştır.

Bölgesel olarak bakıldığında ise -yoğun göç alan Marmara Bölgesi dışta tutulduğunda- okuma-yazma bilmeme durumunun Türkiye'nin doğusunda daha yaygın olduğu görülmektedir.



Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden oluşturulmuştur.

**Harita 1. Bölgelere göre okuma-yazma bilmeyen kadın nüfusu**

Harita 1'e göre; genel olarak ülkenin batısından doğusuna doğru gidildiğinde okuma-yazma bilmeyen kadın nüfusunda artış görülmektedir. Marmara Bölgesinde okuma-yazma bilmeyen kadınların sayısının fazla olması iç göçle ilişkili olarak yükseldiği söylenebilir. Şüphesiz okuryazarlık sorunu ile kırsal arasında bağ oluşturan etkenler, Yıldız (2006)'ın da belirttiği gibi geçmişte örgün eğitimde yapılan düzenlemelerin kırsala ulaşmasındaki yetersizliği, kırsal alanlarda sözlü kültürün etkili olması ve yazıya gereksinim oluşturan sosyo-ekonomik çevrenin olmamasıdır. Aynı durum Türkiye'nin doğusu için de geçerlidir.

Okuma-yazma bilmeme durumunun cinsiyet, yaş ve kırsalla olan ilişkisinin yanı sıra yoksullukla da bağı vardır. Nitekim TÜİK'nin 2009'da yaptığı Yoksulluk Çalışmaları sonuçlarına göre, Türkiye'de fert yoksulluk oranı % 18,08'dir ve bu yoksul kesimin en geniş kısmını (% 29,84'lük bir oranla) okuryazar olmayan ve bir okul bitirmeyen kesim oluşturmaktadır. Nüfusun en alt gelir dilimini temsil eden yoksullar arasında okuma-yazma bilmeyen oranı oldukça yüksektir (DTP, 2001) ve eğitim seviyesi arttıkça yoksulluk oranı düşmektedir.



Özet olarak söylemek gerekirse; eğitimdeki sınıfsal, bölgesel ve cinsiyete dayalı eşitsizlikler okuma-yazma bilmeme konusunda net bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Kentten kıra, batıdan doğuya, gelir düzeyi yüksek kesimlerden alt kesimlere, erkeklerden kadınlara, gençlerden yaşlılara doğru gidildikçe okuma-yazma bilmeyenlerin oranı yükselmektedir.

### **Kadınların okuma- yazma kurslarına katılmama nedenleri**

Okuma-yazma bilmeyen kadınlar görüşmelerde okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak çocuk bakımı ve gündelik ev işleri (13), yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler (6), başarısız olma korkusu (2), iş kaynaklı nedenler (3), yakın çevrenin hoş karşılamaması (3) gibi engeller ifade etmişlerdir. (Katılımcıların birkaçı okuma-yazma kurslarına katılım engeli olarak birden fazla neden belirtmiştir, bu nedenle katılımcı sayısından fazla katılım engeli söz konusudur).

#### *Tema 1. Ev işleri ve çocuk bakımı*

Gerek köy, gerek gecekondulu gerekse kentsel alanda yaşayan kadınların anlatımlarında öne çıkan en önemli engel durumunu “ev işleri ve çocuk bakımı” oluşturmaktadır. İfadelerden bazıları şöyledir:

*Katılmak isterim aslında ama işin özü sakat bir kızım var. Onu kimseye emanet edemem. Niye zorluk çıkarayım ki herkese? Eee, her gün de yanım sıra götüremem. Bunun soğuğu var, yağmuru var. Kızı da kime bırakam her gün her gün? (K1).*

*Fırsat çıkmadı hiç. Gençkene çoluğuyla çocuğuyla uğraştık, o zamandan iş tuttuk. Koca bahçe ve bi dolu hayvan var. Doluluk işte. Günün de boşluk olacak ki gitcen, kafa vercen, dinlicen, anlıcan. Burda kalır kafa benim. Gelin yetişemezkiye. (K2).*

*En çok Kur'an'ı anlamak için öğrenmek istedim ama kızım yoğunum diyom ya, gün dolu geçiyö zati. Ben oraya gidince benim işimi kim görecek? Gelinle zor yetişiyoruz, bir de o olursa işler kalır. (K7)*

*Elim mi değdi? Yazın köye git, kışın Ankara'ya gel. Köy işleri zaten günü dolduruyor. Buraya gelince de çoluk çocuk, ev peşinde koşar olduk ancak, iş çok (G1).*

*Evde de küçük çocuklarım var, onlarla gün içinde ilgilenmek lazım. Burda komşuluğum yoktur ki bir iki saat bırakayım. Bırakamam (G2).*

*Benim dört tane çocuğum var, hep çocuk var yani evde evlendim evleneli. Kime bırakıp gideyim bunları. Bir değil, iki değil. Buraya da yeni taşınmışım kimseyi bilmem. Adana'dayken de hep gelen giden olurdu her gün (G4).*

*Bu zamana kadar hep çocuklara koşturmaktan vakit ayıramadım, en küçük çocuğum bire giderken ben de onla yazarım belki (Ş2).*

*Çocuklar küçük, kime bırakıp gideyim ki. Hadi bir tane olsa bırakırsın ama iki taneler. Bir arada olunca da yaramazlar. Kimseye bırakamam (Ş6).*

Anlatımlardan da anlaşılacağı üzere, kadınlar toplumsal olarak çocuk bakımı ve ev işleri gibi işleri çoğunlukla “kadın işleri” olarak algılamakta ve bu konudaki tüm sorumluluğu üstlenmektedirler. Nitekim bu işlerden okuma-yazma kursları için “boş zaman” kalmadığı kadınlar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Ancak kadınlara çocuklar okula başladığında bir okuma-yazma kursuna katılıp katılmayacakları sorulduğunda ise “o zamanı bilemem”, “çocukların okula kim gidip gelecek”, “o zaman da kesin bir şey çıkar”, “belki” gibi tereddütlü cevaplar vermişlerdir. Bu tereddütlü yanıtlar okuma-yazma eksikliğinin onlar tarafından ne ölçüde yakıcı bir sorun olarak hissedildiği/deneyimlendiği konusunda yeni soruları gündeme getirmektedir.

#### *Tema 2. Yaşlanma ve Yaşa Bağlı Nedenler*

Türkiye’de yapılan yetişkin eğitime katılım çalışmalarında katılım engellerinden biri olarak “yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler” sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin; Oğuzkan & Okçabol (1993)’un birlikte gerçekleştirdikleri bir alan araştırmasında kurslara katılmamanın en önemli nedeni (% 43) olarak yaş faktörü bulunmuştur. Bu çalışmada da yaşlanma ve yaşa bağlı olarak algılama eksikliği, unutkanlık gibi etmenler en çok belirtilen katılmama nedenlerinden biri olarak ifade edilmiştir. İfadelerden bazıları şöyledir:

*Zaman geçti şimdi kafam almaya oğul. (K2).*

*Şimdi yaş geçti. Bu yaştan sonra öğrenip ne edecem. Kurs çarşı da var ama yaş geçti kızım. Bu yaşta ben oralara nasıl gidem, artık beyin de almıyor. Köyde olsa mesela, katılırdım. Ama öğrenebilir misini dersenden ondan şüpheliyim. Öğrenemem gibi geliyor bana. Aklım almaz gibi. Yaş engel olur gibi. (K4).*

*Ne öğrenilir bu yaşta, bir ayak çukurda artıkm. Ben bu yaşta ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek. Öğrenemem ebedi. Geçti bizden kızım (K5).*

*Ah gençlik! Ben gelmişim 70’e, de bana neyi niçin öğrenem şimdi. (G1).*

*Ah kızım, şimdi var ya kafam almıyor ki. Yaş atmış geçmiş, kafa almaz tabii (Ş7).*

Bilindiği gibi Türkiye’de özellikle geleneksel ilişki ağlarının yoğunluğunu sürdürdüğü mekanlarda, ‘eğitim’, ‘öğrenme’, ‘okula gitme’ ve ‘kitap okuma’ gibi kavramlar, çocuklar ya da gençleri çağrıştırmaktadır (Yıldız,2006). Nitekim katılımcıların anlatımlarından da görüleceği üzere eğitim için yaşlarının artık uygun olmadığı vurgusu yaygındır.

Öte yandan yaş ve yaşa bağlı etmenleri engel olarak bildiren kadınlar için yaşlılık okuma-yazma kurslarına katılımda gerçek bir sorun/engel ise neden daha erken yaşlarda bir okuma-yazma kursuna katılmadıkları sorusu akla gelmektedir.

### *Tema 3. Başarısız olma korkusu*

Kadınların anlatımlarında okuma-yazma kurslarına katılmama nedeni olarak öne çıkan diğer bir neden de özgüven eksikliği ya da başarısızlık korkusu olarak adlandırabileceğimiz durumdur. İfadelerden bazıları şöyledir:

Şimdi anlamam diye çekiniyorum. Katılırsam üç ay sürekli gidebilir miyim, bilmiyorum. Okul gibi sonuçta. Öğrenemezsem hoca kızar mı çekiniyorum, çünkü ben çabuk unutuyorum. Kafam dolu oluyo bazen, almıyo (Ş1).

Bir de öğrenemem diye korkuyorum. Okul çağı geçince öğrenebilir miyim bilemedim. Sınıftakiler nasıl olur ki? (Ş2).

Bana harfleri çat deseler çatamam ben (K2).

Başarısız olma durumuyla ilgili dikkati çeken husus okuma-yazma kurslarıyla diğer kurslar arasındaki farklılıkta açığa çıkmaktadır. Nitekim kadınlar toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren (dikiş, nakış, beş şiş vb.) ya da işi için kişisel gelişimi vaat eden (hijyen eğitimi vb.) kurslara katılmaya istekli görünürken ve bu konularda öğreneceklerine dair kendilerine güven duydukları gözlenirken; okuma-yazma kurslarına katılımda bu güven duygusu yerini çekingenliğe ve ‘başarısızlık korkusuna’ bırakmaktadır.

### *Tema 4. İş kaynaklı nedenler*

*Gelir getirici bir işte çalışmak da okuma-yazma kurslarına katılımı engelleyen bir diğer sebep olarak ifade edilmiştir. İfadelerden bazıları şöyledir:*

*Gün yoğun geçiyo zaten, küçük çocuk var, kime bırakıp gidecem ki her gün her gün? Bir gün giderim, ikinci gün giderim, üçüncü de göndermezler zaten iş kalacak diye (K3).*

*Yazın Adana’ya gidince bostana gideriz ki günlük. O burdan yoğun. Sabahtan akşama bostanda, pamukta günlük para kazanıyoz. Orda nası gidem kursa, az buçuk elimiz ferahlıyo (G4).*

*O kadar yoğun çalışıyorum ki. Sen söyle ne ara gideyim? Gün işte, akşamda evde geçiyor işte. Dinlenmeye de vaktim olsun. Kafam boş olacak, yani maddi durumum çok çok iyi olacak ki kendine gidip zaman ayırarsın. Ama işte iş olunca vakit de olmuyo (Ş4).*

Anlatımlarda görüldüğü üzere katılımcıların çalışma koşullarının ağırlığı okuma-yazma kursuna katılım için engel olabilmektedir. Okuma-yazma bilmeyen bu kadınların çalıştıkları mevsimlik tarım işçiliği; merdiven, apartman ve ev temizliği; çiçek satıcılığı; tarla, bahçe ve hayvan bakımı; çöpten geri dönüşüm malzemeleri toplama gibi enformel sektör ağırlıklı işlerin istikrarsız yapısının onların düzenli bir kursa gitmesine engel teşkil edeceği açıktır. Dahası bu işlerin yazıyı esas alan içeriğe sahip olmaması onları okuma –yazma öğrenmeye güdülememiştir.

### *Tema 5. Yakın çevrenin hoş karşılamaması*

Türkiye toplumunda geleneksel ilişki ağlarının gücü ve bu ağlarda belirleyici ağırlığı olan ataerkil yapı, kadınların okuma-yazma kurslarına katılımda etkenlerden birinin de aile gibi yakın sosyal çevrenin destek düzeyi olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bu durum görüşmelerde bir katılım engeli olarak ifade edilmiştir:

Bekarken babam göndermedi okula, çocuklara bakayım, maddi durum yok, diye. Evlenince de eşim izin vermiyor. Eşim izin verse çocuk anaokuluna giderken öğretmen demişti, kurs var gel, diye. Ama eşim izin vermiyor işte (Ş5).

Yaşlılığın yanında adam hasta artık. Ben kursa da gittim daha önce, gittim de üç gün gittim tek. Dördüncü gün benim adam hastalandı salmadı. Sonra da bir daha da gitmedim. Şimdi de aklım almaz, adam da salmaz heral (Ş7).

Katılımcıların ifadesinden de açıkça görüldüğü gibi örgün eğitime katılımda engel olan çoğunlukla baba iken, evlendikten sonra okuma-yazma kursuna katılımda engel olan eştir. Bu durum erkek egemen kültürün yetişkin okuryazarlığında ne denli önemli bir etken olduğunu kanıtlamaktadır.

### **Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre değişiyor mu?**

Okuma-yazma bilmeyen kadınların katılmama nedenleri yerleşim yerine göre farklılaşabilir. Bu nedenle kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini yerleşim yerleri (şehir merkezi, gecekondu mahallesi ve köy) temelinde de ele almak faydalı olacaktır. Nitekim kadınların ifadeleri yerleşim yerlerine göre ele alındığında kurslara katılım engeli olarak ev içi sorumlulukların daha çok köydeki kadınlar tarafından (kadınların gündelik ev işi olarak belirttikleri işler arasında ev içi işler ve hayvan, tarla ve bahçe bakımı vb. vardır. Aslında hayvan, tarla ve bahçe uğraşı gibi ev dışında gerçekleşmesine karşın, bu işleri ev içi sorumluluklar olarak görmekteyler); çocuk bakımının ise çoğunlukla gecekondu mahallesi ve kent merkezindeki kadınlar tarafından dillendi-

rildiği göze çarpmaktadır.

Öte yandan köyde yaşayan kadınlar gündelik yaşam döngüsü ve ev işleri açısından köyde okuma-yazma bilenlerle aralarında fark olmadığını dile getirmişler; bu türden bir farkın köylerde değil, ancak kentlerde olabileceğini ifade etmişlerdir:

*Köyde ne gezer okuma-yazma. Şehir gibi değil buralar ki!. Köy yaşamında okuma-yazma gerektirmiyor ki (K1).*

*Kızım köy yerinde ne ihtiyacı. İhtiyaç olmyo açıkçası. Bi de yokluğuna alıştığın şey insan aramıyo. Benim için hiç yoktu o. (K4).*

*Hayatımda anlamı yok ki onun. Okuma-yazmanın bende hiç çalışmışlığı yok. Eksiklik oluşturmuyor yani. Okuma-yazma bilmediğim için işim de yarım kalmıyo (K6).*

*Evde okuma-yazma bilen var işte yetiyo bize (K7).*

Görüldüğü gibi katılımcılar okuma-yazma becerisine gündelik yaşamda ihtiyaç duymadıklarını ya da karşılıklarına okuma-yazma gerektiren durumların pek çıkmadığını belirtmektedir. Köyde yazının dolaşım alanının sınırlı olması, sözlü kültürün daha baskın olması, yüz yüze ilişkilerin yaygınlığı ve yardımlaşmanın önemli bir etken olması; kadınların okuma-yazma bilmeden yaşamlarını sürdürebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedendir ki köydeki kadınlar okuma-yazma öğrenmenin, özellikle kentsel toplumsal pratiklerle öne çıkan bir gereksinim olduğunu belirtmektedir.

Gerçekten de Türkiye’de kırsal alanda, geleneksel ilişkilerin daha yoğun bir biçimde yaşandığı bölgelerde, okuryazarlığın sınırlı kullanımının bulunmasına karşın kentlerin daha dinamik ve değişken yaşam tarzı okuryazarlık becerisi ve pratiklerinin önemini artırmaktadır. Öte yandan kentlerin çeperinde yer alan gecekondu alanlarında ise okuryazarlık becerisi belki köy yaşamından daha çok gereklidir ama kentsel yaşam pratiklerinden daha az gereklidir (Yıldız, 2006).

Vurgulamak gerekir ki, kentlerden kırsala doğru kısmi değişiklik gösterse de, her üç yerleşim biriminde yaşayan kadınlar, sınırlı yazılı etkileşimle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

*Okuma yazma bilmiyorum ama aslında eksiklik de hissetmedim(G2).*

Bu “eksiklik hissetmeme” durumu bir yandan sınırlı yazılı etkileşim yaşantısı ile ilgiliyken diğer yandan kolaylıkla baş edilebileceği bir sorun niteliği taşımasıyla ilgilidir. Nitekim her üç alanda da okuma-yazma bilmeyenler, yazıyı gerektiren toplumsal pratiklerle karşılaştıklarında ortak bir baş etme stratejisi kullanmaktadırlar. Bu strateji de, ataerkil bir toplumsal yapı tarafından da desteklenen akrabalık, komşuluk, hemşerilik bağlarını etkin kullanma, yanında bir yakını bulundurmadır. Öyle ki bu durum diğer yaşam pratikleri bağlamında da sıklıkla ifade edilmiştir: Hastaneye giderken okuma-yazma bilen komşuyla gitme, market alışverişini oğluyula yapma, pazara kızıyla gitme vb.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’deki okuma-yazma bilmeyenlere ait sosyo-demografik göstergeler, bu nüfusun büyüklüğü nedeniyle oldukça karamsar bir tablo sunmaktadır. Bu tablo içinde okuma-yazma bilmeme durumu, cinsiyet açısından kadınlar; yaş açısından yaşlılar, yerleşim yeri açısından kırsal alanda yaşayanlar; coğrafi açıdan ülkenin doğu bölgelerinde bulunan yurttaşlar arasında yoğunlaşmaktadır.

Günümüzde çeşitli düzenlemeler, projeler ve kampanyalarla kırılmaya başlamış da olsa okuma-yazma bilmemek ne yazık ki anneden kız çocuğuna geçen bir miras olma özelliğini sürdürmektedir. Bu anlamda okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılım engellerinin açığa çıkarılması ve bu doğrultuda sosyal politikaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Sorunun yalnızca kadınlar değil; aynı zamanda yaşlılar ve kırsallıkla ilişkisi nedeniyle, bu toplum kesimlerine yönelik özel önlemlerin alınması gerektiği açıktır. Bu grupların okuma-yazma kurslarına katılımı konusunda yeni uygulamalara girişmek acil bir gerekliliktir.

Bu çalışmada yer alan okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak ifade ettikleri çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı etmenler ve yakın çevrenin hoş karşılamaması gibi nedenler sorunun ataerkil toplumsal yapı ile ilişkisini kanıtlamaktadır. Kendi kaderlerini tayin edebilme iradesi gösterme konusunda kadınları sınırlayan patriarkal toplumsal yapı, onları çoğunlukla sınırlı bir sosyal çevre içine hapsedmektedir. Kentsel-toplumsal pratiklerin yazıya yoğun gereksinim duyan doğasına karşın -okuma-yazma bilmeyen kadınlar kentlerde yaşasa bile- kadınların kentsel toplumsal yaşama sınırlı katılımı ve çoğunlukla aile fertleri ve yakın komşularından oluşan sosyal çevre desteği yazıya olan ihtiyacını minimize edebilmektedir. Sözlü kültürle sarmalanan bu sosyal ağlar, bir yandan kadınlar için dayanışma işlevi görse de asıl olarak kadınların güçlenmelerini engelleyen sınırlı sosyal yaşamı yeniden üretmek işlevi görmektedir. Bu anlamda Türkiye’de okuma-yazma eğitiminin kadınları mevcut toplumsal cinsiyet rejimi içinden çıkılmalarını sağlayarak kadınların güçlendirilmesi çerçevesinde yeniden ele alınması, hem kadınların kurslara katılımı hem de okuma-yazma bilmeme sorununun sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Dahası kadınların ifade ettiği ve yukarıda anılan engellerin, sahici birer engel olup olmadığı konusunda oluşan tereddütlü bir durumun da bu çerçevede değerlendirilmesi gerekir. Anımsanacağı üzere ifade edilen katılım engellerinin kalkması senaryosunda bile kadınlar, okuma yazma kurslarına katılımı konusunda muğlak ifadelerde bulunmuşlardı. Bu durumu açıklığa kavuşturmak için sözü edilen nedenlerin arka planını oluşturan sosyal bağlama yani gündelik yaşam döngüsünün sözlü doğası ve yazıyı talep etmeyen akışına odaklanmak gerekir. Çünkü katı bir

toplumsal cinsiyet rejiminin sarmaladığı bu akış içinde okuma-yazma pratikleri ile sıkça karşılaşmayan kadınların yukarıda anılan engellerin ortadan kalkması durumunda dahi kurslara katılacağı kesin olmaması ancak bu arka plan içinde anlaşılabilir. Nitekim anlatılardan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan kadınların hayatında onları okuma-yazma öğrenmeye güdüleyecek etmenler sınırlıdır. Okuma-yazma kursları çoğunlukla onları güçlendirecek ve onları yeni bir yaşamın kapısını aralamaya yardım edecek bir içeriğe sahip değildir. Araştırma katılımcılarından bir kadının makalenin başlığında yer alan ifadesi de bu bağlamda anlam kazanmıyor mu?: “Ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”

## 5. Kaynakça

- Alica, Z. (2015). Kadınların güçlendirilmesinde okuma yazma eğitiminin kadınların deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (464676)
- Aslan, H. (1994). *Ülkemizde okumaz- yazmazlığın kadınlar üzerindeki etkileri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social context*. London: Longman.
- Becker, S. (1997). *Incorporating women's empowerment in studies of reproductive health: An example from Zimbabwe*. Female Empowerment and Demographic Processes: Moving beyond Cario Semineri, Lund Üniversitesi, Lund.
- Beder, H. (1990). Reasons for non-participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.
- Bulut, S. F. (2015). *Ana-Kız Okuldayız Okuma- Yazma Kampanyası'na ilişkin bir çözümleme*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (396175)
- Bülbül, S. Kavak, Y. Gülbay, Ö. vd. (1999). *Yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının değerlendirilmesi araştırması nihai raporu*. Ankara: MEB/UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Çankaya, D. (2005). *Migrant adults' reasons of non-participation in organized adult education activities*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (206242)
- Çingilloğlu, S. (2005). *Reasons behind dropouts in adult education: A survey with students of private English language courses in Istanbul*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Darder, A. (2013). *Critical leadership for social justice and community empowerment*. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses/ UMass Dartmouth. <http://www.umassd.edu/seppce/centers/cfpa/> adresinden erişilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). 8. *BYKP gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT Yayınları. (No: 2599)
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orjinali 1968'de yayımlandı)
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık. sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi. (Orjinali 1987'de yayımlandı)
- Giroux, A. H. (1998). Giriş: Okuma- yazma ve siyasal güçlenme eğitimi. *Okuryazarlık. sözcükleri ve dünyayı okuma* içinde (33-71). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gökçe, B., Acar, F., Ayata, A., Kasapoğlu, A., Özer, İ. & Uygun, H. (1993). *Gecekondularda ailelerarası geleneksel dayanışmanın çağdaş organizasyonlara dönüşümü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Gölbashi, S. (1998). *Gecekondu bölgelerinde yaşayan kadınların eğitim ihtiyaçları*. (Derbent Mahallesi Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Heath, S. B. (1986). The functions and uses of literacy. S. Castell, A. Luke and K. Egan (Eds.), *Literacy, Society, And Schooling* içinde (15-26). London: Cambridge University Press.
- Kıratlı, A. (2017). *Kadınların Kuran kurslarına katılım örüntüleri*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (468234)
- Kırzoğlu, C. (1996). *Reasons for not participating adult education activities*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (52116)
- Kocakurt, S. Ö. (2016). *Türkiye'de kırsal alanda okullaşma ve yetişkin nüfusun eğitim durumuna ilişkin bir analiz*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından\\_alınmıştır](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır). (456697)
- Malhotra A., Schuler S. R. & Boender C. (2002) *Measuring women's empowerment as a variable in international development*. Washington, DC: World Bank.
- Matjeke, H. J. V. (2004). *Barriers to participation in adult basic education and training in the sedibeng and west districts of the gauteng department of education*. (Yüksek lisans tezi). [https://dSPACE.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/132/velaphi\\_hj.pdf?sequence=1](https://dSPACE.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/132/velaphi_hj.pdf?sequence=1) adresinden alınmıştır.



- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *2000-2015 yılları arası Yetişkin Okuma Yazma Çalışmaları*. [http://hbo.meb.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/istatistik/20025750\\_20012015\\_.pdf](http://hbo.meb.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/istatistik/20025750_20012015_.pdf) adresinden alınmıştır.
- Nohl, A. M. & Sayılan, F. (2004). *Türkiye’de yetişkinler için okuma yazma eğitimi. Temel eğitime destek projesi teknik raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu.
- Okçabol, R. (1992-1993). Yetişkin eğitimi ve beceri kursları. *Boğaziçi University Journal: Educational Sciences*, 15, 17-36.
- Oğuzkan, T. & Okçabol, R. (1987) *Silivri ilçesinde yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri*. (Yayımlanmamış araştırma raporu). (Boğaziçi Üniversitesi Araştırması Proje No: 85/DO/504)
- Oğuzkan, T. & Okçabol, R. (1993). *Yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri: Silivri ilçesi örneği*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özaydımlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde kadın ve eğitim. *Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Papen, U (2005) *Adult literacy as social practice: More than skills*, London and New York: Routledge.
- Sayılan, F. (2006). *Halk Eğitimi’ne feminist bir bakış*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sayılan, F., Balta, E., ve Sahin Ö. (2002). *Ankara’nın gecekondu mahallelerinde yaşayan okumaz yazmaz ve işsiz kadınların tespiti araştırması*. Ankara: UNDPKSSGM-KASAUM. (Yayımlanmamış araştırma raporu)
- Sayılan, F. & Yıldız, A. (2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*, 28 (6), 735-749.
- Schuler, S. R. & Hashemi, S. M. (1993). *Defining and studying empowerment of women: A research note from Bangladesh*. JSI Working Paper No.3. Boston: JSI Research and Training Institute.
- Scribner, S & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Street, B.V. (1989). *Literacy in theory and practice*. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2003). What’s “new” in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Stromquist, N. P. (2002). Education as a means for empowering women. İçinde J.L. Parpart, S.M. Rai & K.A. Staudt (Ed.) *Rethinking empowerment: gender and development in a global/local World* (22-38). Londra: Routledge.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. M. G. Tan, Y. Ecevit & S. S. Üşür (Ed.), *Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş içinde* (19-115). İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> veri tabanından alınmıştır. (10757)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2009). *2009 Yoksulluk çalışması sonuçları*. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1013](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1013) adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *Yaygın eğitim istatistikleri 2012/’13*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Yetişkin nüfusun cinsiyet ve okuryazarlık durumu*. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059) adresinden alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*. (Fact sheet no. 45). [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf) adresinden alınmıştır.
- Ural, O. (1993). *The reasons for participating in adult education programs in Turkey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okur-yazarlığına eleştirel bir yaklaşım*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Adaylarının Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterliliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigation of Perceived Self-Efficacy of Pre-Service Information Technology and Software Teachers For Programming Regarding Different Variables

Arif AKÇAY<sup>a</sup>, Ahmet Naci ÇOKLAR<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE

<sup>b</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Konya, TÜRKİYE

#### Öz

Programlama becerileri, teknolojinin toplumdaki yansımalarına ayak uydurmak adına temel bilişim teknolojileri okur-yazarlığının yeterli olmadığı günümüzde kazanılması ve uygulanması gerekli olan becerilerdir. Programlama becerilerinin kazanılması amacı ile yapılan programlama eğitimleri, hem eğitsel hem de toplumsal yararlar sağlamaktadır. Öğrencilerin yapılan programlama eğitimi sürecinde başarılı olma durumları üzerinde birden çok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri de öz yeterliliklerdir. İlköğretimde yetiştirilmesi beklenen öğrenci profili göz önüne alındığında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmen adaylarının çeşitli programlama becerilerini elde etmesi ve bu süreçte etkili olan değişkenlerin incelenmesi önemlidir. Buradan yola çıkarak çalışmada Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 8 farklı üniversitenin BÖTE bölümlerinde okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencileri katılım göstermişlerdir. Araştırmada Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen Altun ve Mazman (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bölüm tercih sebeplerine, mezun olunan lise eğitimlerine ve algılanan yabancı dil düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmüştür.

#### Anahtar Kelimeler

programlama  
öz yeterlilik  
öğretmen adayları

#### Keywords

programming  
self-efficacy  
teacher candidates

#### Abstract

Programming skills are the skills that need to be acquired and applied in today when literacy of basic information technologies is not enough to keep pace with the reflections of technology in society. Programming training with the intent of acquiring programming skills provides both educational and social benefits. There are multiple factors that influence students' success in the programming training process. One of these factors is self-efficacy. Considering the student profile expected to be trained in primary education, it is important that the teacher candidates of Information Technologies and Software course acquire various programming skills and the variables that are effective in this process to be examined. From this, it is aimed to examine the perceived self-efficacy of Information Technology and Software course teacher candidates' programming skills by using various variables in the study. A causal-comparison model of quantitative research methods was used in the research. The first and fourth grade students studying at 8 different universities in CEIT (Computer Education and Information Technologies) department participated in the research. The “Programming Self-Efficacy Perception Scale” developed by Ramalingam and Wiedenbeck (1998) and adapted to Turkish by Altun and Mazman (2012) was used in the research. In the analysis of the data, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the research, it is observed that the perceived programming self-efficacy of the Information Technologies and Software course teacher candidates differ significantly based on gender, class levels, department choice reasons, graduated high school education and perceived foreign language levels.

1. Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu tez çalışmasından oluşmaktadır.

## Extended Abstract

Programming skills are the skills that need to be acquired and applied in today when literacy of basic information technologies is not enough to keep pace with the reflections of technology in society. The teaching of programming skills at K-12 and at higher education as well as computer science provides students with various educational and social benefits. It has been suggested in the conducted studies that the teaching of programming skills provides students with many educational and social benefits such as analytical thinking, problem solving, critical thinking, decision-making skills, collaborative work and learning, and planning skills. It is also stated that programming is a suitable environment for students to produce creative solutions to problems. Programming is a skill that is assessed as difficult to learn and to apply even if it provides various benefits to the students. In fact, it is stated that students leave their classes because of their perceptions of these classes. When the programming learning processes of the students are examined, many situations such as lack of understanding of the syntax, lack of programming and debugging knowledge, different teaching strategies and inability of creative thinking are effective on the programming success of the students. One of these factors is the self-efficacy perceptions of learners about programming. Self-efficacy, which has an important place in the Social Cognitive Learning Theory, is defined as “people’s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives” (Bandura, 1977, 1982). In various studies, it has been investigated that the self-efficacy statuses of students have an impact on their performance. From these studies it can be deduced that students’ self-efficacy perceptions of programming will have an effect on programming success. This deduction has been investigated by the studies conducted on this subject and verified. Programming education in Turkey, which is provided in primary schools, are given under the Information Technology and Software course. Given the role of teachers in the classroom, it is expected that they have some competencies. International organizations such as UNESCO and ISTE have set the standards that Information Technology and Software course teachers should have. According to these standards, it has been stated that teacher candidates should be able to use modern, high level programming language, to create programs containing combined Boolean expressions, sequential, conditional and iterative control structures, to have the ability to solve problems with algorithms and programming languages using advanced data structures. Moreover, the Ministry of National Education in Turkey expects from teachers to create learning environments that promotes analytical thinking skills, which are among the gains of the implementations of programming, and develops higher level cognitive skills. It is important to examine teacher candidates’ self-efficacy perceptions of programming when considering the need for programming skills to be gained by Information Technology and Software course teachers. In the study, it was investigated whether the different variables created differences in related self-efficacy perceptions of CEIT students. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- a) What are the self-efficacy perceptions of the Information Technology and Software course teacher candidates for programming?
- b) The self-efficacy perceptions of Information Technology and Software course teacher candidates
  - Gender
  - Class-level (1st and 4th class),
  - Reason to prefer this department (conscious and unconscious),
  - Type of the graduated high school (vocational high school - information technology related branches) and others
  - Foreign language adequacy level (beginner, basic, intermediate and advanced)
 do they differ by these variables?

A causal-comparison model of quantitative research methods was used in the research. 707 students studying at CEITs of 8 different state universities in Turkey participated in the research. Demographic data on gender, class level, reasons for choosing department, graduated high school and foreign language levels were obtained in the research. The “Programming Self-Efficacy Perception Scale” developed by Ramalingam and Wiedenbeck (1998) and adapted to Turkish by Altun and Mazman (2012) was used in the research to measure the programming languages self-efficacy perception of the teacher candidates. In the analysis of the data, SPSS 22.0 package program, t-test and one way analysis of variance (ANOVA) were used.

According to the analysis results, it was seen that teacher candidates’ self-efficacy perceptions about programming were moderate. When examining the effect of gender on teacher candidates’ programming self-efficacy perceptions, male students were found to have higher self-efficacy than female students. In the self-efficacy levels examined according to the class levels, it was found that the self-efficacy perceptions of the 4th grade students regarding programming were found higher in comparison with the first grade students. In addition, it is seen that the self-efficacy perceptions of the students who consciously choose their departments among the teacher candidates are higher than those who chose unconsciously. It was determined that the students who graduated from departments related to Information Technologies of the vocational high schools had a higher level of self-efficacy pertaining to programming than those who graduated from other high schools and departments. The study of the effect of foreign language levels perceived by prospective teachers on self-efficacy perceptions of programming has resulted in a higher level of self-efficacy of programming for advanced English-speaking students compared to basic English-speaking students.

## 1. Giriş

Günlük yaşamda kullanılan dijital ortamlarda aktif üreticilik kavramı ile birlikte programlama becerileri, herkesi ilgilendiren ve öğrenilmesi gereken beceriler haline gelmiştir (Lau & Yuen, 2011). Programlama her ne kadar bilgisayar bilimlerinde çekirdek kazanım olarak görülse de, temel teknoloji okur-yazarlığının, teknolojinin toplumdaki yansımalarına ayak uydurmak için yeterli olmadığı günümüzde kazanılması önemli becerilerdir (Corneliussen & Prøitz, 2016; Dekhane, Xu, & Tsoi, 2013). Bilgisayar bilimlerinden mezun olan kişilere kazanmış oldukları programlama becerilerinden dolayı birçok istihdam ve kariyer fırsatları sunuluyor olsa da (Israel, Wherfel, Pearson, Shehab, & Tapia, 2015), bu becerilerin öğrenilmesi, modern toplumlarda okur-yazar olmanın bir zorunluluğu haline gelmiştir. Programlama becerilerinin K-12 ve yükseköğretim düzeyinde bilgisayar bilimlerinin yanı sıra öğretilmesi, öğrencilere çeşitli eğitsel ve toplumsal yararlar sağlamaktadır.

### Programlama Becerilerinin Sağlamış Olduğu Yararlar

Alanyazında programlamanın eğitsel yararları üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur. Doukakis, Giannakos, Koi-las, & Vlamos, (2013) yapmış oldukları çalışmalarında programlama derslerinin programlama ortamlarında analitik düşünce, yöntemsel becerilerin gelişimini ve basit problemlere çözüm getirmek amacı ile verildiğini belirtmektedir. Aynı zamanda programlamanın bir alt bileşeni olan algoritma geliştirme öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Akpınar ve Altun (2014) programlama öğrenen öğrencilerin matematik gibi farklı disiplinlerde öğrenilmesi zor kavramların (ör. değişken, fonksiyon gibi) daha kolay anlaşılabilirliğini belirtirken, dijital okur-yazarlıklarının gelişeceğini, derslere olan motivasyonlarının artacağını, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin gelişeceğini, işbirlikçi çalışma ve öğrenme becerilerini kazanabileceğini ifade etmişlerdir. Akcaoglu (2014) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin oyun tasarımı uygulamaları ile problem çözme becerinin gelişimini incelemiş, programlama becerilerinin işe koşulduğu oyun tasarımının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin anlamlı olarak artış gösterdiğini tespit etmiştir. Öğrencilerin sistem analizi ve tasarımı ve karar verme yetilerinin programlama uygulamaları ile geliştirildiğini belirten Akcaoglu, programlamanın 21. yy öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Fessakis, Gouli, & Mavroudi (2013) 5-6 yaşlarındaki okul öncesi eğitim düzeyindeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin programlama ortamlarındaki problem çözme durumlarını incelemişlerdir. Video kaydı, araştırmacı notları, öğretmen görüşleri gibi verilerin analizi ile öğrencilerin programlama öğrenme süreçleri incelenmiş ve öğrencilerin programlama uygulamaları gerçekleştirirken öğrenme aktivitelerine katılmaktan dolayı eğlendikleri ve programlamanın matematik kavramların kazanılması, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve sosyal becerilerin kazanılması için bir fırsat olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Liao ve Bright (1991) yapmış oldukları bir meta analiz çalışmasında programlamanın, muhakeme becerisi, mantıksal düşünme, planlama becerisi ve genel problem çözme becerileri gibi becerileri ifade eden bilişsel beceriler üzerine etkisini inceleyen 65 çalışmayı ele almışlardır. Yapılan meta-analiz çalışmasına göre incelenen araştırmaların 58 (%85) inin programlamanın bilişsel beceriler üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu belirten çalışmalar olduğunu bulmuştur. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise programlamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artmasında, soyut ve mantıksal düşünme ve muhakeme becerilerinin, yansıtıcı ve iraksak düşünme becerilerinin, iletişim sağlayarak sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olacağı (Ambrosio, Costa, Almeida, Franco, & Macedo, 2011; Clements & Gullo, 1984) belirtilmiştir. Programlama aynı zamanda iyi yapılandırılmamış problemlere karşın yaratıcı çözümler bulmalarını sağlayacak uygulama ortamı sunduğu belirtilmiştir (Israel ve diğerleri, 2015).

### Programlama Becerileri Üzerinde Etkili Faktörler

Programlama, alt görevlerinin her biri farklı bir bilgi alanı olup, karmaşık uygulama süreçlerinde çeşitli bilişsel beceriler gerektirmektedir (Ambrosio ve diğerleri, 2011). Bundan dolayı öğrenciler programlamayı öğrenilmesi zor beceriler olarak kabul etmektedir (Askar & Davenport, 2009; Denner, Werner, & Ortiz, 2012; Govender & Basak, 2015). Hatta öğrencilerin programlama derslerini “zor bir ders” olarak algılamaları öğrencilerin dersleri bırakmalarına ve başarısızlık oranlarının yaygın olmasına yol açmaktadır (Govender & Basak, 2015; Holvikivi, 2010). Bunun sebebi olarak öğrencilerin programlama öğrenimleri üzerinde etki eden birçok etmen bulunmaktadır. Özmen ve Altun (2014) tarafından yapılan öğrencilerin programlama deneyimlerinde karşılaştıkları zorlukların ele alındığı bir çalışmada sözdizimini anlama, hata ayıklama, programlama bilgisi eksikliği ve programlama becerileri eksikliğinden dolayı kaynaklandığından bahsedilmiştir. Öğrencilerin başarısızlıklarının sebepleri incelendiğinde ise öğrencilerin kişisel problemleri, sınıf uygulamalarında yaşamış oldukları problemler ve programlama sürecinde yaşamış oldukları problemler olarak görüşlerini bildirmişlerdir (Özmen & Altun, 2014). Bunlara ek olarak Holvikivi (2010) programlama becerileri öğretiminin yüzeysel yapılması, öğrencilerin düşük problem çözme becerilerine sahip olması ve yaratıcı düşünememe durumlarının programlama öğreniminde başarısız olmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca programlama öğrenirken öğren-

cilerin soyut düşünebilmeleri, problem çözme becerilerine sahip olmaları, prosedürel düşünmeleri ve uygulamaları, programlama süreçlerinde fonksiyonları anlamaları ve teknolojik araçları kullanırken kendilerini rahat hissedebilmeleri gereklidir (Holvikivi, 2010). Hawi (2010) ise programlama öğretirken öğrencilerin neden başarısız olduklarına yönelik yaptıkları açıklamalarında öğrenme stratejilerinin, öğretme yöntemlerinin ve konu zorluklarının neden olduğundan bahsetmiştir. Yapılan çalışmalarda programlama öğreniminde öğrencilerin başarısız olmalarının belki de en büyük nedenini ise programlama uygulamalarının sadece sınıf içerisinde kaldığını ve daha çok zaman ayıramamalarından kaynaklanan uygulama eksikliği olarak belirtilmiştir (Hawi, 2010; Holvikivi, 2010; Özmen & Altun, 2014). Alanyazın incelendiğinde programlama öğretiminde başarılı olma durumunu öngören etkenlerden biri ise öğrencilerin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri olduğu görülmüştür.

### **Programlama ve Algılanan Öz Yeterlilik**

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında önemli bir yeri olan öz yeterlilik “bireyin belirli bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylem bütünlüğünün organize edilmesi ve yürütülmesine olan yargıları” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977, 1982). Öz yeterlilik bireyin herhangi bir şeyi yapabilmek için sahip olduğu yeteneğine olan güvenini ifade etmektedir (Bandura, 1977). Öz yeterlilik inancı düşük olan bireylerin etkinlik seçimlerinde, zorluklarla başa çıkamada yetersiz kalacağını, öz yeterliği yüksek olan bireylerin ise hedef görevi göstermede daha çok çaba sarf edeceği ve performansını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Askar & Davenport, 2009; Bandura, 1977). Pajares (1996) ise öz yeterliliği “bireyin herhangi bir bağlamda bilgi, beceri ve önceki başarılarından ziyade, bireyin kendi beceri ve çabalarının sonuçlarına olan inancı çok güçlü bir etkiye sahiptir” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak öğrencinin bir becerinin kazanımına ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin o becerinin kazanımını öngördüğü ve derslerinde başarılı olma durumlarını etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencilerin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin programlama becerilerini kazanma durumlarına olan etkisi bu çıkarıma bir örnek olup, alanyazında yapılan çalışmalarla incelenmiştir.

Wiedenbeck, La Belle ve Kain (2004) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve zihinsel modellerinin programlama başarılarına olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinde bir devlet üniversitesinde okuyan yaş ortalamaları 20 olan 75 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlilikleri Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Programlama Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz yöntemi olarak yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise ön deneyimlerin bilgisayar programlama öz yeterliliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Programlama eğitimlerinin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu görülürken, programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin de programlama başarılarında etkili olduğu görülmüştür.

Kanaparan, Cullen ve Mason (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin algıladıkları öz yeterliliklerinin ve duygusal katılımın programlama başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çevrimiçi olarak uygulanan ölçme aracı ile 443 öğrencinin katılım gösterdiği çalışma da programlama öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi yapısal eşitlik modellemesi ile yapılmış olup, araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlilikleri ve duygusal katılımları etkileşimlerinin programlama başarıları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Türkiye’de programlama eğitimi ilkokullarda zorunlu ilköğretim süreci içerisinde 5. ve 6. Sınıf düzeylerinde verilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında verilmektedir. Bu ders için 2017 yılında hazırlanan öğretim programında öğrencilerin problem çözme becerilerine sahip, kompüsyonel düşünme becerileri edinmiş, algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirerek sözel ve görsel olarak ifade edebilen, problem çözmek için uygun programlama yaklaşımı seçebilen, programlama konusunda teknik birikime sahip, en az birini iyi düzeyde kullanabilen öğrenciler yetiştirilmesi istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a). Öğretim müfredatlarında da görüldüğü üzere öğrencilerin kazanması beklenen becerilerin ve yeterliliklerin temel bilgisayar okuryazarlıklarının yanı sıra algoritma ve programlama öğrenme ve yaratıcı çözümler ve özgün projeler geliştirilmesine yönelik değişim söz konusudur. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenleri ise bu belirtilen becerilerin kazanılması sürecinde öğrencilere rehber olmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) (2002) tarafından hazırlanan Bilişim Teknolojileri öğretmen yetiştirme müfredatında öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığına sahip olması, çeşitli disiplinlerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına ve müfredat programlarında nasıl kullanılacağına yönelik bilgi sahibi olması beklenirken temel ve ileri programlama becerilerini edinmesi yeterlilik seviyesinin son aşaması olarak tanımlanmıştır. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) (2011) ise öğrencilere programlama eğitimi verecek olan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinin sahip olması gereken standartlar ortaya koymuştur. Buna göre bir Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeni modern, yüksek düzey bir programlama dilini kullanabilmesi,



basit ve yapılandırılmış veri türlerini, birleşik Boolean ifadelerini, sıralı, koşullu ve yinelemeli kontrol yapılarını içeren programları oluşturabilmesi, gelişmiş veri yapılarını kullanarak problemlere algoritma ve programlama dili ile çözüm bulabilmesi, karmaşıklığı, etkinliği, estetiği ve doğruluğunu göz önüne alarak algoritmaları analiz edebilmesi, iki veya daha fazla geliştirme ortamını etkin bir şekilde kullanabilmesi gereklidir. Ayrıca Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (2017b) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde ise öğretmenlerden programlama uygulamalarının kazanımlarından olan analitik düşünme becerilerinin teşvik edici ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirici öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlama becerilerini kazanması günümüz toplumlarında bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olmasının yanı sıra bilişim teknolojileri öğretici yeterliliklerini kazanması ve öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlarındaki rolü bakımından gereklidir. Programlama becerilerini kazanmalarındaki önemi göz önüne alındığında öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin incelenmesi önemlidir.

### Amaçlar

Bu araştırmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin programlamaya yönelik öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz-yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri
  - Cinsiyet,
  - Sınıf düzeyi (1. ve 4. sınıf),
  - Bölüm tercih sebebi (bilinçli ve bilinçsiz),
  - Mezun olunan lise türü (meslek lisesi (Bilişim Teknolojileri İle İlgili Bölümler) ve diğer (ör. Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Büro Yönetimi Bölümü gibi)
  - Yabancı dil yeterlilik düzeyi (başlangıç, temel, orta ve ileri)

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-karşılaştırma araştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmaları ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılında Türkiye’nin farklı bölgelerinde bulunan 8 farklı devlet üniversitesinin BÖTE bölümlerinde okuyan 1. ve 4. sınıf düzeylerinden oluşan 707 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada bu sınıf düzeylerinin seçilme sebepleri 1. sınıfların programlama becerileri ile ilişkili dersleri (Programlama Dilleri I-II, Web Tasarımı, Çoklu Ortam Tasarımı, Web Tabanlı Programlama gibi) görmemiş olmaları, 4. sınıf öğrencilerin ise bu dersleri almış olmalarıdır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi bireylerden ziyade grupların ya da kümelerin (bütün elemanları ile birlikte) seçilme şanslarının eşit olduğu, özellikle okullarda uygulanması uygun olan örnekleme yöntemidir (Fraenkel ve diğerleri, 2012; Karasar, 2013). Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1 de belirtilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler**

		N	%
Cinsiyet	Erkek	348	49,2
	Kadın	359	50,8
Sınıf	1. Sınıf	370	52,3
	4. Sınıf	337	47,7
Bölümü Tercih Etme Sebebi	Bilinçli	546	77,2
	Bilinçsiz	161	22,8
Mezun Olunan Lise	Meslek Lisesi (Bilişim Teknolojileri İle İlgili Bölümler)	520	73,6
	Diğer (Ör. Anadolu Lisesi, Büro Yönetimi Bölümü vb.)	187	26,4

		N	%
Yabancı Dil Düzeyi (İngilizce)	Başlangıç	160	22,6
	Temel	235	33,2
	Orta	267	37,8
	İleri	45	6,4
TOPLAM		707	100

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada demografik bilgiler formunun yanında programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır.

Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği: Ramalingam ve Wiedenbeck tarafından 1998 yılında geliştirilen ölçek Altun ve Mazman (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinalinde 7 li likert olarak hazırlanan, 32 madde, 4 faktörden (bağımsızlık ve kararlılık, basit programlama görevlerini gerçekleştirme, karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme ve öz düzenleme) oluşan ölçek, Türkçe uyarlamasında ise 9 madde, 2 faktörden (basit programlama görevlerini gerçekleştirme ve karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme) oluşmaktadır. Altun ve Mazman (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasına farklı bilgisayar bilimleri bölümlerinde okuyan 152 öğrenci katılım göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakıldığında ise Cronbach Alpha katsayısı .928, McDonald'ın  $\omega$ (omega) katsayısı ise .956 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 7 li likert tipinde geliştirildiğinden dolayı alınabilecek minimum puan 7 iken, maksimum puan 63 tür.

Yeterli sayıda çoğaltılan ölçek formları belirlenen üniversitelerde Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilere, bölüm öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Cinsiyet, sınıf, bölümü tercih etme sebebi ve mezun olunan lise değişkenlerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerine olan etkilerinin incelenmesi amacı ile bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin algılamış oldukları yabancı dil düzeylerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerine olan etkilerini incelemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin analizlerinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 programından yararlanılmıştır.

Öğrencilerin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin düzeylerini belirlemek ve yorumlamada kolaylık sağlaması adına Tablo 2 de belirlenen değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Değerlendirme kriterleri ölçeğin rank değerinden yararlanılarak “(en yüksek - en düşük) / grup sayısı” formülü ile belirlenmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların yorumlamaları öğrencilerin öğrenmiş oldukları programlama dillerinin aynı özelliklerde olduğu ve programlama becerilerinin işe koşulduğu derslerde yeteri kadar öğrenme uygulamaları yaptıkları varsayımları göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

**Tablo 2. Değerlendirme ölçütleri**

	Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
Programlama Becerileri Öz Yeterlilikleri	1.00 – 3.00	Düşük Düzey
	3.01 – 5.00	Orta Düzey
	5.01 – 7.00	Yüksek Düzey

### 3. Bulgular

Araştırmada programlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren 707 BÖTE bölümü öğrencisinden elde edilen verilere ilişkin bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

#### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Düzeyleri

Öğrencilerin programlamaya ilişkin öz yeterliliklerini belirleyebilmek için basit programlama becerilerini gerçekleştirme ve karmaşık programlama becerilerini gerçekleştirme boyutlarını içeren ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3. Öğrencilerin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin genel ve alt boyutlarındaki durumları**

Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterliliklerinin Boyutları	$\bar{X}$	Ss
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	5.52	1.92
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	3.90	1.72
Genel	4.44	1.61

Tablo 3 te görüldüğü üzere öğrencilerin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin genel ve alt boyutları ile birlikte incelenmiştir. Öğrencilerin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri orta düzeydedir ( $\bar{X}$ =4.44). Öğrencilerin basit programlama görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri yüksek düzeydeyken ( $\bar{X}$ =5.52), karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme durumlarına ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri orta düzeydedir ( $\bar{X}$ =3.90). Buna göre öğrencilerin basit programlama görevlerini gerçekleştirirken problem yaşamayacakları, fakat karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirirken daha az öz yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir.

### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin programlama becerilerine ilişkin algılanan öz yeterliliklerine yönelik görüşleri üzerindeki etkilerini incelemek için programlama becerilerine ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutlarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Değeri
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	Erkek	348	4.68	1.70	705	3.79	.000	.29
	Kadın	359	4.22	1.50				
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Erkek	348	5.61	1.88	705	1.16	.246	.09
	Kadın	359	5.44	1.97				
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Erkek	348	4.21	1.82	705	4.67	.000	.35
	Kadın	359	3.61	1.57				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerindeki anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t=3.79$ ;  $p<.05$ ). Bir diğer ifade ile erkek öğretmen adaylarının programlama ilişkin algılanan öz yeterlilik ortalama puanı ( $\bar{X}$ =4.68) ile kadın öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilik ortalama puanı ( $\bar{X}$ = 4.22) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak cinsiyetin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Erkek ve kadın öğretmen adaylarının basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t=1.16$ ;  $p>.05$ ). Erkek öğretmen adaylarının basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ortalama puanı  $\bar{X}$ =5.61 olup, kadın öğretmen adaylarının basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ortalama puanı ise  $\bar{X}$ =5.44 tür. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t=4.67$ ;  $p<.05$ ). Erkek öğretmen adaylarının karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme ortalama puanı  $\bar{X}$ =4.21 iken, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}$ =3.61 dir. Bu bulgulara dayanarak BÖTE bölümü erkek öğrencileri ile kadın öğrencilerinin basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu görülürken, karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ise erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha yüksektir.

### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

BÖTE bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerinin programlamaya ilişkin öz yeterlilikleri algıları üzerindeki etkisini belirlemek için 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutlarının sınıf düzeylerine göre t-testi sonuçları**

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Değeri
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	1. Sınıf	370	4.18	1.71	705	-4.72	.000	.35
	4. Sınıf	337	4.74	1.45				
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	1. Sınıf	370	4.99	2.14	705	-8.16	.000	.61
	4. Sınıf	337	6.10	1.43				
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	1. Sınıf	370	3.76	1.74	705	-2.24	.025	.17
	4. Sınıf	337	4.06	1.70				

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin genel programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmektedir ( $t=-4.72$ ;  $p<.05$ ). Diğer bir deyişle 1. sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinin genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları ( $\bar{X}=4.18$ ) ile 4. sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinin genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları ( $\bar{X}=4.74$ ) istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayanarak sınıf düzeylerinin genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

Basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri üzerindeki sınıf düzeylerinin etkileri incelendiğinde, 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=-8.16$ ;  $p<.05$ ). 1. sınıf öğrencilerinin basit programlama görevlerini gerçekleştirme ortalama puanı  $\bar{X}=4.99$  iken, 4. sınıfların basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=6.10$  dur. Sınıf düzeylerinin karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri üzerine etkisi incelendiğinde yine 1. sınıf ve 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=-2.24$ ;  $p<.05$ ). 1. sınıf öğrencilerinin karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=3.76$  iken, 4. sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinin karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=4.06$  dir. Bu bulgulara dayanarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin basit ve karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterliliklerinin de artacağı yorumu yapılabilir.

### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Bölümlerini Tercih Etme Sebebine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerini bölüm tercih etme sebeplerine göre incelemek için öğrencilerin programlamaya ilişkin öz yeterlilik ortalama puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutlarının bölümlerini tercih etme sebeplerine göre t-testi sonuçları**

	Tercih Etme Sebebi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Değeri
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	Bilinçli	546	4.60	1.57	705	2.40	.017	.02
	Bilinçsiz	161	3.93	1.66				
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Bilinçli	546	5.62	1.87	705	5.14	.000	.03
	Bilinçsiz	161	5.18	2.06				
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Bilinçli	546	4.08	1.68	705	4.67	.000	.01
	Bilinçsiz	161	3.30	1.73				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının bölümlerini tercih etme durumlarının genel programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $t=4.67$ ;  $p<.05$ ). Diğer bir ifade ile bölümlerini bilinçli seçen BÖTE bölümü öğrencileri ( $\bar{X}=4.60$ ) ile bilinçsizce seçen BÖTE bölümü öğrencilerinin ( $\bar{X}=3.93$ ) genel programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya dayanarak BÖTE bölümü öğrencilerinin bölümlerini tercih etme durumlarının genel programlama becerilerine ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

BÖTE bölümünü bilinçli olarak tercih eden öğretmen adayları ile bilinçsiz olarak tercih eden öğretmen adaylarının basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=2.40$ ;  $p<.05$ ). Bilinçli olarak tercih eden BÖTE bölümü öğrencilerinin basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=5.62$  iken, bilinçsiz olarak tercih eden öğretmen adaylarının  $\bar{X}=5.18$  dir. Benzer şekilde karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algı-

ladıkları öz yeterlilikleri ele alındığında ise bilinçli tercih eden öğrenciler ile bilinçsiz tercih edenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t=5.14$ ;  $p<.05$ ). Bilinçli olarak tercih eden BÖTE bölümü öğrencileri ( $\bar{X}=4.08$ ) ile bilinçsiz olarak tercih eden öğrencilerinin ( $\bar{X}=3.30$ ) karmaşık programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular göz önüne alınarak BÖTE bölümünü bilinçli olarak tercih eden öğrencilerin bilinçsizce tercih eden öğrencilere göre programlama becerilerine ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ve bölüm tercih durumlarının bu algı üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin mezun oldukları lise türlerine göre değişimlerini incelemek için öğrencilerin programlamaya ilişkin öz yeterlilik ortalama puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

**Tablo 7. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutlarının mezun oldukları lise türlerine göre t-testi sonuçları**

	Mezun Oldukları Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Değeri
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	Meslek Lisesi (Bilişim Teknolojileri İle İlgili Bölümler)	520	4.72	1.46	705	7.10	.000	.07
	Diğer (ör. Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Büro Yönetimi Bölümü gibi)	187	3.68	1.79				
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Meslek Lisesi (Bilişim Teknolojileri İle İlgili Bölümler)	520	5.84	1.65	705	6.60	.000	.12
	Diğer (ör. Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Büro Yönetimi Bölümü gibi)	187	4.63	2.31				
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Meslek Lisesi (Bilişim Teknolojileri İle İlgili Bölümler)	520	4.16	1.66	705	6.64	.000	.02
	Diğer (ör. Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Büro Yönetimi Bölümü gibi)	187	3.20	1.72				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin genel programlama becerilerine ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmüştür ( $t=7.10$ ;  $p<.05$ ). Bir diğer ifade ile meslek liselerinin Bilişim Teknolojileri ile ilgili bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri ortalama puanı ( $\bar{X}=4.72$ ) ile diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı ( $\bar{X}=3.68$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak BÖTE bölümü öğrencilerinin almış oldukları lise eğitimlerinin genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

Basit programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri ele alındığında meslek lisesi Bilişim Teknolojileri ile ilgili bölümünden mezun olan öğretmen adayları ile diğer liselerden mezun olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $t=6.60$ ;  $p<.05$ ). Meslek lisesi bilgisayar bölümünden mezun olan öğrencilerin basit programlama görevlerini gerçekleştirme ortalama puanı  $\bar{X}=5.84$  iken, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin  $\bar{X}=4.63$  tür. Benzer şekilde meslek lisesi bilgisayar bölümünden mezun olan Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının karmaşık programlama görevleri gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ile diğer liselerden mezun olanların karmaşık programlama görevleri gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=6.64$ ;  $p<.05$ ). Meslek lisesi Bilişim Teknolojileri ile ilgili bölümden mezun olan öğretmen adaylarının karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=4.16$  iken, diğer bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilik ortalama puanı  $\bar{X}=3.20$  dir. Bu bulgulara dayanarak meslek lisesinin Bilişim Teknolojileri ile ilgili bölümlerinden mezunlarının diğer lise ve bölüm türlerinden mezun olan öğrencilere göre programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

### Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Yabancı Dil Yeterlilik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin yabancı dil yeterlilik düzeylerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemek için yabancı dil seviyesine göre gruplama yapılmıştır. Bu gruplama da dört yabancı dil düzeyi belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 8).



**Tablo 8. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutlarının yabancı dil düzeylerine göre betimsel istatistikleri**

	Yabancı Dil Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	A-Başlangıç	160	4.17	1.61
	B-Temel	235	4.40	1.56
	C-Orta	267	4.55	1.65
	D-İleri	45	4.97	1.59
	Genel Ortalama	707	4.44	1.61
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	A-Başlangıç	160	5.40	1.95
	B-Temel	235	5.42	1.93
	C-Orta	267	5.61	1.95
	D-İleri	45	5.93	1.54
	Genel Ortalama	707	5.52	1.92
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	A-Başlangıç	160	3.55	1.69
	B-Temel	235	3.89	1.70
	C-Orta	267	4.02	1.73
	D-İleri	45	4.49	1.80
	Genel Ortalama	707	3.90	1.72

Tablo 8 incelendiğinde yabancı dil düzeyleri programlama becerileri algılanan öz yeterliliklerini etkileyebilmektedir. Yabancı dil düzeyleri arttıkça, öğrencilerin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri de artmaktadır. Fakat aralarındaki farklılığın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA yapılmadan önce varsayımlarından varyansların homojenliğinin değerlendirilmesi amacı ile Levene Testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda genel programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilik (Levene Değeri=.101; p=.959) ve basit programlama görevlerini gerçekleştirme (Levene Değeri=1.981; p=.115) ve karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme (Levene Değeri=.256; p=.857) alt boyutlarında varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9 da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik boyutları ile yabancı dil düzeyleri arasındaki farklılığa yönelik ANOVA sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Değeri
Genel Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterlilikleri	Gruplararası	27.700	3	9.233	3.558	.014*		
	Gruplarıçi	1824.168	703	2.595			A-D	.01
	Toplam	1851.867	706					
Basit Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Gruplararası	14.236	3	4.745	1.281	.280		
	Gruplarıçi	2604.269	703	3.705			-	.00
	Toplam	2618.505	706					
Karmaşık Programlama Görevleri Gerçekleştirme	Gruplararası	37.853	3	12.618	4.278	.005*		
	Gruplarıçi	2073.621	703	2.950			A-D	.01
	Toplam	2111.474	706					

\* $p < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde yabancı dil düzeyleri ile programlama becerilerine yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F_{(3,703)}=3.558$ ;  $p < .05$ ). Benzer bir şekilde karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirilmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri incelendiğinde yine yabancı dil düzeyleri ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{(3,703)}=4.278$ ;  $p < .05$ ). Basit programlama görevlerini gerçekleştirme ye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri incelendiğinde ise yabancı dil düzeyleri ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F_{(3,703)}=1.281$ ;  $p > .05$ ). Gruplararası farklılık durumlarını incelemek için çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan Scheffe Testi sonucunda başlangıç düzeyinde yabancı dil yeterliği bulunan BÖTE bölümü öğrencileri ile ileri düzey yabancı dil yeterliği bulunan öğrencilerin karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirilmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri ve genel programlamaya yönelik algıladıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yani karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirilmeye yönelik algıladıkları öz yeterlilikleri başlangıç düzey yabancı dil yeterlilik düzeyine sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.55$ ) ileri düzey yabancı dil yeterlilik düzeylerine sahip olan öğrencilere ( $\bar{X}=4.49$ ) göre daha düşüktür. Genel programlama becerilerinde ise başlangıç düzeyi yabancı

dil yeterliliğine sahip olan öğrenciler ( $\bar{X}=4.17$ ) ileri düzey yabancı dil yeterliliğine sahip olan öğrencilere ( $\bar{X}=4.44$ ) göre algıladıkları öz yeterlilikleri daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak yabancı dil düzeyi başlangıç olan öğrencilerin programlama becerilerine ilişkin daha az öz yeterliliklerine sahip olduğu ve ileri düzey yabancı dil yeterliliğine sahip olanların ise programlamaya ilişkin daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu yorumu yapılabilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Günümüz modern toplumlarında okuryazarlık tanımlarının değişmesi ile birlikte programlama becerileri kazanmak önemli hale gelmiştir. Programlama becerilerinin öğrenilmesi modern toplumlarda bir zorunluluk olmasının yanı sıra öğrenen kişiye eğitsel ve toplumsal yararlar sağlamaktadır. Bu eğitsel ve toplumsal yararlar göz önüne alındığında öğrencilerin programlama öğrenmesi, Milli Eğitim Bakanlığının amaçladığı öğrenci profilinin oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda programlama becerilerinin kazandırılmasında önemli bir ders olan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmen adaylarının programlama performansları üzerinde etkisi çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu araştırmanın amacını belirlemiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler basit programlama görevlerinde yüksek düzey öz yeterliliğe sahipken, karmaşık programlama görevlerinde algıladıkları öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak çeşitli çalışmalarda öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu (Mazman & Altun, 2013; Yağcı, 2016; Yukselturk & Altıok, 2017; Yurdugül & Aşkar, 2013) ve programlama eğitimi ile öz yeterliliklerinin arttığı (Mazman & Altun, 2013; Yukselturk & Altıok, 2017) görülmüştür. Alanyazında bulunan çalışmalar öğretmen adaylarının basit programlama görevlerinde yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu ve karmaşık programlama görevlerinde orta düzeyde öz yeterliliğine sahip olduğu bulgusunu desteklerken (Yukselturk & Altıok, 2017), Yağcı (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise bu bulgunun tersi bir durum söz konusudur. Çalışmalarda elde edilen karşıt bulguların farklı katılımcı gruplarının özelliklerinden dolayı kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çalışmada ise bu konuya ilişkin olarak farklı bölgelerde birden fazla üniversiteden öğrenciler ile çalışılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda basit programlama görevlerini gerçekleştirmede erkekler ile kadınlar arasında bir farklılık bulunmazken karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme ve genel programlama becerilerinde erkeklerin kadınlara göre daha fazla öz yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara paralel olarak Özyurt ve Özyurt (2015) tarafından yapılan çalışmada Bilgisayar Programlama bölümlerinde okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu duruma ek olarak Yurdugül ve Gültekin (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin başarı testlerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca Askar ve Davenport (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre programlamaya ilişkin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun sebeplerini inceleyen Corneliussen ve Prøitz (2016), yaptıkları bir çalışmada Norveçin kırsal yerleşim yerlerinde kod kulüplerinde oluşan cinsiyet eşitsizliğine değinmiş, araştırmaya katılan kulüp öğretmenleri bu durumun kültürel olduğunu, kızlara hitap eden uygulamaların yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin kızlardan çok erkekleri davet etmeye istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularını kısmen destekleyen bir çalışma olarak Yurdugül ve Aşkar (2013), erkek öğrencilerin kavramsal ve stratejik bilgilerde daha başarılı oldukları belirtilirken, sözdizimsel bilgilerde ise kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulguların tersi olarak Altun ve Mazman (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda Govender ve Basak (2015) tarafından çalışmada cinsiyetin programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerine bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulguya ilişkin karşıt ifadeler alanyazında farklı öğrenci grupları ile yapılan diğer çalışmalarla da ifade edilmiştir (Lau & Yuen, 2011; Milic, 2009; Qian & Lehman, 2016; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998). Alanyazında farklı sonuçların bulunması BÖTE bölümü öğrencilerinin meslek liselerinin bilgisayar bölümü mezunları olup, farklı ön bilgilere sahip olmalarından dolayı kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan biri BÖTE bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğudur. 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre programlama becerileri öz yeterlik algıları daha yüksektir. Elde edilen bulguya benzer olarak Özyurt ve Özyurt (2015) yapmış oldukları çalışmalarında 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıflara göre programlamaya karşı daha olumlu bir tutuma

sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca alanyazında yapılan birçok çalışmada programlama dilleri derslerinin programlamaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerini arttırma da etkili olduğunu bulmuşlardır (Doukakis ve diğerleri, 2013; Jegede, 2009; Mazman & Altun, 2013; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998; Yukselturk & Altiok, 2017). Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının 1. sınıftan 4. sınıfa kadar gördükleri Programlama Dilleri I-II, İnternet Tabanlı Programlama dersleri gibi öğrencilerin programlama becerileri algıladıkları öz yeterliliklerini arttırmış olduğu söylenebilir. Bunun yanında bulgularda elde edilen 1. sınıf ve 4. sınıf BÖTE öğrencilerinin karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirmedeki öz yeterlilikleri arasındaki farklılığın azalmasının nedeni olarak BÖTE 4. sınıf müfredatının programlama becerilerini işe koşacakları derslerinin sadece Web Tasarımı ile sınırlı kaldığından dolayı (Yükseköğretim Kurumu, 2007) kaynaklanabileceği düşünülebilir.

BÖTE bölümü öğrencileri bölümlerini tercih etme istekleri programlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Bölümlerini bilinçli olarak tercih eden öğrenciler, bilinçsizce tercih eden öğrencilere göre programlama becerileri öz yeterlik algıları daha yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguya ilişkin bir çalışma yapılmamış olup, Sebetci ve Aksu (2014) yapmış oldukları çalışmalarında bölümünden memnun olan öğrencilerin, memnun olmayan öğrencilere göre programlamaya ilişkin algıladıkları öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. BÖTE bölümü öğrencilerinden bölümlerini bilinçli olarak tercih eden öğrencilerin bölümlerine ilişkin olumlu tutum içerisinde olmaları ve dolayısıyla bölüm içerisindeki becerilere yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olması beklenebilecek bir sonuçtur.

Çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin programlamaya ilişkin öz yeterlik algıları üzerinde etkisi olduğudur. Bu bulguya göre meslek lisesi bilişim teknolojileri ile ilgili bölümünden mezun olan öğrenciler diğer bölümler ve diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha fazla öz yeterliliğe sahiptir. Ama Erdoğan (2005) yapmış olduğu çalışmasında mezun oldukları lise türlerinin programlama becerileri üzerinde bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yağcı (2016) tarafından yapılan çalışmada BÖTE ve Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin mezun oldukları liselerin programlamaya ilişkin öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Fakat Bandura (1986) öz yeterliliğin dayandığı ilkelere değindiği çalışmasında öğrencilerin kendi deneyimlerinin öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak Mazman ve Altun (2013) yapmış oldukları çalışmalarında ön deneyimlere sahip olan öğrencilerin daha yüksek düzey programlamaya ilişkin öz yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca aynı çalışma da lise döneminde programlama dersleri almayan öğrencilerin öz yeterliliklerinin düşük olacağı ifade edilmiştir. Askar ve Davenport (2009) ise yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar deneyimleri arttıkça programlamaya ilişkin öz yeterliliklerinin de artma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak Doukakis ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları çalışmalarında lise eğitimlerinde programlama ile ilişkili dersleri gören öğrencilerin üniversitede verilen yüksek düzey programlama eğitimlerinde daha başarılı olacakları ifade edilmiştir. Alanyazında her ne kadar karşıt bulgular bulunsa da meslek liseleri Bilişim Teknolojileri ile ilgili bölümlerinde verilen programlamaya becerilerinin işe koşulduğu derslerden dolayı bu bölümden mezun olan öğrencilerin diğer bölüm ve liselerden mezun olan öğrencilere göre programlamaya ilişkin algılanan öz yeterliliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırma sonucunda Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının algıladıkları yabancı dil düzeylerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. İleri yabancı dil düzeyine sahip olan öğrenciler, başlangıç düzeyinde yabancı dil yeterliğine sahip olan öğrencilere göre programlama dilleri öz yeterlilikleri daha yüksektir. Bu bulguya karşın Jones ve Burnett (2008) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil düzeyleri ile programlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Qian ve Lehman (2016) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce düzeylerinin programlama dillerindeki başarısındaki farklılıkları açıklamada önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Farklı yöntem ve katılımcılarla yapılan çeşitli çalışmalarda bu durumu destekleyici bulgulara erişilmiştir (Gülmez, 2009; Leeper & Silver, 1982; Nowaczyk, 1983). Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin İngilizce yabancı dil düzeylerinin programlamaya ilişkin algılanan öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinin sebebi olarak programlama dillerinin komutlarının çoğunun yabancı dilde olması gösterilmektedir (Akpınar & Altun, 2014; Erdoğan, 2005; Qian & Lehman, 2016). Örneğin; “AND” kelimesi İngilizce konuşulan günlük hayatta çok sık kullanılan bir bağlaç olmasına rağmen aynı zamanda programlama dillerinde kullanılan Boolean operatörüdür (Qian & Lehman, 2016). Bu yüzden yabancı dil düzeyleri yüksek olan öğrenciler programlama komutlarını daha kolay anlayıp, hatırlayabileceği için programlamaya yönelik algılanan öz yeterliliklerinin yüksek olacağı yorumu yapılabilir. Ayrıca programlamaya ilişkin kaynakların çoğunluğunun yabancı dilde olması ve öğrencinin bu kaynaklardan yararlanarak programlama görevlerini gerçekleştirebileceğine olan inancı, programlamaya ilişkin öz yeterliliklerini artırıcı bir unsur olarak düşünülebilir.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Uygulamaya yönelik olarak öğrencilerin programlamaya ilişkin daha fazla pratik ve uygulama yaptırılarak programlamaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin artırılacağı, yabancı dil eğitimine daha fazla önem verilerek programlamaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin artırılacağı önerilmektedir. Araştırma BÖTE Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı olduğundan dolayı farklı bilgisayar bilimi bölümlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde çalışılması, bu etkinin doğrudan gözlemlenebilmesi için deneysel desenler ile çalışılması ve İngilizce eğitimi verilerek programlama başarısına olan etkisinin incelenmesi bu çalışmanın araştırmacılara yönelik önerilerini oluşturmaktadır.

## Sınırlılıklar

Araştırmada çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları öğrencilerin öğrenmiş oldukları programlama dillerinin farklılık gösterebileceği, farklı öğretim elemanlarından öğrenim görmeleri, önceki deneyim düzeylerinin farklılık gösterebileceği ve BÖTE öğretim programı haricinde seçmeli olarak programlamaya dönük dersler seçebilmesi gibi durumlar araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

## 5. Kaynakça

- Akcaoglu, M. (2014). Learning problem-solving through making games at the game design and learning summer program. *Educational Technology Research and Development*, 62(5), 583–600. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9347-4>
- Akpınar, Y., & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1–4.
- Altun, A., & Mazman, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 297–308.
- Ambrosio, A. P., Costa, F. M., Almeida, L., Franco, A., & Macedo, J. (2011). Identifying cognitive abilities to improve CS1 outcome. In *Proceedings of 41st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference* (p. F3G–1–F3G–7). Rapid C. <https://doi.org/10.1109/FIE.2011.6142824>
- Askar, P., & Davenport, D. (2009). An investigation of factors related to self-efficacy for Java programming among engineering students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503900.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Clements, D. H., & Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1051–1058. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1051>
- Corneliussen, H. G., & Prøitz, L. (2016). Kids Code in a rural village in Norway: could code clubs be a new arena for increasing girls' digital interest and competence?. *Information Communication and Society*, 19(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1093529>
- Dekhane, S., Xu, X., & Tsoi, M. Y. (2013). Mobile app development to increase student engagement and problem solving skills. *Journal of Information Systems Education*, 24(4), 299–308
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers and Education*, 58, 240–249. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.006>
- Doukakis, S., Giannakos, M. N., Koiliias, C., & Vlamos, P. (2013). Measuring students' acceptance and confidence in algorithms and programming: The impact of engagement with CS on Greek secondary education. *Informatics in Education*, 12(2), 207–219.
- Erdoğan, B. (2005). *Programlama başarısı ile akademik başarı, genel yetenek, bilgisayara karşı tutum, cinsiyet ve lise türü arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.016>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Govender, D. W., & Basak, S. K. (2015). An investigation of factors related to self-efficacy for java programming among computer science education students. *Journal of Governance and Regulation*, 4(4), 612–619.
- Gülmez, I. (2009). *Programlama öğretiminde görselleştirme araçlarının kullanımının öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hawi, N. (2010). Causal attributions of success and failure made by undergraduate students in an introductory-level computer programming course. *Computers & Education*, 54, 1127–1136. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.020>



- Holvikivi, J. (2010). Conditions for successful learning. In *Key Competencies In The Knowledge Society* (pp. 155–164). Berlin Heidelberg: Springer.
- International Society for Technology in Education. (2011). *ISTE standarts for computer science educators*. <https://www.iste.org/standards/for-computer-science-educators> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Israel, M., Wherfel, Q. M., Pearson, J., Shehab, S., & Tapia, T. (2015). Empowering K–12 Students With Disabilities to Learn Computational Thinking and Computer Programming. *TEACHING Exceptional Children*, 48(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/0040059915594790>
- Jegade, P. O. (2009). Predictors of Java programming self-efficacy among engineering students in a Nigerian University. *International Journal of Computer Science and Information Security*, 4(1).
- Jones, S., & Burnett, G. (2008). Spatial ability and learning to program. *Human Technology*, 4(1), 47–61. <https://doi.org/10.17011/hturn.200804151352>
- Kanaparan, G., Cullen, R., & Mason, D. (2017). Effect of self-efficacy and emotional engagement on introductory programming students. In *28th Australasian Conference on Information Systems* (pp. 1–11). Tasmania.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2011). Modelling programming performance: Beyond the influence of learner characteristics. *Computers & Education*, 57, 1202–1213. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.002>
- Leeper, R. R., & Silver, J. L. (1982). Predicting success in a first programming course. In *Proceedings of the 13th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (Vol. 14, pp. 147–150). <https://doi.org/10.1145/953051.801357>
- Liao, Y.-K. C., & Bright, G. W. (1991). Effects of computer programming on cognitive outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 7(3), 251–268. <https://doi.org/10.2190/E53G-HH8K-AJRR-K69M>
- Mazman, S. G., & Altun, A. (2013). Programlama - I dersinin BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya ilişkin öz yeterlilik algıları üzerine etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 24–29.
- Milic, J. (2009). Predictors of success in solving programming tasks. *The Teaching of Mathematics*, 12(1), 25–31.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Nowaczyk, R. H. (1983). *Cognitive skills needed in computer programming*, <https://www.learntechlib.org/p/136288/> adresinden 15.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özmen, B., & Altun, A. (2014). Undergraduate students' experiences in programming: Difficulties and obstacles. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 9–27. <https://doi.org/10.17569/tojq.20328>
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). A study for determining computer programming students' attitudes towards programming and their programming self-efficacy. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 51–67. <https://doi.org/10.17244/eku.53204>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Qian, Y., & Lehman, J. D. (2016). Correlates of success in introductory programming: A study with middle school students. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 73–83. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/56888>
- Ramalingam, V., & Wiedenbeck, S. (1998). Development and validation of scores on a computer programming self-efficacy scale and group analyses of novice programmer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 19(4), 367–381. <https://doi.org/10.2190/C670-Y3C8-LTJ1-CT3P>
- Sebetci, Ö., & Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 65–83.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2002). *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development*. (J. Anderson & T. van Weert, Eds.). Paris: UNESCO.
- Wiedenbeck, S., LaBelle, D., & Kain, V. (2004). Factors affecting course outcomes in introductory programming. In *Proceedings of the 16th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group* (pp. 97–110). Carlow, Ireland. Retrieved from <http://www.ppig.org/papers/16th-wiedenbeck.pdf>
- Yağcı, M. (2016). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının ve bilgisayar programcılığı (BP) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının programlama öz yeterlilik algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1418–1432. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3502>
- Yukselturk, E., & Altıok, S. (2017). An investigation of the effects of programming with Scratch on the preservice IT teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards computer programming. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 789–801. <https://doi.org/10.1111/bjet.12453>
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2013). Learning programming, problem solving and gender: A longitudinal study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 605–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.115>
- Yurdugül, H., & Gültekin, K. (2009). Çokluortamın bilgisayar programlama başarısı üzerine etkisi. In *Proceedings of 9th International Educational Technology Conference* (pp. 449–457). Ankara, Turkey.
- Yükseköğretim Kurumu. (2007). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/bilgisayar\\_ogretim/86c99d2e-3973-41c6-9e98-ed6d816391db](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/bilgisayar_ogretim/86c99d2e-3973-41c6-9e98-ed6d816391db) adresinden 09.07.2018 tarihinde erişilmiştir.





## Exploring the Use of Oral Corrective Feedback in Turkish EFL Classrooms: A Case Study at a State University

### İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Sözlü Düzeltici Dönütlerin Kullanımının Araştırılması: Bir Devlet Üniversitesinde Durum Çalışması

Özlem FAKAZLI<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu University, School of Foreign Languages, Kastamonu, Turkey.

#### Öz

Bu sınıf araştırması, ana dili İngilizce olmayan bir İngilizce öğretmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere nasıl düzeltici dönüt sunduğunu araştırmaktadır. Daha detaylı bir şekilde, bu çalışma öğrencilerin yaptığı dil hatalarını ortaya çıkarmayı, öğretmenlerin bu hatalara hangi tür düzeltici dönüt verdiğini ve öğrencilerin bu dönütleri kavrama düzeylerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Veri, ses kaydı kullanılarak toplanmış; bu veri öğrencilerin hata türlerini, öğretmenin verdiği düzeltici dönüt türlerini ve öğrencilerin kavrama oranlarını bulmak için detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Sonuçlar; dil bilgisi hatalarının en çok yapılan, sözcüksel hataların en az yapılan hata türü olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışma direkt düzeltmenin en çok kullanılan düzeltici dönüt türü olduğunu, açıklama isteği türünün de en az tercih edilen dönüt türü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Verilen tüm düzeltici dönütlerin de öğrenciler tarafından yüzde yüz oranla kavrandığı ve dönütlerden sonra öğrencilerin hatalarını başarılı bir şekilde düzelttikleri görülmüştür.

#### Abstract

This classroom-based research investigated how a non-native teacher of English provided corrective feedback to Turkish EFL learners. More specifically, the study aimed to identify language errors produced by the students, corrective feedback types employed by the teacher, and students' uptake rate following the provided feedback. The data were collected through audio-recording, transcribed, and analyzed in detail for the type of learner errors, type of teacher feedback, and rate of learner uptake. The results revealed that grammatical errors were found to be the most produced error type, and lexical errors were found to be least produced error type. The study also indicated that recast was the most frequently preferred, and clarification request was the least frequently preferred corrective feedback type by the teacher. It was also found that all feedback types led to successful correction of erroneous utterances of the students with 100% learner uptake rate.

#### Anahtar Kelimeler

hata düzeltme, sınıf araştırması, sözlü düzeltici dönüt.

#### Keywords

error correction, classroom-based research, oral corrective feedback.

## Extended Summary

### Purpose

The study investigates how a non-native teacher of English provided corrective feedback to Turkish EFL learners. The study specifically aims at identifying language errors produced by the students, corrective feedback types employed by the teacher, and students' uptake rate following the provided feedback.

### Method

This study was designed as a case study. The data were collected from one female English instructor. The teacher was chosen through purposeful sampling. The teacher had 26 pre-intermediate students who were learning English for one year at Kastamonu University School of Foreign Languages. Three hours of English class were recorded via an audio-recorder and the needed data were gathered. All the recordings were transcribed verbatim to find out error types of the students, the types of corrective feedback provided by the teacher, and the students' uptake rate. After the careful examination of the data in detail, the researcher and another colleague categorized error types of the students and corrective feedback types given by the teacher. Upon the analysis of the data, the number of the errors and corrective feedback types were presented via frequencies.

### Findings and Comments

The current study arrived at the conclusion that Turkish EFL learners produced grammatical errors the most, phonological errors at the second rank, lexical errors at the third rank. This shows that students mainly have problems with the grammatical structures of the target language, and they need to be presented much feedback particularly for their grammatical mistakes. This might have resulted from the fact that the grammar of the English language and the Turkish language differs. That is why; it might take a little longer for students to acquire the grammatical structures of the target language.

With respect to the corrective feedback types, recast was found to be the most frequently employed feedback type by the teacher, followed by explicit correction and elicitation. Metalinguistic feedback ranked the fourth, followed by repetition. Clarification request was employed the least frequently by the teacher. However, recast, which proved to be the most widely employed feedback type, might be sometimes uncertain for the students to realize where the error is due to the nature of recast. Thus, it can be a better idea for teachers to provide as variable feedback types as possible to be able to offer a lot more understandable feedback.

Based on the findings, students were found to show reactive move to all the feedback types, which refers to successful uptake although the number of cases for feedback types is quite limited in the present study. All of the errors were treated immediately by the teacher and the students who were provided with corrective feedback immediately corrected their ill-formed utterances. Thus, feedback types proved to contribute to uptake in grammatical, phonological, and lexical errors. This indicates the beneficial impact of corrective feedback on students' improvement. Therefore, it can be obviously concluded that corrective feedback is an essential element of teaching and learning process. Considering all these aspects above, teachers should realize the valuable role of feedback in language development, should provide regular, clear and meaningful feedback to their students.

### Suggestions

It can be suggested on the basis that corrective feedback can be used in language classrooms for some other reasons. It may help to foster students' confidence because when they receive effective feedback, they will see that they are improving which will make them more comfortable and self-assured for classroom activities. Accordingly; their ambition and eagerness will also increase to learn a second/foreign language.

It can be concluded from the study that corrective feedback plays a significant role in language learning. Thus, corrective feedback should be constantly and meaningfully provided so as to make the students aware of their errors, give them opportunity to correct themselves, and get them to end up with eventual acquisition of the target language.

## 1. Introduction

In the literature, researchers have put emphasis on various aspects of language learning for years. Among all different language learning aspects, error correction has been one of the most disputed issues in the field (Iwashita, 2003; Lyster, 2001; Lyster and Ranta, 1997). Being a common feature of language learning and acquisition, errors are natural part of language learning process (Chu, 2011). It is an undeniable fact that all language learners make errors in the process of language system.

In second language learning field, scholars have attempted to define corrective feedback in various ways. The most common term is corrective feedback, negative evidence, and negative feedback. Schachter (1991) points out that these three terms can be used interchangeably. Lightbown and Spada (1990:171) define corrective feedback as "any indication to the learners that their use of the target language is incorrect". According to Long (1996), positive evidence and negative evidence are two categories of providing feedback to learners. Long (1996) gives the definition of positive evidence as supplying students with models of grammatical and acceptable forms in the target language and negative evidence as giving direct and indirect information about ungrammatical and unacceptable utterances. Sheen (2007) also refers to corrective feedback as teachers' effort to encourage the students to focus on the accuracy of their production.

Along with various definitions of corrective feedback in the literature, how to correct errors has become another hot topic in language teaching and learning. In fact, this heavily relies on the methodological perspective of a language teacher. Historically, the behaviorist teaching models that appeared in the 1950s and 1960s such as Audio-lingual Method regarded learners' errors as taboos which should be corrected immediately by teachers (Brown, 2007; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001). These errors were caused by the interference from the first language (Celce-Murcia, 2001). However, in the 1970s and 1980s, some scholars put forward that error correction was not only unnecessary, but also detrimental to language learning (Krashen, 1981a; 1982). Krashen (1981a), one of the most well-known proponents of this approach to error correction, asserts that error correction should be abandoned since it might lead to negative impacts on learners' affect. Similarly, Terrell (1977) puts an emphasis on the development of communicative competence instead of perfect grammar acquisition. He further claims that affective factors are to be concerned primarily in language learning; correcting errors is "negative in terms of motivation, attitude, and embarrassment" (Terrell, 1977, p.330). In the 1980s, Communicative Language Teaching (CLT) advocates believed that an error should be seen as evidence of learners' linguistic development, not as a sin to be abstained from by identifying the need for fluency and allowing teachers not to correct some errors if they do not disrupt the flow of communication (Nunan, 1989; Wilkins, 1976). In the 1990s, error correction received increasing attention again. Some researchers suggested that explicit grammar instruction, error correction, and focus-on-form could contribute to second language acquisition (Ellis, 1994; Fotos, 1994; Schmidt, 1990). Negative evidence is of vital importance in language acquisition, particularly for adolescent and adult L2 learners; it facilitates second language development, and so error correction is believed to be an inevitable part of mastery in language learning (Long, 1996).

For decades, error correction has been a controversial issue, leading to many theoretical and empirical studies in the field (Carroll and Swain, 1993; Ellis, 2005; Lightbown and Spada, 1990; Suzuki, 2005; White, 1991). In the literature, various researchers have suggested different taxonomies of corrective feedback, but the most instrumental categorization has been put forward by Lyster and Ranta (1997). Their taxonomy included six categories as 'recasts', 'explicit correction', 'elicitation', 'clarification', 'repetition', 'metalinguistic feedback'. Their study conducted in French immersion classes indicated that recast was the most frequently used feedback type, but it was the least effective in terms of students' uptake and repair. The findings also revealed that the most useful corrective feedback type resulting in students' repair was elicitation. In short, the students who received recasts did not show much gain in their L2 accuracy since they could not be certain about how to perceive recasts.

Most of the other studies into corrective feedback are mainly the replications of Lyster and Ranta's research (1997) or similar to their research. For example, Oliver and Mackey (2003) found in their study that recasts were the most commonly employed feedback type for error correction by teachers. Different from Lyster and Ranta's (1997) study, this study indicated that students showed much uptake of recasts. Similarly, Mackey and Philip (1998) showed that recasting facilitated language improvement among L2 learners. Whereas Lyster and Ranta (1997) showed that recasts rarely contribute to immediate uptake and that immediate response to recasts could not predict whether learners will benefit from the recast, these two aforementioned studies (Oliver and Mackey, 2003; Mackey and Philip, 1998) found that improvement level of learner and the content of the recast more accurately indicate future production of the target language. Likewise, Choi and Li (2012) and Lee (2013) concluded that recast was the most frequently employed corrective feedback, which led to considerably high uptake rates.

Some other studies investigated the relationship between feedback types and learners' proficiency levels. One of these studies was carried out by Kennedy (2010) to explore how a teacher of English provided corrective feedback to two classes at different proficiency levels. The teacher showed differences in the type of feedback given to each proficiency group. Low group was found to have received more feedback than mid/high group. The findings also demonstrated that types of errors varied in different proficiency groups, whereas the most produced errors were grammatical errors for both the low and mid/ high group. It was also indicated that recast was the most frequently used type of corrective feedback at different levels of proficiency. Ajideh and Fareed-Aghdam (2012) also studied corrective feedback types in relation to two different proficiency levels and found that recasts were the most frequently used corrective feedback types at intermediate and advanced level. Statistically significant associations between proficiency level and error types, proficiency level and corrective feedback types, error types and corrective feedback types were found.

In Turkish EFL context, Büyükbay (2007) studied the influence of repetition as corrective feedback on learners and found that repetition had a significant effect on learner uptake and acquisition. Coskun (2010) carried out a study with Turkish EFL learners and showed that the teacher treated all the errors immediately and used explicit correction the most frequently among all corrective feedback types. Öztürk (2016), in his classroom-based research, concluded that recast and explicit correction were the most widely preferred corrective feedback types. He also found that novice teachers' and experienced teachers' choices varied in terms of corrective feedback types.

Therefore, having realized the significance of corrective feedback in language learning, this classroom-based research aims to identify error types produced by Turkish EFL learners at a Turkish state university, corrective feedback types provided by a non-native English teacher, and learners' uptake rate. With this purpose in mind, this paper seeks answers to the following questions:

- 1) How many and what types of errors are produced by preintermediate Turkish EFL learners?
- 2) How much and what types of corrective feedback does the teacher provide to pre-intermediate Turkish EFL learners?
- 3) What is the uptake rate of each type of feedback?

## 2. Methodology

### Design of the Study

The research was conducted as a case study, which is “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context” (Yin, 1984, p.23). That is, this classroom-based research, in which the major focus is on the interaction among teachers and students, aimed to increase an understanding of certain classroom teaching and learning aspects (Allwright & Bailey, 1991) and to discover the phenomenon in its own context.

### Setting

English preparatory schools of the universities in Turkey provide one-year compulsory language course to the students in their first year. At the beginning of the school, the students are placed to the classes based on their current language proficiency level and they have one-year intensive English course. At the end of the year, the students are required to take a proficiency exam. If they get the needed score, they start to learn at their own department in the following year. Otherwise, they have to study at the language school one more year.

### Participants

The data were collected from the courses carried out by one female teacher who has three years of teaching experience. The teacher is a native speaker of Turkish and had a master’s degree in English language teaching department. The teacher was chosen through purposeful sampling in which “the researcher intentionally selects individuals to learn and understand a central phenomenon because he/she believes that they can provide rich data for the study” (Creswell, 2012, p.60). The teacher has 26 pre-intermediate students who are learning English at Kastamonu University, School of Foreign Languages. The researcher was closely familiar with the school context.

### Data Collection Procedure and Analysis

The data were gathered through an audio-recorder with three-hour recording at a preparatory class in the academic year of 2015-2016. The tight schedule of the institution did not allow for further audio-recordings with more teachers. It is also important to note that the researcher was not in the classroom as an observant during the recording so that both the teacher and the students could behave naturally in their own environment. The content of the course included grammar lessons about “simple past tense and present perfect tense” and scientific inventions as reading topic. Neither the teacher nor the students were informed about the focus of the study in order not to influence their attention to the aspect of error correction. They were just explained that the data would be utilized for research into classroom interaction so that they could behave naturally. The recording was transcribed verbatim by the researcher to identify error types of the students and the types of corrective feedback provided by the teacher. For the identification of errors, the definition proposed by Allwright and Bailey (1991) was used. In this definition, the issues of “differ from native speaker norms” and “teacher signal as needing improvement” have been the major points in order to identify the errors. The taxonomy of corrective feedback types proposed by Lyster and Ranta (1997) was utilized to categorize teacher’s feedback. The six different types of corrective feedback including recasts, repetition, explicit correction, clarification requests, metalinguistic feedback and elicitation were followed to categorize teachers’ feedback with the inter-rater in the current study. On the basis of this, after transcribing the record, the researcher and another colleague, who is doing master’s at English language teaching in Turkey, examined the data carefully, analyzed it in detail, and categorized error types of the students and corrective feedback types in order to ensure inter-rater reliability of the findings. In the transcribed data, the number of erroneous utterances, corrective feedback moves and their distribution were analyzed via frequencies.

**The following section provides an explanation for each feedback type along with the examples.**

### Different Types of Corrective Feedback

Lyster and Ranta (1997) proposed six types of corrective feedback after studying corrective feedback; namely, recast, explicit correction, elicitation, metalinguistic feedback, clarification request, repetition. In their study, corrective feedback is defined as the provision of negative evidence or positive evidence for erroneous utterances, which leads learners to repair including accuracy and not only comprehensibility. In addition, learner uptake is described as a student’s utterance that instantly comes after the teacher’s feedback, and that indicates a respond to the teacher’s intention to point to erroneous utterances. Six types of corrective feedback are as follows:

#### Recast

Lyster and Ranta (1997:46) define recast as “teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error”. Recast clearly shows what is wrong, providing correct form, and the most commonly preferred method by teachers (Celce-Murcia, 2011).

#### Explicit correction

It is given by explicit and obvious indication of the erroneous utterances and the provision of the target-like reformulation. Teachers clearly explain what is erroneous and provide learners with positive and negative evidence, helping them to distinguish the gap

between inter-language and the target-like form, and facilitating noticing process (Lyster and Ranta, 1997).

### Elicitation

Elicitation is one of the types of corrective feedback that prompts learners to correct themselves; and it may be achieved in three different ways. One of them is requesting reformulations of ill-produced utterances. The second one is accomplished by means of using open questions, and the last one is the use of strategic pauses to give learners time to complete an utterance (Lyster and Ranta, 1997).

### Metalinguistic feedback

Lyster and Ranta (1997:47) categorize metalinguistic feedback as “comments, information, or questions regarding correct form of the student’s utterance without the explicit provision of the correct form. Metalinguistic comments demonstrate only the existence of an error, metalinguistic information both shows the occurrence or location of an error and provides some metalanguage. Metalinguistic questions, the third subcategory of metalinguistic feedback, try to elicit information from the student by referring to the nature of the error

### Clarification request

This type of corrective feedback includes questions showing that the utterance has been badly-formed, reformulation or repetition is needed. Clarification request, different from recast and explicit error correction, is mostly related to students’ production of modified output, and it could not provide students with information about the location or type of an error.

### Repetition

Another approach to error correction that Lyster and Ranta (1997) proposed is repetition which is simply teachers’ or interlocutors’ repetition of wrong utterances of a learner, which is mostly accomplished by adjusting the intonation in order to highlight the error.

Table 1 below, taken from Chu’s (2011) study, shows six types of corrective feedback with example utterances.

**Table 1. Examples of the six types of corrective feedback (Chu, 2011, p.455)**

Recast	S: he take the bus to go to school T: he takes the bus to go to school
Explicit correction	S: he take the bus to go to school T: oh, you should say he takes. He takes the bus to go to school
Elicitation	S: he take the bus to go to school T: he? T: how do we form the third person singular form in English? T: can you correct that?
Metalinguistic feedback	S: he take the bus to go to school T: do we say he take? T: how do we say when it forms the third person singular form?
Clarification request	S: he take the bus to go to school T: pardon me?
Repetition	S: he take the bus to go to school T: he take?

## 3. Results

### Q1. How many and what types of errors are produced by pre-intermediate Turkish EFL learners?

**Table 2. Type and Frequency of Errors**

	Grammatical	Error Types Phonological	Lexical	Total
Frequency	18	11	7	36

The first research question investigated the types of errors produced by the learners. On the basis of the analysis of the data, Table 2 indicates types and frequency of errors produced by pre-intermediate Turkish EFL learners. As seen above, a total of 36 errors from the learners were recorded, which includes three types of errors; namely grammatical, phonological, and lexical errors. In addition, Table 2 reveals that grammatical errors (n=18) are produced the most frequently, followed by phonological (n=11) errors. Lexical (n=7) errors were found to be least produced error type by the learners.



## Q2. What types of corrective feedback does the teacher provide to pre-intermediate Turkish EFL learners?

**Table 3. Distribution of Feedback Types**

Feedback Types	Total (n=36)
Recast	14
Explicit correction	8
Elicitation	6
Metalinguistic feedback	4
Repetition	3
Clarification request	1

As for corrective feedback types employed by the teacher, which is the focus of the second research question, Table 3 demonstrates that recast (n=14) proved to be the most widely used corrective feedback type by the teacher in the obtained data, followed by explicit correction (n=8) and elicitation (n=6). Metalinguistic feedback (n=4) ranked the fourth, followed by repetition (n=3). Clarification request (n=1) was employed the least frequently by the teacher.

**Table 4. Distribution of Errors Receiving Feedback across Feedback Types and Error Types**

	Grammatical	Phonological	Lexical
Recast	7	5	2
Explicit correction	3	3	2
Elicitation	4	-	2
Metalinguistic feedback	2	2	-
Repetition	2	-	1
Clarification request	-	1	-

Table 4 indicates the distribution of the corrective feedback types according to three error types. As seen in the table, all the error types were provided with various types of feedback by the teacher. For grammatical errors and phonological errors, recast was found to be the most frequently used corrective feedback. Clarification request, which was the least employed, was used to correct a phonological error.

Some extracts below are taken from the collected data regarding each type of corrective feedback in order to illustrate how the teacher provided the learners with different feedback types for certain erroneous utterances.

### Excerpt 1 for recast

*T* : Who is going to do the following question? Alright, yes!

*Se* : How long have you lived [larvd] in this city?

*T* : Hıı hııı! How long have you lived [lıvd]?

*T* : Very good! Yes, please do the following question.

*Eg* : Have you ever cooked [kukəd] Indian food?

*T* : Yes, have you ever cooked [kukt] Indian food? Thank you.

In this extract, an example of recast is seen. The teacher reformulates the student's wrong utterances by repeating the same utterance with the correct pronunciation. The teacher attempts to indicate what is wrong and make the students aware of their mistakes in an implicit way by providing the correct form, which was found to be the most widely employed corrective feedback type by the teacher.

### Excerpt 2 for explicit correction

*S* : Hocam, fillerin üçüncü halleri aynıysa –ed getircez mi yoksa aynı mı kalıcak?[ Tr. ]

*T* : No,no,no it is the same. Let's look at this example, I read the book, I have read the book. Do you understand?

*Ss* : Yes.

*T* : Ok. Three. Who wants to do it?

*Re* : My nineteen year old neighbor,

*T* : My ninety year old, not nineteen.

*Re* : My ninety year old neighbor have never used a computer.

In the extract above, explicit correction feedback type, which is preferred by the teacher as the second most frequently corrective feedback type, is given by the teacher explicitly by demonstrating ill-formed utterance and providing the target-like reformulation obviously. The teacher attempts to show the students what is wrong, and enables them to raise awareness of the gap between inter-language and the target-like structure.

### Excerpt 3 for elicitation

*Re*: My ninety year old neighbor have never used a computer.

*T* : It is singular. How do we say when the subject is “he” or “she”? Can you correct it now?

*Sl*: Hocam, has not never olmaz mı? [Tr.]

*T* : No, there is “never” here. It is negative. You don’t need to use “not”. The meaning is already negative with “never”. Is it clear now? (explicit correction)

Based on the extract taken from the class recording, it is obviously seen that the teacher gives elicitation type of corrective feedback for the student’s grammatical error. With this type of feedback, the teacher prompts the learner to correct himself, and requests reformulation of ill-formed structure from the student. The teacher achieves to hear correct utterance at the end by giving such clues as “it is singular”, and asking questions in order to lead him to reach the correct form.

### Excerpt 4 for metalinguistic feedback

*T* : Practice 2. Choose the correct option, and complete the conversation, Ok? First one, you both do the first conversation, please.

*Re* : Have you ever been to Rome?

*Se* : Yes, I have.

*T* : Good, continue.

*Se* : I was there between 2005 and 2008.

*T* : Question two!

*Fa* : Can you remember her name?

*Le* : I have forgotten. She has been at the university with me last year.

*T* : Last year? This is simple past. How do we say when the sentence has “last year”?

*Fa* : She was at the university with me last year.

*T* : Great job! “Last year” shows that you should use simple past tense.

This extract from the data shows an example of metalinguistic feedback preferred by the teacher for a grammatical error. The teacher does not provide explicit correction, only indicates the existence of an error by giving grammatical explanations with metalinguistic information, which reveals the occurrence of the error in the student’s production. In other words, the teacher shows an attempt to elicit information from the student by asking question and referring to erroneous form. With the help the feedback, the student ends up with the correct form as shown in the extract above.

### Excerpt 5 for repetition

*T* : Open the page 157. Complete the sentences with the present perfect form of the verb. The first one is “I have downloaded a lot of music. Who is going to the second one? Please do it.

*Bu*: My father is travelled to several countries.

*T* : My father is?

*Bu*: My father was travelled to several countries.

*T* : My father was?

*Bu*: My father has travelled to several countries in South America.

*T* : Ok, well done!

In the example above, which includes repetition corrective feedback type, the teacher simply repeats the wrong utterance of the learner when the learner produces erroneous form of simple past tense in order to indicate that there is something wrong with the production of the student. The student comes up with the correct form at the end after the teacher's provision of the same feedback type two times. The teacher accomplishes to receive the corrected version from the student by adjusting her intonation so as to underline the error.

#### Excerpt 6 for clarification request

- T* : Thank you. Question 5. Yes, you are the next.  
*Se* : I have not written [raitən] a letter by hand.  
*T* : Sorry? Are you sure? Is it written [raitən] ?  
*Se* : I have not written [ˈritən] a letter by hand.  
*T* : Very good. Thanks.

In the light of the analysis of this extract, it is quite a noticeable fact that the teacher provides the student with clarification request type of feedback. In this extract, the student makes a phonological error, and the teacher asks a question showing that the utterance has been ill-formed and reformulation is necessary, but does not explicitly state the type of the error and the location. This corrective feedback type is closely concerned with the student's production of modified output.

### Q3. What is the uptake rate of each type of feedback?

**Table 5. Frequency of Uptake Following Teacher Feedback**

	Uptake
Recast (n=14)	14
Explicit correction (n=8)	8
Elicitation (n=6)	6
Metalinguistic feedback (n=4)	4
Repetition (n=3)	3
Clarification request (n=1)	1

Uptake has been viewed as an indicator of the effectiveness of the feedback provided. The third research question aims to see uptake rate of each type of feedback. Table 5 indicates that students were found to show reactive move to all the feedback types, which refers to successful uptake although the number of cases for feedback types is quite small. Feedback types proved to contribute to uptake in grammatical, phonological, and lexical errors. As seen in Table 5, all of the errors were treated immediately, so the teacher did not ignore any erroneous production of the students. Thus, six corrective feedback types led to 100% uptake, revealing the effectiveness of feedback types.

## 4. Discussion

The purpose of this classroom-based research was to find out error types produced by Turkish EFL learners and corrective feedback types employed by a Turkish non-native teacher at a state university. With this purpose in mind, three research questions were addressed in order to identify what types of errors are produced by the students, and what types of corrective feedback are provided by the teacher and learners' uptake rate. Based on the findings obtained through audio-recording, mostly consistent and also inconsistent results with the previous studies, to be mentioned later, were found in the present study.

The first research question in this study concerns the error types produced by the learners. The study indicated that grammatical errors were the most frequent among other types, and phonological and lexical errors were less frequent. This outcome is in the same line with the study of Kennedy (2010), which also revealed that grammatical errors appeared as the most widely produced error by the learners, and lexical error proved to be the least produced type of error. This finding is partially incongruent with Ajideh and FareedAghdem's (2012) research since the study demonstrated that intermediate level learners produce phonological errors the most, whereas advanced level learners produce grammatical errors the most.

The second research question attempted to find an answer to corrective feedback types provided by the teacher. As the findings indicated, recast was the most widely preferred feedback type in the current case study, which shows congruence with the outcomes of Agangari and Amirzadeh's (2011) study. They also found that the most frequently feedback type was recast in both elementary and intermediate level students. This finding is also consistent with the conclusion of Lee's (2013) study, showing that teachers utilized recast the most frequently. The other significant result reached at the end of the current study is that clarification request proved to be the least frequently employed feedback type by the teacher, which is in the same line with the finding of Lochman's (2002) and Yoshida's (2013) research studies, which also revealed that clarification was one of the least employed feedback type.

The present study came to another conclusion that explicit correction ranked the second by showing quite a high frequency. By the same token, Lee (2013) came up with the result that explicit correction was the second most frequently provided feedback type by the teachers. These findings are incongruent with the finding of Ahangari and Amirzadeh's (2011) study, revealing that explicit correction proved to be one of the least preferred feedback type at different levels of proficiency. Yoshida (2010) also found that explicit correction showed relatively low frequency, and teachers did not utilize this type of feedback quite often.

On the basis of the current outcome, repetition, which also showed quite a low frequency, ranked the fifth. The result is consistent with the Lee's (2013) outcome, suggesting that teachers employed repetition type of feedback less frequently than explicit correction, recast, metalinguistic feedback, clarification request, and elicitation. In the same vein, Yoshida's (2010) study found that repetition was the least frequently employed corrective feedback type.

As a consequence of the current study, Turkish pre-intermediate EFL preparatory school students were found to produce grammatical errors the most, phonological errors at the second rank, lexical errors at the third rank, indicating that students mostly have problems in acquiring grammar of the target language, and they need to be given much feedback especially for their grammatical errors. As for the corrective feedback types, recast proved to be the most frequently employed feedback types by the teacher, which can be sometimes unclear for the students to understand the existence and location of the errors due to the nature of recast. Hence, teacher can vary their feedback type preferences to be able to offer a lot more understandable and beneficial feedback. As clearly understood, the point is that students need to be corrected at the right amount, at the right time. Otherwise, their errors can be fossilized, which will be challenging to eradicate in the future (Iwashita, 2003; Lyster, 2001; Lyster and Ranta, 1997).

On the basis of this study, it can be also seen from uptake rate that corrective feedback contributed to students' learning. The study yielded the outcome that students who got corrective feedback from their teachers immediately corrected their wrong utterances, which indicates the beneficial impact of corrective feedback on students' improvement. Thus, it can be obviously seen that corrective feedback is an essential part of teaching and learning process. Considering all these aspects above, teachers should realize the valuable role of feedback in language development, should provide regular, clear and meaningful feedback to their students (Chu, 2011).

Additionally, corrective feedback should be preferred in language classrooms for some other aspects. First, it helps to enhance students' confidence and self-esteem. When they receive effective feedback for their errors from the teacher; they will see that they are making progress in the target language, which will make them more secure and self-confident. As a result of this self-confidence, they will gain better understanding of their skills, strengths, and weaknesses. Their motivation and enthusiasm will also increase in order to learn a second/foreign language (Klimova, 2015).

Corrective feedback plays a momentous role in developing language accuracy. Given the findings of the case study and benefits of corrective feedback, it should be constantly and meaningfully provided so as to make the students aware of their errors, give them opportunity to correct themselves, and get them to end up with eventual acquisition of the target language (Chu, 2011; Iwashita, 2003; Lyster, 2001).

## 5. Conclusion

The study aimed at investigating error types produced by the students, corrective feedback types utilized by the teacher, and their successful reaction to feedback provided.

In terms of students' error types, grammatical errors were found to be the most produced errors, and lexical errors turned out to have produced the least frequently, which shows that Turkish EFL learners have some difficulties in acquiring grammar structures of the target language. The reason might be that English language is quite different from Turkish in terms of such points as word order, linguistic items, and grammatical structures, which lead to problems for the students to acquire grammar of a new language. The students may have ignored the meaning of grammatical structures, and do not use these structures that they have learned in various contexts. In addition, they may need to practice a lot with exercises and real-life situations after the teacher present the grammar topics in the class. On the other hand, it can be also concluded that students are good at learning vocabulary items. Maybe, they employ some strategies to memorize the words. That is why; they may have produced fewer errors regarding vocabulary items. Furthermore, they may have the awareness of the significance of vocabulary acquisition in learning a foreign language.

With regard to corrective feedback types employed the teacher; the study concluded that recast was the most frequently used feedback type at pre-intermediate proficiency level. The teacher mostly preferred to correct the students' errors in an implicit way by repeating the same utterance with the correct form. The reason for high frequency of recast use in the current study as well as in the majority of other related studies is that recasts unlike other feedback types, do not disrupt the flow of communication in classroom. The teacher might have used recast because of this reason. However, teachers should be aware that students, especially low level students, usually do not recognize recasts. As a consequence, sometimes students may not benefit from this type of implicit technique (Lyster and Ranta, 1997).

In this study, explicit correction and elicitation also showed considerably high frequency, which are more explicit error correction techniques. These types of corrective feedback enable students to notice their wrong utterances, and try to potentially correct their erroneous production. Thus, these techniques may have more encouraging impact on the learners' inter-language development.

As mentioned before, clarification request was the least frequently used corrective feedback type in the present research. The reason why the teacher did not prefer to employ this technique more widely might be that clarification request could not provide students with information about the location or type of an error, so the students can get embarrassed and frustrated when they do not understand clearly the teacher's intentions. Additionally, clarification request might discourage the students for further speaking activities. Another reason could be that the students were pre-intermediate learners. That is why; the students might not notice their errors since clarification request only offers unclear and vague corrections to be able to correct wrong utterances. The teacher in the current case study possibly made a correct decision by providing clarification request the least for pre-intermediate level learners.

As to uptake rate in the study, the students corrected all their erroneous utterances with well-formed production after immediately the teacher provided feedback, showing that focus on form through feedback turned out to be quite prospering for these students. The learners achieved to correct their ill-formed utterances with 100 % uptake rate, which reveals the facilitative effect of feedback on language development.

Although the case study aimed to provide better insights into behaviors of the teachers and the students in terms of error correction, it has some limitations. Firstly, the tight schedule of the institution did not allow for further audio-recordings with other teachers, which could have provided richer data regarding error types and corrective feedback types. Secondly, this study only focused on one pre-intermediate class, which gives no way to compare error types and choice of feedback types across different levels of proficiency. In other words, the effects of proficiency level on the teacher's preference of feedback could have also been investigated in various classes, which could be carried out as a further study. Thirdly, there is a need to conduct studies on the effect of recasts in L2 classroom settings so as to understand their role and effects a lot better. Overall, further studies based on L2 classrooms should be carried out to identify the most effective corrective feedback types for L2 learners' speaking abilities in terms of uptake, and teachers' preferences of corrective feedback types across different levels of proficiency.

## 6. References

- Ahangari, S., & Amirzadeh, S. (2011). Exploring the teachers' use of spoken corrective feedback in teaching Iranian EFL learners at different levels of proficiency. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1859-1868.
- Ajideh, P., & FaraedAghdam, E. (2012). English language teachers' corrective feedback types in relation to the learners' proficiency levels and their error types. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8) & 2(9), 37-51.
- Allwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. B. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Büyükbay, S. (2007). *The effectiveness of repetition as corrective feedback type*. (Unpublished MA Thesis). Bilkent University, Ankara.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. New York : Newbury House.
- Choi, S., & Li, S. (2012). Corrective feedback and learner uptake in a child ESOL classroom. *RELC Journal*, 43(3), 331-351.
- Chu, R. (2011). Effects of teacher's corrective feedback on accuracy in the oral English of English-majors college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 454-459.
- Coskun, A. (2010). A classroom research study on oral error correction. *Humanizing Language Teaching Magazine*, 12(3).
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Education.
- Doughty, C. (1994). Finetuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Eds.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. GURT 1993 (pp. 96-108). Washington: Georgetown University Press.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: How explicit knowledge affects implicit language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Fotos, S.S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Klimova, B. (2015). The role of feedback in EFL classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 172 – 177.
- Krashen, S. (1981a). *Second language acquisition and language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford :Pergamon Press.
- Kennedy, S. (2010). Corrective feedback for learners of varied proficiency levels: A teacher's choices. *TESL Canada Journal*, 27(2), 31-49.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principals in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, E.J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217-230.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37, 271-283.



- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51 (1), 265–301.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A., & Philip, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87 (4), 519-533.
- Öztürk, G. (2016). An investigation on the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 12(2), 22-37.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 80-102.
- Schmidt, R (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Suzuki, M. (2005). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(2), 1-21.
- Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In A. Mackey (Eds.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp.301-322). Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *L2 Research*, 7, 133-161.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Yoshida, R. (2010). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Uzamsal Yetenek Belirlemek İçin Hangi Tür Sorular Kullanılmalıdır?

### Which Types of Questions Must Be Used In Order To Determine Spatial Ability?

*İbrahim KEPCEOĞLU<sup>a</sup>, Niyazi Öner ERCAN<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye.

<sup>b</sup>Sinop Boyabat Hamit Tekin Ortaokulu, Sinop, Türkiye.

#### Öz

İki ve üç boyutlu nesnelere birbirleriyle ve çevreyle ilişkilerinin anlaşılmasında, geometriyle ilişkili önemli kavramların başında gelen uzamsal yeteneğin payı kuşkusuz büyüktür. Uzamsal yeteneği ortak tanımlara bakıldığında uzamsal yetenek üç boyutlu uzayda cisimleri ve bileşenlerini zihinde hareket ettirebilme ve canlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini geliştirmek, matematik eğitiminin en kritik amaçlarından biri olmalıdır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorular oluşan testlerin uzamsal yetenek düzeyini belirlemede etkililiğinin karşılaştırılmasıdır. Bu iki test yönteminin öğrencilerin uzamsal yetenek becerilerini belirlemede nasıl farklılıklar ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda bu araştırma nitel yaklaşımlardan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Geometri konusunda ortaokul seviyesinde en fazla bilgi düzeyine sahip olan 8.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeyinde bir devlet ortaokulunun 8.sınıfında öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazında kabul gören MGMP isimli uzamsal yetenek testinden seçilen 10 soru hem açık uçlu olarak hem de çoktan seçmeli olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 77 öğrencinin 10 soruya çoktan seçmeli olarak verdikleri yanıtların %68'i doğru olurken, bu 10 soruya açık uçlu olarak verdikleri yanıtların sadece %45'i doğru olarak kodlanmıştır. Buna göre öğrencilerin uzamsal yeteneğini belirlemek için tercih edilen çoktan seçmeli testte öğrencilerin daha başarılı sonuç gösterdikleri anlaşılabilir. Ancak buna karşın öğrencilerin özellikle çizim becerisi gerektiren sorularda (soru 11, 20, 22 ve 23) öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmüştür.

#### Abstract

The understanding of two-dimensional and three-dimensional objects in the environment, the spatial ability is an important concept. Spatial ability have been defined in different ways by many researchers when looking at the field literature. Given the common definitions, spatial ability is defined as the ability to move and visualize three-dimensional space objects and components in their minds. For this reason, the aims of this research is to determine the extent to which the 8th grade students have open-ended questions and multiple choice tests and spatial skill levels. Another goal is to compare two different test methods that measure spatial skills.

For this purpose, this research was designed as a case study from qualitative approaches. A purposeful sampling method was used for the purpose of the study. 8th grade students with the highest level of knowledge in geometry at secondary school level were selected. The working group of the study is composed of 77 students studying in a high school of Northern Turkey. The 10 questions selected from the MGMP spatial ability test, which was accepted in the field as a data collection tool in the survey, were used both as open ended and multiple choice. According to research findings, 68% of the answers given by 77 students as multiple choice were correct, only 45% of the answers given as open ended were correctly coded. Accordingly, it can be understood that students are more successful in the multiple-choice test, which is the preferred method for determining the spatial competence of the students. On the other hand, however, it has been seen that students are more successful in multiple-choice questions, especially when it comes to drawing skills (questions 11, 20, 22 and 23).

#### Anahtar Kelimeler

uzamsal yetenek  
test türleri  
çizim becerisi

#### Keywords

spatial ability  
test types  
drawing skill

---

## Extended Summary

The general aim of the skills that are expected to be gained in geometry training are: the identification of objects in the environment of the individuals, the recognition of these objects, and the association with other objects. Simple and basic concepts of geometry taught at an early age, but students must be taught more difficult and complex concepts. Despite its importance in the curriculum, the achievement levels of students in geometry are low in the summer. International examinations such as TIMSS and PISA have shown that the geometric success levels of students in our country are below the international average. To solve the geometry problems it is important to analyze the geometry changes and relationships. All geometric concepts are interrelated and geometric shapes have common characteristics.

The understanding of two-dimensional and three-dimensional objects in relation to each other and the environment, the share of spatial ability at the beginning of important concepts related to geometry is certainly great. Spatial abilities have been defined in different ways by many researchers when looking at the field literature. Given the common definitions, spatial ability is defined as the ability to move and visualize three-dimensional space objects and components in their minds. Individuals with advanced spatial skills; they can easily perceive and understand things in nature, architecture, art and daily life. Differences in the definitions of spatial ability are also reflected in the classification of the components of this ability. In the field writing, there are many components with different names and different groupings. It can be assumed that spatial visualization, spatial orientation (spatial relations), rotation of mind, and cutting of mind are the subcomponents that are mostly reconciled and considered as their main components.

It is stated in the literature that students' geometric thinking skills can be improved by appropriate teaching methods. Developing students' levels of geometric thinking should be one of the most critical goals of mathematics education. Researchers have done various research to make appropriate and relevant materials and different approaches to make students more aware of the geometry world and to build their knowledge in geometry.

For this reason, one of the aims of this research is to determine the extent to which the 8th grade students have open-ended questions and multiple choice tests and spatial skill levels. Another goal is to compare two different test methods that measure spatial skills. Thus, open-ended question types, in which students can freely create their own answers, are compared with multiple-choice tests used in secondary school and higher education institution selection exams in our country. It has been determined how these two test methods lead to differences in how students determine spatial skills.

For this purpose, this research was designed as a case study from qualitative approaches. In this study, the answers given to different test methods of students were examined in depth because it is aimed to investigate in detail the case, realization and real life situation in case studies. A purposeful sampling method was used for the purpose of the study. 8th grade students with the highest level of knowledge in geometry at secondary school level were selected. north of the working group of the study 77 students studying in Turkey has created a state of 8th grade middle school. The 10 questions selected from the MGMP named spatial ability test, which was accepted in the field as a data collection tool in the survey, were used both as open ended and multiple choice. These 10 questions were asked to the students as open-ended, and after 2 weeks, the same 10 questions were applied multiple-choice.

According to research findings, 68% of the answers given by 77 students as multiple choice to 10 questions were correct, only 38% of the answers given as open ended to these 10 questions were correctly coded. Accordingly, it can be understood that students are more successful in the multiple-choice test, which is the preferred method for determining the spatial competence of the students. On the other hand, however, it has been seen that students are more successful in multiple-choice questions, especially when it comes to drawing skills (questions 2, 8, 9 and 10).

## 1. Giriş

Geometri, öğrencilerin görselleştirme, eleştirel düşünme, sezgi, bakış açısı, problem çözme, akıl yürütme, mantıksal kanıt becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Jones, 2002). Baki (2008), geometri eğitiminin genel amacını, düzlem ve uzayda geometrik şekillerin özelliklerinin tanınması, aralarındaki ilişkilerin keşfedilmesi, dönüşümlerin açıklaması ve geometrik önermelerin ispatlanması şeklinde özetler. Okullarda öğretilen geometri bilgisi, öğrencilerin iki ve üç boyutlu geometrik nesnelere analiz etmelerini, uzamsal ilişkileri tanımlamalarını, dönüşümleri uygulayabilmelerini ve sorunları çözmek için uzamsal yetenekleri ve geometrik modellemeyi kullanmalarını sağlamalıdır (MEB, 2015a; NCTM, 2000). Ayrıca, öğrencilerin matematiğin doğasını ve güzelliğini anlamak, geometrik ilişkileri bilim, sanat, mimari ve gündelik hayat gibi diğer disiplinlere uyarlamak ve uygulamak için fikir edinmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle, geometri bilgisi sadece okul içinde değil, aynı zamanda okul dışında da belirgin bir yere sahiptir. Geometri, insanların günlük hayatta karşılaştıkları birçok sorunu çözmek için kullanılır (çerçeve yapımı, duvar kağıdı hazırlama, boya, bina vb.) (Altun, 2008). Geometri, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, estetik ve sanatsal duyguların gelişimi ve diğer matematik konularının öğretilmesi gibi nedenlerle matematik öğretim programlarında da önemli bir yere sahiptir (Baykul, 2005). Geometrinin bu önemine rağmen, öğrencilerin geometriyle ilgili bilgi, beceri ve düşünce düzeylerinin yetersiz olduğu ve geometrik kavramların öğrenilmesinde güçlük çektiği görülmektedir (Özkan, 2015; Dane ve Başkurt, 2012; Aktaş ve Aktaş, 2011, 2012; Ergün, 2010; Ubuz ve Üstün, 2003; Monaghan, 2000; De Villers, 1994). Usiskin (1987)'e göre geometri dört boyutta tanımlanabilir:

- Görselleştirme, çizim ve figürlerin oluşturulması çalışması olarak geometri
- Gerçek dünyanın incelenmesi olarak geometri
- Kökeni görsel veya fiziksel olmayan matematiksel veya diğer kavramları temsil eden araç olarak geometri
- Matematiksel bir sistem olarak geometri

İlk üç boyut, uzamsal akıl yürütmeyi gerektirdiği için geometrinin görsel yönlerini vurgulamaktadır. Geometri, semboller, noktalar, çizgiler, oklar, eğriler, açılar, modelleme için iki ve üç boyutlu figürler gibi görsel öğeler kullanarak fiziksel dünyayı anlamamıza yardımcı olur. Bu unsurları görmek, verilen görsel uyarıyı anlamak, görsel bilgileri verilen kurallara göre dönüştürmek ve çıkarımlar yapmak için yeterli değildir (Tversky, 2005). Bu tür görsel öğelerden anlaşılan, öğrencinin uzamsal becerisine ve alana özgü bilgisine (geometri bilgisine) bağlıdır. Geometrik bir öge üzerinde çalışmak için öğrenci, geometri ve uzamsal yetenek bilgisini birleştirir ve hangi bilginin fark edilmesi gerektiğini ve o bilgiyi nasıl organize edeceğini belirler (Downs ve DeSouza, 2006).

Geometri ile ilişkili en önemli kavramlardan biri de uzamsal yetenektir. Uzamsal yetenekle ilgili çalışmalar, insan zekasının ilk kez ölçmeye çalışan Francis Galton'un 1900'lü yılların başlarında yaptığı sistematik araştırmalardan beri, birçok araştırmacının ilgisini çeken bir çalışma alanı olmuştur (Baki, Kösa ve Güven, 2011). O zamandan itibaren, uzamsal yeteneğin hangi becerilerden oluştuğu ve bu becerilerde sergilenmesi beklenen davranışların ne olduğu üzerine farklı yaklaşımlarda bulunulmuştur. Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM) öğrenciler için uzamsal yeteneğin temel bir beceri olduğunu belirtmiştir. İlköğretim çağındaki çocukların;

- Cisimlerin farklı açılardan görünümelerini gösterebilmeleri ve ayırt edebilmeleri,
- Uzamsal görme ve uzamsal hafızayı kullanarak geometrik şekillerin zihinsel görüntülerini biçimlendirebilmeleri,
- Sayı ve ölçüler ile geometrik fikirler arasındaki ilişkileri kurabilmeleri,
- Geometrik şekilleri ve yapıları çevreye yerleştirebilmeleri ve çevreyle bağdaştırabilmeleri gerektiğini belirtmiştir (NCTM, 2000).

Birçok araştırmacı bu yeteneği farklı alt bileşenleri boyutuyla incelemiştir. Bu yüzden uzamsal yetenek sayısız isim ve tanımlamalarla literatürde karşımıza çıkmaktadır.

Tartre'a göre (1990), uzamsal yetenek görsel ilişkileri yorumlama, nesnelere yeniden düzenleme, değiştirebilme ve yeni hallerini ifade etmeyi içeren zihinsel becerilerin birleşimidir. Lohman'a (1993) göre uzamsal yetenek, görsel bir imgeyi meydana getirebilme, bir şekli devam ettirebilme, yeniden düzenleme ve başka bir şekle dönüştürebilme yeteneğidir. Stockdale ve Possin (1998), uzamsal yeteneği kişinin çevresi ile kendi arasında uzamsal ilişki kurabilme becerisi olarak tanımlamış ve uzamsal ilişkilerin büyüklük, uzaklık, hacim, düzen ve zaman gibi özellikleri kapsadığı belirtilmiştir.

Olkun (2003), nesnelere ve parçalarını 2 ve 3 boyutlu uzayda değiştirebilme ve kullanabilmeyi uzamsal yetenek olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanım uzamsal yetenek üzerine birçok çalışması bulunan Turğut (2007) tarafından yapılmıştır. Turğut uzamsal yeteneği, üç boyutlu uzayda bir ya da daha fazla parçadan oluşan cisimleri ve bileşenleri



zihinde hareket ettirebilme veya zihinde canlandırabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Durmuş (2012) ise uzamsal yetenek ifadesi yerine uzamsal his ifadesini kullanmış ve uzamsal his kavramını, şekillerin kendisine ve birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik bir sezgi olarak tanımlamıştır (Durmuş, 2012).

Alan yazında kullanılan tanımlamaların ortak yönlerine baktığımızda uzamsal yetenek ya da bir diğer adıyla uzamsal his; 2-boyutlu ve 3-boyutlu nesnelerin zihinde oluşturulan akıl yürütmelerle döndürme, açma kapama, manipüle etme, farklı yönlerden bakabilme, canlandırma ve birbirleriyle olan ilişkilerini idrak etme becerilerini içeren bir kavramdır. Son zamanlarda, teknolojik devrim, bilgisayarların ve diğer medya araçlarının popülerleştirilmesi ve bilgisayar ortamındaki öğrenme ortamlarının artmasıyla, araştırmacılar uzamsal yeteneğin önemi konusunda daha bilinçli hale gelmiştir. Genel olarak, uzamsal yetenekler, görsel uyaranlara ilişkin hayal gücü ve onun zihinsel manipülasyonu ile nesiller boyu görsel bilginin üretilmesi, tutulması, alınması, dönüştürülmesi ve temsil edilmesiyle iki veya üç boyutlu alanda ilgilidir (Clements ve Battista, 1992; Clements ve Sarama, 2007; Lohman, 1993).

Uzamsal yetenek ile ilgili psikometrik çalışmalar, bu yeteneğin tek boyutlu olmadığını göstermiştir (Carpenter ve Just, 1986; McGee, 1979). Uzamsal yeteneğin bileşenlerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalara Thurstone (1938) tarafından yapılan araştırmanın temel olduğu söylenebilir. Thurstone (1938), temel zihinsel yetenekleri incelediği çalışmasında uzamsal ya da görsel şekiller üzerine yapılan zihinsel işlemler yeteneğini bir “uzay” faktörü olarak belirtmiştir. Zimmerman (1991), Thurstone’ın verilerini tekrar analiz ederek iki uzamsal faktör ortaya koymuştur. Bu faktörlerden ilki Thurstone’ın uzay faktörüne benzemektedir ve nesnelerin veya nesne ilişkilerinin zihinsel manipülasyonlarını incelemektedir. Zimmerman bu faktörü “Uzamsal İlişkiler” olarak isimlendirmiştir. İkinci faktör ise “Görselleştirme” olarak isimlendirilmiştir ve görselleştirme üzerine geliştirilen testlerin, uzamsal ilişkiler için geliştirilen testlere nazaran daha zor ancak daha yavaş olma eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Uzamsal yetenekleri tanımlama ve anlamaya yönelik çabalara ek olarak, araştırmacılar, uzamsal yeteneklerin, matematiğin (Arcavi, 2003; Wai, Lubinski, ve Benbow, 2009), geometrinin (Casey, Nuttall ve Pezaris, 2001; Clements ve Battista, 1992; Gutiérrez, 1996; Hannafin, Truxaw, Vermillion ve Liu, 2008; Malara, 1998; Parzys, 1988; Parzys, 1991), kimyanın (Bodner ve Guay, 1997), jeolojinin (Titus ve Horsman, 2009) ve diğer pek çok disiplinin öğrenilmesi ve anlaşılması üzerine etkilerini araştırmışlardır. Birçok çalışmada uzamsal yeteneğin geometrik düşünce için önem taşıdığı ve öğrencilerin uzamsal yeteneklerini artırmanın geometri eğitiminin rollerinden biri olduğu savunulmuştur (Battista, 2007; Casey ve diğerleri, 2001; Clements ve Battista, 1992; Gutiérrez, 1996; McGee, 1979). Bu bağlamda uzamsal yetenek, üç boyutlu geometrinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde temel bir unsur olarak kabul edilir (Gutiérrez, 1996).

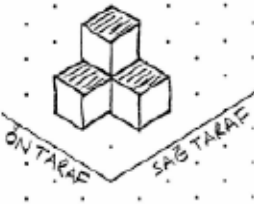
Araştırmacılar, öğrencilerin geometri performanslarının sadece geometri bilgisine değil, aynı zamanda uzamsal yeteneklerine de bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle alan yazında sıklıkla uzamsal yetenek ile ilgili kazanımların nasıl öğretileceğine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Clements ve McMillen, 1996; Olkun, 2003; Yolcu, 2008; Çakmak, 2009; Chang, 2013; Lamar, 2015; Dere, 2017).

Üç boyutlu geometrik şekiller, öğrencilere eğitim sırasında verilmesi gereken geometri bilgisinin temel bir bölümünü oluşturmaktadır. İlkokul düzeyinden itibaren öğrenciler prizmalar ve piramitler gibi kavramlar ile karşılaşmaktadırlar. Öğretim programları da öğrencilerin ilköğretim süresince prizmalar ve piramitler hakkında bilgi geliştirmesi ve orta öğretimin geometri dersleri aracılığıyla bu bilgiyi geliştirmesi gerektiğini önermektedir (MEB, 2015a; 2015b). Bu üç boyutlu cisimler üzerinde geometrik düşüncenin gelişmesi kuşkusuz öğrencilerin uzamsal yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir.

Uzamsal yeteneğin belirlenmesinde alan yazında birçok test kullanılmaktadır. Bunların içinde en genel kabul göreni Lappan, Fitzgerald, Phillips, Winter, Ben-Chaim, Friedlander, Oguntebi ve Yarbrough tarafından geliştirilen ve Turğut (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “MGMP (Middle Grades Mathematics Project) Uzamsal Görselleştirme Testi”dir. Testin örnek soruları aşağıda yer almaktadır (Şekil 1).

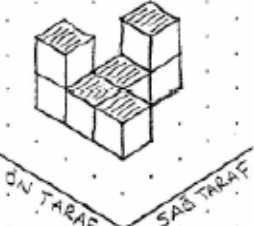
1. Önden ve sağdan görünüşü verilen aşağıdaki binanın sağdan görünüşü aşağıdakilerden hangisidir?

A) B) C) D)



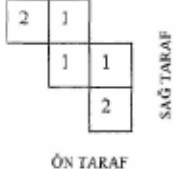
2. Önden ve sağdan görünüşü verilen aşağıdaki binanın önden görünüşü aşağıdakilerden hangisidir?

A) B) C) D)



3. Aşağıda bir binanın tepeden (kuşbakışı) görünüşü verilmiştir. Buna göre bu binanın sağdan görünüşü aşağıdakilerden hangisidir?

A) B) C) D)



### Şekil 1. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi Örnek Sorular

Şekil 1’de de görüldüğü gibi bu test çoktan seçmeli sorulardan meydana gelmektedir. Çoktan seçmeli testin özelliklerinden dolayı bu test maddelerinde doğru yanıt şans başarısı ile bulunabilir ve şans başarısı olasılığı seçenek sayısına bağlıdır (Turgut ve Baykul, 2012). Buna karşın, açık uçlu sorulardan oluşan bir testte ise yanıtlayıcı, cevabını kendi düşünüp bulmak ve yanıtını yazılı olarak ifade etmek durumundadır (Tan, 2011). Böylece yanıtlayıcının olası cevaplar içerisinde şans yardımıyla doğru yanıt bulma ihtimali de söz konusu olmamaktadır.

Ölçme araçlarında kullanılabilecek bu iki farklı soru türünün özelliklerinden dolayı, bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin uzamsal yetenek düzeylerini belirlemede iki farklı türde sorulardan oluşan testin etkililiğinin karşılaştırılması olarak belirlenmiştir.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşımlardan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmalarında olgunun, gerçekleştiği anda ve gerçek yaşam durumunda, derinlemesine incelenmesi amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bu çalışmada da öğrencilerin farklı test yöntemlerine verdikleri yanıtlar derinlemesine irdelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Manion, 2007). Geometri konusunda ortaokul seviyesinde en fazla bilgi düzeyine sahip olan 8.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin kuzeyinde bir devlet ortaokulunun 8.sınıfında öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı

MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi Middle Grades Mathematics Project adlı projede kullanılmak üzere Michigan State Üniversitesi matematik bölümü öğretim elemanları olan Glenda Lappan, William M. Fitzgerald, Elizabeth Phil-

lips, Mary Jean Winter, David Ben-Chaim, Alex Friedlander, Zaccheaus Oguntebi ve Pat Yarbrough tarafından geliştirilmiştir. Bu test, 5 şıklı 32 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Tablo 3'te görüldüğü gibi, testte küp sayma, 2 boyuttan 2 boyuta görselleştirme, 2 boyuttan 3 boyuta ve 3 boyuttan 2 boyuta görselleştirme, şekli zihinde ayırıştırma, zihinde bütünleme, zihinde döndürme ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Test Türkçeye Turğut (2007) tarafından çevrilmiştir. Bazı maddeler testten çıkartılırken bazı yeni maddeler teste eklenmiştir. Şık sayısı dörde indirilmiştir. 29 sorudan oluşan testin son hali ITEMAN programında analiz edilerek güvenilirlik katsayısı 0.830 olarak bulunmuştur. MGMP testindeki sorular uzamsal yeteneğin iki alt bileşenini de ölçtüğünden Turğut (2007) bu teste yeni isim olarak MGMP Uzamsal Yetenek testi ismini vermiştir (bkz. Tablo 1).

**Tablo1. MGMP Uzamsal Yetenek Testinin Soru Türleri**

Soru Türü	Soru Numarası	Toplam	Yüzde
Küp Sayma	10, 12, 14, 17	4	14
2D'den 2D'ye			
Görselleştirme	7,9	2	7
2D'den 3D'ye ve 3D'den 2D'ye Görselleştirme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 18, 22, 24	10	34
Şekli Zihinde Ayırıştırma	11, 13, 16, 20	4	14
Zihinde Bütünleme	15, 23, 25	3	10
Zihinde Döndürme	19, 21, 26, 27, 28, 29	6	21

Araştırmada veri toplama aracı bu testten seçilen 10 soru (soru 1, 3, 7, 10, 11, 14, 17, 20, 22, 23) hem açık uçlu olarak hem de çoktan seçmeli olarak kullanılmıştır. Bu 10 soru öncelikle açık uçlu olarak öğrencilere sorulmuş, 2 hafta aradan sonra aynı 10 soru çoktan seçmeli olarak uygulanmıştır.

### 3. Bulgular

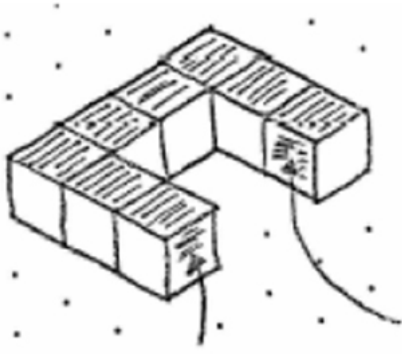
Araştırmanın verilerinden elde bulgulara göre öğrencilerin açık uçlu sorulara ve çoktan seçmeli sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtların betimsel analizleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo2. Öğrencilerin yanıtlarının betimsel istatistikleri**

	Açık Uçlu Doğru		Açık Uçlu Yanlış		Çoktan Seçmeli Doğru		Çoktan Seçmeli Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru 1	43	56%	34	44%	58	75%	19	25%
Soru 11	12	16%	65	84%	30	39%	47	61%
Soru 7	57	74%	20	26%	59	77%	18	23%
Soru 10	51	66%	26	34%	71	92%	6	8%
Soru 14	29	38%	48	62%	47	61%	30	39%
Soru 3	16	21%	61	79%	31	40%	46	60%
Soru 17	57	74%	20	26%	69	90%	8	10%
Soru 20	3	4%	74	96%	28	36%	49	64%
Soru 22	50	65%	27	35%	63	82%	14	18%
Soru 23	27	35%	50	65%	70	91%	7	9%
Ortalama	34,5	45%	42,5	55%	52,7	68%	24,3	32%

Tablo 2'ye göre öğrencilere sorulan her soru için çoktan seçmeli sorulara verilen doğru yanıt sayısı ve yüzdesi açık uçlu sorulara verilenlere oranla daha fazla olarak görülmektedir. Ortalamalar kıyaslandığında açık uçlu sorulara verilen doğru yanıt ortalaması %45 iken çoktan seçmeli sorulara verilen doğru yanıt yüzdesi %68 olarak bulunmuştur.

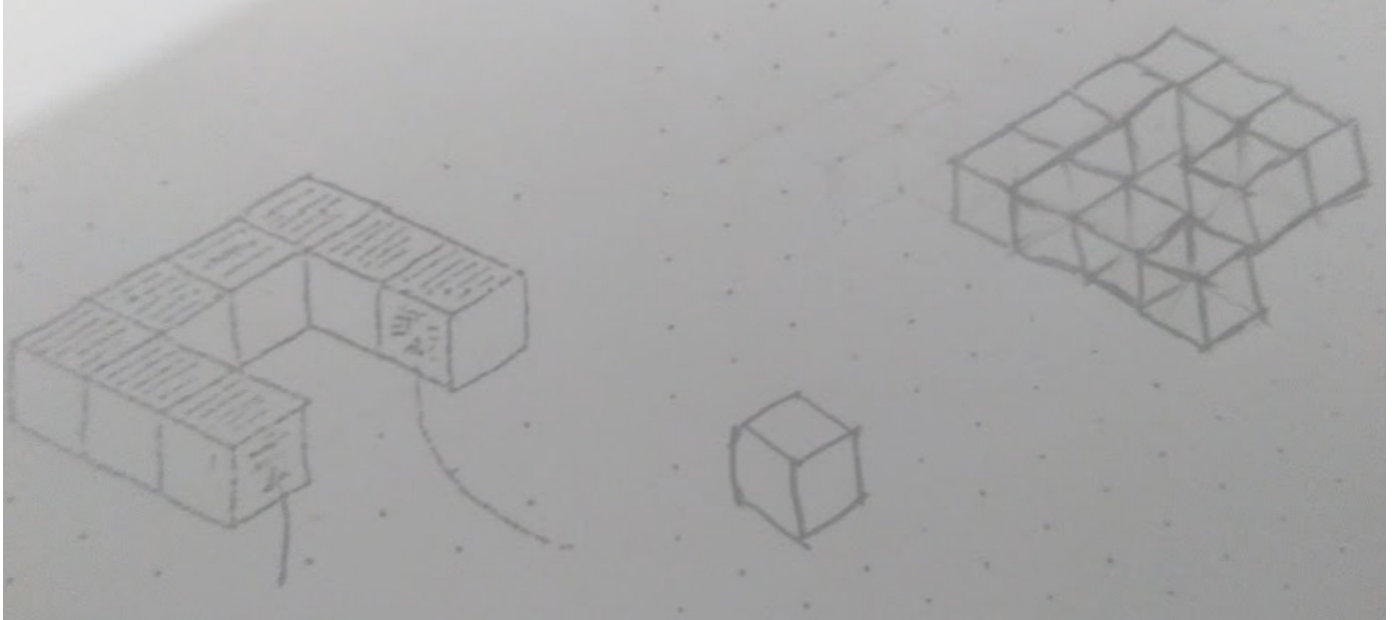
İki test türü arasındaki fark en çok 23.soruda ortaya çıkmıştır (bkz. Şekil 2). 23.sorunun açık uçlu sorulması halinde öğrencilerin %35'i doğru çizim yaparken, çoktan seçmeli sorulması durumunda öğrencilerin %91'i doğru seçeneği işaretlemiştir.



23. Yandaki resimde, oklarla gösterilen yüzlere degecek şekilde birer küp daha eklenirse, binanın yeni görüntüsü aşağıdakilerden hangisi gibi olur?

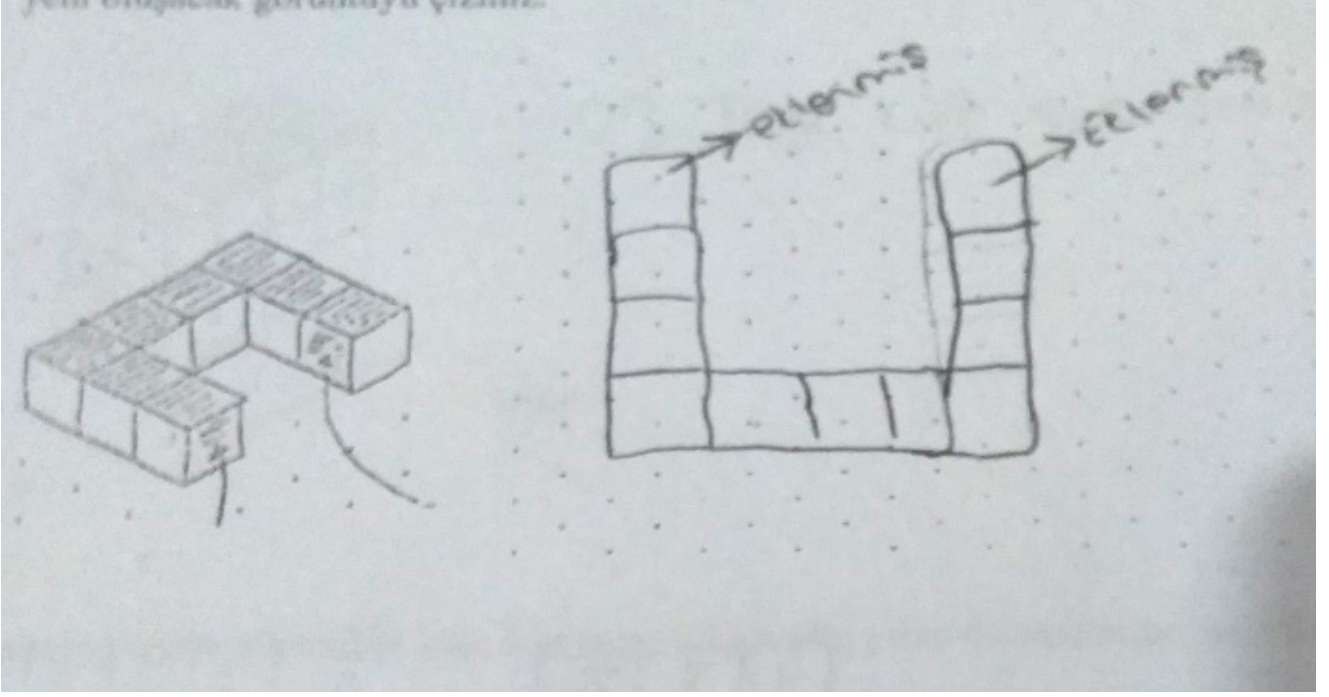
### Şekil 2. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 23.soru

Bu soru öğrencilere çoktan seçmeli olarak verildiğinde öğrencilerin %91'inin doğru yanıtı işaretlemiş olmaları aslında soruda istenilen durumu zihinlerinde doğru olarak canlandırabildiklerinin göstergesi olabilir. Bir başka ifadeyle açık uçlu biçimde soru sorulduğunda yanlış çizim yapan öğrenciler de zihinlerinde eklenen parçaları canlandırabildikleri ama bunu üç boyutlu olarak çizmeye çalıştıklarında zorlandıkları görülmüştür. Ancak soru açık uçlu olarak çoktan seçmeliden önce verildiğinden öğrencilerin sadece %35'inin zihinlerinde oluşan gösterimi çizme becerisine sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Açık uçlu soruya doğru yanıt veren bir öğrencinin yanıtı Şekil 3'te gösterilmiştir.

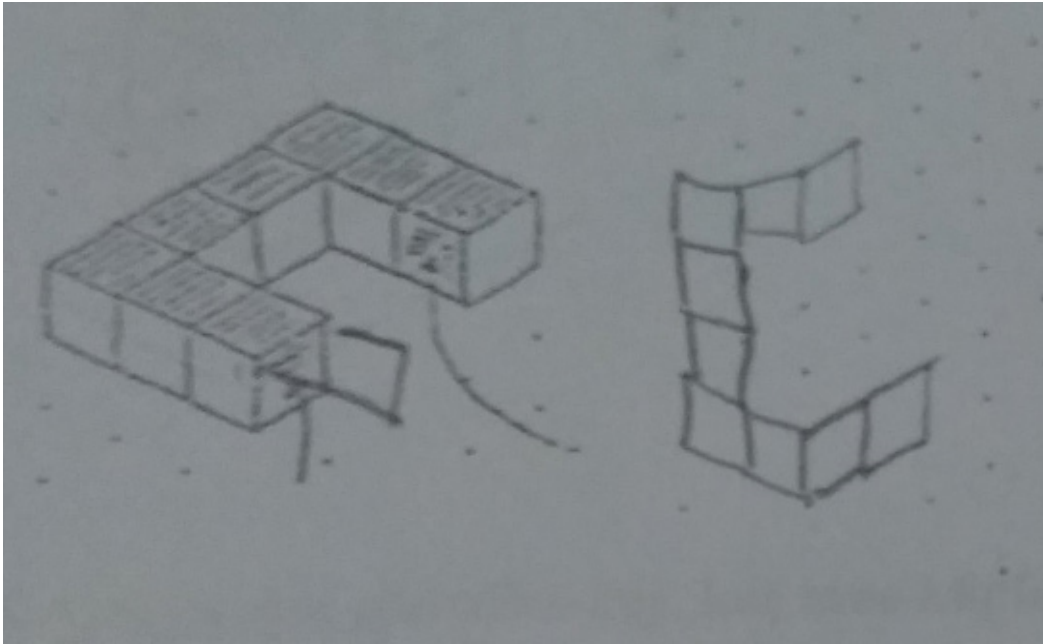


### Şekil 3. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 23.soru için açık uçlu doğru yanıt örneği

Buna karşın aynı soruya açık uçlu olarak yanlış yanıt veren öğrencilerin yanıtları ortak olarak incelendiğinde genellikle istenilen şekli iki boyutlu çizildiği görülmüştür (bkz. Şekil 4 ve Şekil 5).



Şekil 4. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 23.soru için açık uçlu yanlış yanıt örneği - 1

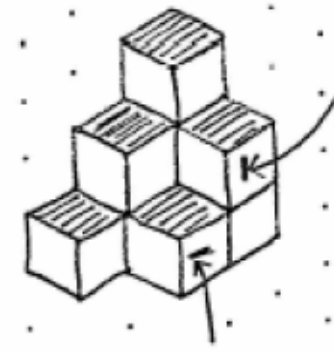


Şekil 5. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 23.soru için açık uçlu yanlış yanıt örneği - 2

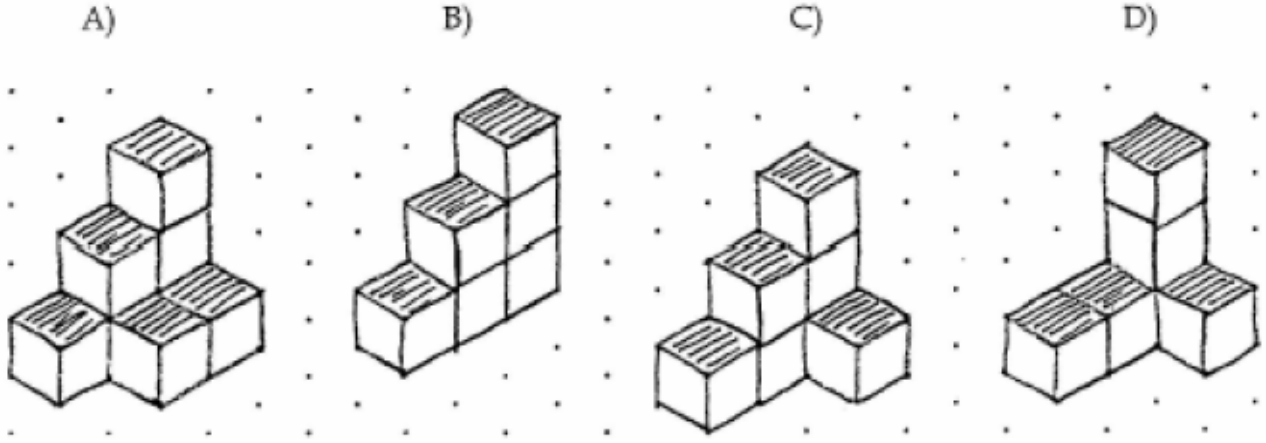
Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilen iki durum karşılaştırıldığında, Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilen iki durum karşılaştırıldığında, Şekil 4'teki gibi yanıt veren öğrencilerin eklenecek kü-pü doğru yere ekleyebilme becerisine sahip iken şekli üç boyutlu çizimde zorlandıkları görülmektedir. Şekil 5'teki gibi yanıt veren öğrencilerin ise bu soruya cevap vermek için gerekli olan uzamsal yeteneğe yeterince sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde hem açık uçlu soru türünde hem de çoktan seçmeli soru türünde en az doğru yanıtın soru 20'ye verilen yanıtlarda olduğu görülmüştür (Soru 20 için bkz. Şekil 6). Soru 20'de açık uçlu soru türünde sadece 3 öğrenci (%4) doğru yanıt verebilmişken çoktan seçmeli türde ise 28 öğrenci (%36) doğru yanıtı seçebilmiştir.





20. Yandaki resimde, okla gösterilen küpler kaldırılırsa, binanın yeni görüntüsü aşağıdakilerden hangisi gibi olur?



Şekil 6. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 20.soru

Şekil 6'daki 20.soru açık uçlu olarak sorulduğunda 77 öğrenciden sadece 3 öğrenci doğru yanıt verebilmiştir. Bu durum öğrencilerin sadece çizim becerilerinin seviyesinin düşüklüğünden kaynaklanmadığı, aynı sorunun çoktan seçmeli olarak verildiğinde de sadece 28 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmış olduğundan anlaşılabilir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler bu sorunun çözümünü zihinlerinde canlandırmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

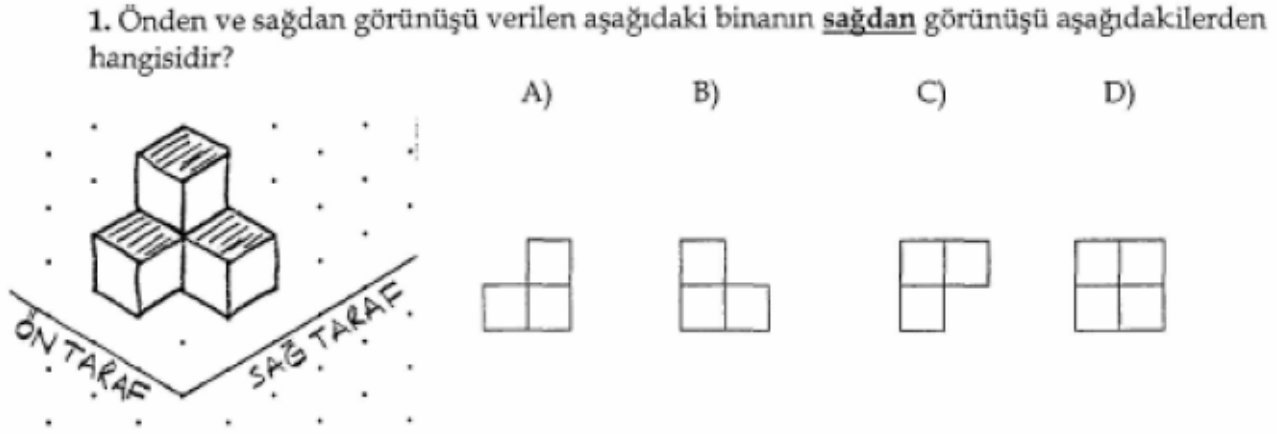
Bulguların ikinci kısmında ise sorulara açık uçlu şekilde doğru yanıt verirken çoktan seçmeli sorulduğunda yanlış yanıt veren öğrenci sayıları ile açık uçlu şekilde yanlış yanıt verirken çoktan seçmeli sorulduğunda doğru yanıt veren öğrenci sayıları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo3. Öğrencilerin doğru – yanlış yanıtlarını karşılaştırılması

	Öğrenci yanıtlarının doğruluğu			
	AU D - ÇS Y		AU Y - ÇS D	
	f	%	f	%
Soru 1	5	6%	20	26%
Soru 11	3	4%	21	27%
Soru 7	3	4%	13	17%
Soru 10	0	0%	20	26%
Soru 14	4	5%	20	26%
Soru 3	2	3%	15	19%
Soru 17	1	1%	13	17%
Soru 20	1	1%	29	38%
Soru 22	4	5%	17	22%
Soru 23	1	1%	44	57%
Ortalama	2,4	3%	21,2	28%

Tablo 3 incelendiğinde, öncelikle soruların açık uçlu verildiğinde yanlış yanıt verirken çoktan seçmeli verildiğinde doğru yanıt verenlerin sayısının ortalaması 21,2 (%28) bulunmuştur. Tablo 2'deki verilerden çoktan seçmeli sorulara doğru yanıt verenlerin sayısının ortalamasının 52,4 olduğu düşünülürse, bu kişilerin yarıya yakının (%28) önce yapılan açık uçlu sorulardan oluşan teste yanlış yanıt verdiği, çoktan seçmeli durumda doğru yanıt seçtiği görülmüştür.

Buna karşın 77 öğrenciden ortalama 2,4'ünün açık uçlu sorulardan oluşan teste doğru yanıt verdiği, çoktan seçmeli durumda yanlış yanıt vermesi ilginç bir bulgudur. Açık uçlu soru türünden çoktan seçmeli soru türüne geçerken doğru verilen yanıtın yanlış yanıtı en fazla dönüştüğü soru Şekil 7'de verilen 1.sorudur (5 öğrenci).



Şekil 7. MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi 1.soru

Şekil 7'de verilen bu soruda 5 öğrenci açık uçlu soru türünde doğru çizim yaparken çoktan seçmeli soru türünde yanlış seçeneği işaretlemiştir. Bu durum öğrencilerin zihinlerinde şekli doğru döndürdüklerini ancak uzamsal görselleştirme yaparken hata yaptıklarını göstermektedir.

#### 4. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çıkarılacak en önemli sonuç öğrencilerin uzamsal yeteneklerini belirlerken çoktan seçmeli soru sorulduğunda daha fazla doğru yanıt vermekte olduğu görülmektedir. Bu durum açık uçlu sorulardan oluşan test ile çoktan seçmeli sorulardan oluşan test arasında uzamsal yeteneği belirlemede bir farklılık oluşturabileceğini göstermektedir. Çoktan seçmeli soruların özelliğinden kaynaklanan şans başarısı faktörü oluşabilecek bu farkın en önemli unsurudur. Benzer bir sonuç Bridgeman (1992) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Bridgeman (1992) çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmakta olan GRE (Graduate Record Examination) sınavının çoktan seçmeli sorularını açık uçlu olarak katılımcılara sormuş ve elde ettiği sonuçlara göre bu iki tür sınavda katılımcıların başarısının çoktan seçmeli sorularda daha başarılı olduğunu bulmuştur. Çoktan seçmeli soru türünün katılımcılara daha kolay gelmiş olabileceğini de ifade etmiştir (Bridgeman, 1992). Mevcut çalışmada da öğrencilerin kendilerine sorulan şekillerin doğru biçimde döndürülmesini çoktan seçmeli test şıklarından bulması daha kolay geldiğini söylemek mümkündür.

Buna karşın, her ne kadar doğru yanıt sayısı daha az olsa da, açık uçlu sorulardan oluşan testte öğrencilerin yarıya yakını (%45) doğru şekli çizebilmiştir. Bu durum öğrencilerin uzamsal yeteneklerine bağlı olarak zihinlerinde oluşan şekli büyük oranda doğru çizebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin belirlenmesinde açık uçlu sorularında kullanılabileceği söylenebilir. Bu duruma benzer olarak Ozuru, Briner, Kurby ve McNamara (2013) çalışmalarında çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu sorular arasında anlamlı bir korelasyon bulmuşlardır. Bu çalışmada (Ozuru vd., 2013) açık uçlu soruların katılımcıların verdikleri yanıtların kalitesi ile ilişkili olduğu, çoktan seçmeli soruların ise sorulara verilen doğru yanıtların seviyesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada ise öğrencilerin uzamsal yeteneklerine bağlı olarak doğru yanıtı bulabildikleri ama açık uçlu sorularda alışık olmadıkları için çizim yapamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyecek biçimde öğrencilerin açık uçlu sorularda yanlış yaptıktan sonra çoktan seçmeli aynı sorularda doğru yanıtı değiştirme yüzdesinin fazla olması gösterilebilir.

Ayrıca, uzamsal yetenek testinin açık uçlu sorular şeklinde verildiği zaman öğrenciler yanıtsız bırakmamak için doğru olmayan rastgele çizimler de yapmışlardır. Buna karşın çoktan seçmeli soru şeklinde şans başarısı faktörü ile birlikte öğrenciler kendilerine göre doğru olabilecek yanıtı seçebilmiştir. Bu durum da öğrencilerin çoktan seçmeli soru türünde

başarısını arttırmıştır. Buna karşın nicel olarak az da olsa (%3) öğrencilerin açık uçlu sorularda doğru çizimler yaparken çoktan seçmeli sorularda yanlış seçeneği işaretlemişlerdir. Bu durum öğrencilerin olası yanıtları gördüğünde zihinlerinde oluşan şeklin hangisi olduğuna karar vermede yanlış yaşadıklarını göstermektedir. Olası nedenlerin belirlenebilmesi için öğrenciler ile görüşmeler yapılmadığından kesin bir sonuca ulaşılamamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Uzamsal yetenek belirlenirken çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin kullanılması daha elverişlidir.
- Öğrencilerin herhangi bir konuda doğru çizimler yapabilmeleri için bu tarz etkinliklerin kullanıldığı öğrenme ortamları daha fazla kullanılmalıdır.
- Bu konu ile ilgili araştırma yapılırken öğrenci yanıtlarının bir anket ile alınmasının yanı sıra görüşme odaklı araştırmalar yapılmalıdır.

## 5. Kaynakça

- Aktaş, M. ve Aktaş, D. Y. (2011). 8. Sınıf öğrencilerinin dörtgenleri köşegen özelliklerinden yararlanarak tanıma sürecinin incelenmesi, 10. Matematik Sempozyumu. İstanbul, Işık Üniversitesi.
- Aktaş, M. C., ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğrencilerin dörtgenleri anlamları: paralelkenar örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 319–329.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Erkam Matbaacılık, 6. Baskı, Bursa.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215-241.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Baki, A., Kösa, T., ve Güven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 291-310.
- Başaran-Şimşek, E. (2012). *Dinamik Geometri Yazılımı Kullanmanın İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Uzamsal Yeteneklerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Battista, C. (2007). Applications of mental rotation figures of the Shepard and Metzler type and description of a mental rotation stimulus library. *Brain and cognition*, 66(3), 260-264.
- Battista, M., Wheatley, G. ve Talsma, G. (1989). Spatial visualization, formal reasoning, and geometric problem-solving strategies of preservice elementary teachers. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(4), 17-30.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. Sınıflarda)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bishop AJ (1980) *Spatial abilities and mathematics education: A review*. *Educational Studies in Mathematics*, 11(1980), 257-269.
- Bodner, G. M., & Guay, R. B. (1997). The Purdue visualization of rotations test. *The Chemical Educator*, 2(4), 1-17.
- Bridgeman, B. (1992). A comparison of quantitative questions in open-ended and multiple-choice formats. *Journal of Educational Measurement*, 29(3), 253-271.
- Bulut S. ve Köroğlu S., 2000, *On Birinci Sınıf Öğrencilerinin ve Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaysal Yeteneklerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 56-61.
- Burnett, S. A., ve Lane, D. M. (1980). Effects of academic instruction on spatial visualization. *Intelligence*, 4(3), 233-242.
- Carpenter, P. A., ve Just, M. A. (1986). Spatial ability: An information processing approach to psychometrics. *Advances in the psychology of human intelligence*, 3, 221-253.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Casey, M. B., Nuttall, R. L., ve Pezaris, E. (2001). Spatial-mechanical reasoning skills versus mathematics self-confidence as mediators of gender differences on mathematics subtests using cross-national gender-based items. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28-57.
- Chang, Y. (2014). 3D-CAD effects on creative design performance of different spatial abilities students. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 30, 397-407
- Clements, D. H. ve Battista, M.T. (1992). Geometry and Spatial Reasoning. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 420-464. New York: Macmillan Publishing Company.
- Clements, D.H. ve McMillen, S. (1996). Rethinking “Concrete” Manipulatives. *Teaching Children Mathematics*, 2(5), 270-279.
- Clements, D.H., ve Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. Lester (Ed.), *Handbook of Research on Teaching and Learning Mathematics* (2nd ed.). Greenwich, CT: Information Age Publishing

- Dane, A. ve Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Doğru Parçası, Doğrusallık, Işın ve Açık Kavramlarını Algılama Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). 23-35.
- Del Grande, J. (1990). Spatial sense. *The Arithmetic Teacher*, 37(6), 14.
- Dere, E. (2017). *Web Tabanlı 3B Tasarım Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Görselleştirme ve Zihinsel Döndürme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the learning of mathematics*, (17). 11-18.
- Downs, R., ve DeSouza, A. (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. National Academies Press.
- Durmuş, S. (2012). Geometrik Düşünme ve Geometrik Kavramlar. J. A. Walle, K. S. Karp, & J. M. Bay-Williams içinde, *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim* (s. 400). Ankara: Nobel.
- Ergün, S. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çokgenleri Algılama, Tanımlama ve Sınıflama Biçimleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fennema, E., ve Tartre, L. A. (1985). The use of spatial visualization in mathematics by girls and boys. *Journal for Research in Mathematics Education*, 184-206.
- Gutiérrez, A. (1996). *Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework*. Proceedings of the 18th International Conference for the Psychology of Mathematics Education (Vol.1, p. 328), USA..
- Gün, E. (2014). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hannafin, R. D., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., & Liu, Y. (2008). Effects of spatial ability and instructional program on geometry achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 148-157.
- Heigham, J. ve Croker, R.A. (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics A Practical Introduction*. Palgrave Macmillan, New York.
- İça Turhan, E. (2010). *Bilgisayar Destekli Perspektif Çizimlerin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine, Matematik, Teknoloji ve Geometriye Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Jackson, C., Lamar, M., Wilhelm, J. A., ve Cole, M. (2015). Gender and Racial Differences: Development of Sixth Grade Students' Geometric Spatial Visualization within an Earth/Space Unit. *School Science and Mathematics*, 115(7), 330-343.
- Jones, K. (2002). Issues in the Teaching and Learning of Geometry. In: Linda Haggarty (Ed), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice*. London: RoutledgeFalmer. Chapter 8, pp 121-139. ISBN: 0-415-26641-6.
- Kalay, H. (2015). *7. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yönelim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tasarlanan Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Kimura, D. (1999). Sex and cognition. Cambridge, MA: MIT Press
- Kösa, T. (2016). Uzamsal Yetenek: Tanımı ve Bileşenleri. E. Bingölbalı, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat içinde, *Matematik Eğitiminde Teoriler* (s. 337-338). Ankara: Pegem Akademi.
- Linn, M. C., ve Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development*, 1479-1498.
- Lohman, D. F. (1993). Spatial ability. Human abilities: *Their nature and measurement*, 97, 116.
- Malara, N. (1998). *On the difficulties of visualization and representation of 3D objects in middle school teachers*. In A. Olivier & K. Newstead (Eds.), Proceedings of the 22nd PME International Conference, 3, 239-246.
- Martin-Guiterrez, J., Gil, F. A., Contero, M., ve Saorin, J. I. (2010). *Dynamic Three-Dimensional Illustrator for Teaching Descriptive Geometry and Training Visualisation Skills*.
- McGee, M.G. (1979). Human spatial abilities: psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889-918.
- MEB (2015a). *Ortaokul matematik dersi 5-8. Sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015b). *Ortaöğretim matematik dersi 9-12. Sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Monaghan, F. (2000). What difference does it make? Children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational studies in mathematics*, 42(2), 179-196.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1, 189-208.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: Author
- Okagaki, L., ve Frensch, P. A. (1996). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Interacting with video*, 11, 115-140.



- Olkun, S. (2003). Making Connections: Improving Spatial Abilities with Engineering Drawing Activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, 4(2), 86-91.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(3), 215.
- Özkan, M. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin çokgenlerde ve özel dörtgenlerde yaptıkları kavram yanılgılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parzys, B. (1988). Problems of the plane representation of space geometry figures. *Educational Studies in Mathematics*, 19(1), 79-92.
- Parzys, B. (1991). Representations of space and students' conceptions at high school level. *Educational Studies in Mathematics*, 22(6), 575-593.
- Sowder, J. T., ve Wearne, D. (2006). *What do we know about eighth-grade student achievement?* Mathematics Teaching in the Middle School.
- Stockdale, C., ve Possin, C. (1998). *Spatial Relations and Learning*. ARK Foundation, Allenmore Medical Center.
- Strong, S., ve Smith, R. (2002). Spatial visualization: Fundamentals and trends in engineering graphics. *Journal of industrial technology*, 18(1), 1-6.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Pegem Akademi
- Tartre, L.A. (1990). Spatial Orientation Skill and Mathematical Problem Solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 216-229.
- Titus, S., & Horsman, E. (2009). Characterizing and improving spatial visualization skills. *Journal of Geoscience Education*, 57(4), 242-254.
- Thurstone, L. L.(1938) *Primary Mental Abilities*, Psychometric Monographs, 1-121.
- Turğut, M. ve Nagy-Kondor, R. (2013). *Spatial visualization skills of Hungarian and Turkish prospective mathematics teachers*. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 6(1), 168-183.
- Turğut, M. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Tversky, B. (2005). *Visuospatial reasoning*. The Cambridge handbook of thinking and reasoning, (13), 209-240.
- Ubu, B. ve Üstün, I. (2003). *Figural and conceptual aspects in identifying polygons*. Proceedings of the 27th International Conference for the Psychology of Mathematics Education (Vol.1, p. 328), USA.
- Usiskin, Z. (1987). *Why elementary algebra can, should, and must be an eighth-grade course for average students*. *The Mathematics Teacher*, 80(6), 428-438.
- Wai, J., Lubinski, D., ve Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2009). *Üç-Boyutlu Sanal Ortam ve Somut Materyal Kullanımının Uzamsal Görselleştirme ve Zihinsel Döndürme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yolcu, B. (2008). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerini Somut Modeller ve Bilgisayar Uygulamaları ile Geliştirme Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yurt, E. (2011). *Sanal Ortam ve Somut Nesnelere Kullanılarak Gerçekleştirilen Modellemeye Dayalı Etkinliklerin Uzamsal Düşünme ve Zihinsel Çevirme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yüksel, N. S. (2013). *Uzamsal Yetenek, Bileşenleri ve Uzamsal Yeteneğin Geliştirilmesi Üzerine*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Zimmerman, W. (1991). Editors' introduction: What is mathematical visualization? In W. Zimmerman ve S. Cunningham (Eds.), *Visualization in teaching and learning mathematics* (pp. 1-7). Washington, DC: Mathematical Association of America .



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**