

**SAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF SAU EDUCATION FACULTY**

Sayı / Issue: 36 Aralık / December 2018

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Firdevs KARAHAN (Sakarya Üniversitesi)

**Editörler / Editors**

Doç. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)

**Teknik Editör / Technical Editor**

Öğr. Gör. Furkan AYDIN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Fatih TATLICI

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.  
Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere  
gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

**Haberleşme / Information**

SAÜ Eğitim Fakültesi

54300 Hendek Sakarya

[sujefeditor@gmail.com](mailto:sujefeditor@gmail.com)

## DANIŞMA KURULU / ADVISOR BOARD

Prof. Dr. Adnan Ömerustaoğlu	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Güler	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa Ayas	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan Demir	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yıldız	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Öztürk	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Elif Tekin İftar	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Akyol	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Atalay	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Güleç	Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer Demirel	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Ergün	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Safran	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yılmazlar	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Açıkgöz	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Necati Yalçın	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin Şimşek	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Durmuş	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Yıldırım	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker Akkutay	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Özbay	Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Kabapınar	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşad Yılmaz	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Taşdan	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Orhan Akınoğlu	Marmara Üniversitesi

### 36. Sayının Hakemleri / Reviewers of 36's Issue

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGEC	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Canan Laçın ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan AKSOY	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Suat KOL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakkı İlker KOŞTUR	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur İŞBULAN	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeliha KAYMAK DEMİR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Emine CABI	Başkent Üniversitesi
Dr. Funda ERDOĞDU	Dumlupınar Üniversitesi

### **SUEFD Hakkında Bilgi**

1. Eğitim Fakültesi Dergisi altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez yayınlanan ulusal, hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Eğitim Bilimleri ile alan eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Batı dillerinde yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://www.dergipark.gov.tr/sakaefd> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği.....	1
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi .....	24
Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre 48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi.....	49
Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet içi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi.....	65



**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM  
FAKÜLTESİ DERGİSİ**

ISN: 1303-0310

Gönderi Tarihi: 02.06.2017 – Kabul Tarihi: 18.09.2018



Sakarya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Dergisi  
www.sujef.org  
SAKARYA  
ÜNİVERSİTESİ

## Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Arttırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği<sup>1</sup>

Orhan AYDIN<sup>2</sup>, Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR<sup>3</sup>

**Özet:** DSM 5'te öğrenme bozukluğu görülen bireyler en az altı ay sürmek kaydıyla sözcükleri yanlış okuma, okuduğunu anlamada güçlük çekme, harfleri söylemede ve yazmada güçlükler gösterme, yazılı anlatım güçlüğü yaşama, sayılarla ilgili kuralları kavramada veya hesaplamada görülen güçlükler ve sayısal akıl yürütme güçlüklerinden en az birinin görülmesiyle belirlenen ve kronolojik yaşa göre beklenenin önemli derecede altında akademik performans sergileyen bireyler olarak belirtilmektedir. Araştırmalara göre öğrencilerin %10-34'lük bir oranının okul çalışmalarının gerektirdiği el yazısı yeterliliğine sahip olmadıkları görülmüştür. El yazısı yeterliliği gelişmemiş olan bu çocuklar “el yazısı zayıf olan” veya “disgrafili” olarak tanımlanmaktadırlar. El yazısında görülen bu zayıflık aynı zamanda öğrenme güçlüğünde belirtisi olarak bilinmektedir.

Ülkemiz alanyazınında yazma güçlüğünün giderilmesi ve el yazısı okunaklığının arttırılmasına yönelik sınırlı sayıda eylem araştırmaları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yazma güçlüğü görülen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle sunulmasının etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden ve yazım hataları formuna göre yazma güçlüğü tespit edilen iki öğrenci ile çalışılmıştır. Her iki öğrenciyle de 16 oturum düzenlenen çalışmanın deseni ABAB'dir.

<sup>1</sup> Çalışma birinci yazar tarafından Anadolu Üniversitesi Yüksek Lisans Seminer Dersi kapsamında ve Prof. Dr. Atilla Cavkaytar danışmanlığında yürütülmüştür.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [o\\_aydin@anadolu.edu.tr](mailto:o_aydin@anadolu.edu.tr)

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [acavkayt@anadolu.edu.tr](mailto:acavkayt@anadolu.edu.tr)

## *Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

Araştırmada kullanılan kopyalama metinlerde ve öğretim ortamlarında yapılan değişiklikler ile genelleme elde edilirken izleme verileri tek bir öğrenciden alınabilmiştir. Uygulama sonucunda görülmüştür ki yazım yanlış yapan bu öğrencilerin yazım hatalarında önemli derecede azalmalar olmuştur. Bu çalışmanın bulguları; yazım hataları yapan ve/veya doğru yazamayan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin daha olumlu bir tutum içerisinde olmalarını ve bu öğrenciler için neler yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Yanlışsız öğretim yöntemlerinin, herhangi bir özel gereksinim tanısı almamış fakat akademik anlamda zorluk yaşayan öğrencilerin öğretim programlarına uyarlanmasıyla yapılan öğretimin etkililiğinin görülmesi açısından araştırmanın bulguları ayrı bir önem arz etmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenme güçlüğü, yazma güçlüğü(disgrafi), yanlışsız öğretim yöntemleri

## **The Efficacy Of Least To Most Prompting Procedure With Providing Instruction In Increasing Readability Of Handwriting The Students Who Have Writing Difficulties**

**Abstract:** Individuals who have learning disorders in DSM-5 (APA, 2013) has been defined as those who perform lower academic performance than expected regarding to chronological age, have difficulties, at least six months, in reading the words, understanding what they read, uttering and writing the letters, and difficulties in understanding the rules related to numbers and calculating the numbers, and having numerical reasoning. According to the studies, it has been seen that 10- 34 % of the students don't have handwriting qualification needed for school works. Those children who couldn't improve handwriting qualification have been defined as "those whose handwriting is weak" or "dysgraphia". This weakness in handwriting is known as a sign of learning difficulties as well.

In the literature, it has been seen that there are limited studies related to the elimination of writing difficulties and increasing the readability of handwriting in Turkey. The aim of this study is to define the efficacy of copied- text application through the least to the most prompting procedure in improving writing skills of students who have dysgraphia. For this aim, it has been worked with two students who are going on fourth-grade and have writing difficulties according to Writing-Mistakes Form. The design of the study is ABAB, one of the single subject design models, and 16 sessions have been conducted with both students. Although it has been reached to the generalization within the changes in the copied- texts used in this study and in learning environments; maintenance data have been collected from only one student. The results of the study have shown that there has been an important decrease in writing mistakes of those students. The findings of this study are regarded that

the teachers should be more positive attitudes towards the students who makes mistakes in writing or cannot write in a right way, and they should have knowledge about how useful they can be for those students. The findings of the study are so important in that errorless methods can be adaptable to the teaching programs of the students who have not received any special needs recognition but face academic difficulties in order to see the efficacy of those teaching methods.

**Key Words:** Learning difficulties, writing difficulties (dysgraphia), errorless teaching methods

## **Giriş**

IDEA'ya (2004) göre özgül öğrenme güçlüğü anlama, dili kullanma, konuşma ya da yazma gibi temel psikolojik süreçlerden bir yada bir kaçında bozukluğun görülmesi, diğer deyişle; dinleme, düşünme, konuşma, okuma (disleksi), yazma (disgrafi), heceleme ya da matematiksel (diskalkuli) hesaplamalarda sergilenen becerilerdeki bir ya da bir kaçında bozukluklarının görülme durumunun olması olarak tanımlanmıştır. DSM-5'te (American Psychiatric Association-APA, 2013) ise özgül öğrenme bozukluğu en az altı ay sürmek kaydıyla sözcükleri yanlış okuma, okuduğunu anlamada güçlük çekme, sözcüklerin harflerini söyleme ve yazma güçlükleri gösterme, yazılı anlatım güçlüğü yaşama, sayılarla ilgili kuralları kavramada veya hesaplamada görülen güçlükler ve sayısal akıl yürütme güçlüklerinden en az birinin görülmesiyle belirlenen ve kronolojik yaşa göre beklenenin önemli derecede altında akademik performans sergileyen bireyler olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de ise 2551 sayılı tebliğler dergisinde özgül öğrenme güçlüğü şu şekilde tanımlanmıştır: "Yazılı ve sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir" (Tebliğler Dergisi, 2003).

Erden ve meslektaşları (2002), özgül öğrenme güçlüğü, "zihinsel gelişim normal olmasına karşın, okuma-yazma, aritmetik ve diğer akademik işlevlerde ortaya çıkan yapısal ve gelişimsel bir sorun" olarak tanımlamıştır. Akçin'e (2009) göre, özgül öğrenme güçlüğü; "dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesaplamaları yapmada kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da bir kaçında bozukluk" olarak tanımlamaktadır. Bu kavram



*Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun  
Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

tanımlamalarında ortak nokta Lerner ve Johns'a (2012) göre beş temele dayandırılmaktadır. Bunlar; öğrenme güçlüklerinin beyine dayandırılarak merkezi sinir sistemiyle ilişkilendirilen nörolojik faktörlerden kaynaklı olabilmesi, bilgiyi işlemede yaşanan güçlüklerden dolayı bilişsel süreçlerdeki faktörlerden kaynaklı olabilmesi, akademik ve öğrenme işlemlerinde zorlukların görülebilmesi, öğrencinin öğrenme potansiyeli ile akademik başarısı arasındaki uyumsuzluğun olabilmesi ve öğrenme güçlüklerinin ekonomik, kültür, ırk ve sosyal yönden fark olmaksızın her düzeydeki çocukta görülebilmesi olarak temellendirilmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak öğrenme güçlüğü'nün, özellikle okuma ve yazma becerilerinde görülen zayıflıktan dolayı her düzeydeki öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Taşkaya ve Yetkin'e (2015) göre anadil öğretiminde dört temel beceri vardır. Bunlar; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir. Öğrenciler bu becerileri kazandıkları ölçüde önlerindeki eğitim hayatlarında başarılı olabilecektir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ise üst düzey dil gelişim alanlarından biri olan yazılı anlatım alanında sıklıkla sorun yaşamaktadırlar (Smith, 2004).

Yazma terimine baktığımızda kısaca: "Beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" olarak tanımlanabilir (Günes, 2007). Yazma, bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerden oluşan karmaşık bir etkinliktir (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum, 2009). Yazma becerisinin kazanımı, çocuğun kalem tutmaya başladığı dönemden itibaren başlar (Taşkaya ve Yetkin, 2015). Okulda öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılan çalışmaların önemli bir kısmı yazmaya dayalı olarak yürütülmektedir. Yazı okul çağı çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade etmek için uygun sürede, okunabilir bir ürün oluşturmalarını sağlayan en temel etkinliktir (Erhardt ve Meade, 2005).

Araştırmalara göre öğrencilerin %10-34'lük bir oranının okul çalışmalarının gerektirdiği el yazısı yeterliliğine sahip değildir (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001). El yazısı yeterliliği gelişmemiş olan bu çocuklar "el yazısı zayıf olan" veya "disgrafili" olarak tanımlanmaktadırlar (Marr ve Cermak, 2001). Disgrafi yazımda genellikle okunaklılık ve yazma hızının yavaşlığı konusunda yaşanan sorunlarla kendini göstermektedir. Disgrafili çocuklar uygun şekilde okuyabilir fakat yazamazlar (Yıldız, 2013). Yazımda görülen sorunlardan bazıları şunlardır: Harflerin yanlış yazılması, harflerin karıştırılması, noktalama işaretlerinin unutulması, harf atlama/ekleme, ters yazma, kelimelerin bitişik yazılması, satır

sonu ayırma yapılmaması, yavaş yazma, yazma yönünün ters olması ve okunaksız yazma (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013; Şahin, 2012). Lewis ve arkadaşları (1997) disgrafili çocukların yavaş, okunaksız ve karmaşık yazdıklarını belirtmektedirler. Akyol (2011) ise bu çocukların harf boyutlarını doğru ve uygun yazamadıklarını, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamadıklarını ve kelimeleri yanlış ve eksik yazdıklarını belirtmektedir. Disgrafili öğrenciler akademik sorunların yanısıra sosyal ve psikolojik alanlarda da sorun yaşayabilmektedirler. Disgrafili öğrencilerin yazma güçlüklerinin giderilmesiyle aynı zamanda onların sosyal ve psikolojik alanlarda yaşayacakları sorunların da giderilmesi sağlanabilecektir (Yıldız, 2013).

Alanyazında yazma güçlüğünün giderilmesi ve el yazısı okunaklığının artırılmasına yönelik sınırlı sayıda çalışma vardır (Calp, 2013; Yıldız, 2013). McNaughton, Hughes ve Clark (1994) tarafından yapılmış çalışmada yazma güçlükleri olan öğrencilerin yazma performanslarını artırmada etkili olan eylemler olarak şunları önermişlerdir: (a) günlük yeni kelime öğrenme sayısının sınırlandırılması, (b) doğrudan öğrenci yardımcı ya da akran destekli eğitimle öğrenciye yardımcı olunması, (c) öğrenciler yazdıkça yazdıkları harflerin sesli olarak öğrenciye söylenmesi, (d) morfem analizinin öğretime dahil edilmesi, (e) hata düzeltmesinin anında verilmesi, (f) motive edici pekiştiricilerin kullanılması ve (g) periyodik olarak yazımlarının test edilmesi, gözden geçirilmesi. McNaughton ve meslektaşlarının (1994) söz konusu bu önerileri dikkate alınarak yanlışsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarına dayalı bir öğretim gerçekleştirilebilir. Ancak, alanyazında disgrafili öğrencilere yönelik yanlışsız öğretim yöntemiyle yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan ipucunun giderek artırılması uygulaması otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü tanımlı olan öğrenciler gibi farklı yetersizlik grubunda olan öğrencilere tek-basamaklı ve/veya zincirleme basamaklı davranışların öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir. İpucunun giderek artırılması ile öğretim sürecinde, öğrencinin doğru tepkide bulunmasını gerçekleştirecek en düşük düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanır ve gerektiğinde ipucunun türü ve yoğunluğu değiştirilerek öğrenci üzerinde daha fazla etkisi olan ipucu türüne geçilerek öğretim yapılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu öğretim sürecinde ipucunun sunulduğu sırası önceden belirlenir ve ipucuları arası geçiş (giderek yoğunlaşan ipucuya geçiş) ancak öğrenci belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmazsa gerçekleşir (Alberto ve Troutman, 2013).

## *Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

Bu çalışmanın genel amacı yazma güçlüğü olan öğrencilerin el yazısı okunaklığının geliştirilmesinde kopyalama metin uygulamasının yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulmasının etkililiğini belirlemektir. Bu genel amacı değerlendirmek için şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulması yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında etkili midir?
2. Kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulması ile öğrencide artırılan el yazısı okunaklık düzeyi farklı metinlere genellebilmekte midir?
3. Kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasıyla kazandırılan el yazısı okunaklık düzeyi öğretim bittikten bir hafta sonra korunabilmekte midir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Yazma güçlüklerini gidermeye yönelik kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının etkililiğinin sınındığı bu çalışma tek denekli araştırma modellerinden ABAB'ye göre yapılandırılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların metine/şiire bakarak defterine yazmasıyla el yazısı okunaklık düzeylerinin en az orta düzeyde okunaklı seviyesine gelmesidir. Çok boyutlu okunaklık ölçeğine (Yıldız, 2013) göre bir yazının orta düzeyde okunaklık seviyesi en az %34 oranındaki puanı karşılamaktadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasıdır. Uygulama öğrencilerin devam ettikleri 4. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı'ndan seçilen parçaları öğrencilerin bakarak defterine yazmasının ipucunun giderek artırılması yöntemine göre sunulması sürecinden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından bu uygulama toplam iki öğrenciye uygulanmıştır ve her öğrenci ile bire bir çalışılmıştır.

## **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları ilkokul 4. sınıfa giden ve yazma güçlüğü yaşayan iki öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların;

- 1) Yazabilir olması ancak yazma güçlüğü yaşamaları,
- 2) Sözel yönergeleri yerine getirebilmesi,
- 3) Herhangi bir yetersizlik tanısı almamış olması ve

4) Dikkatini 20-25 dk süre ile bir etkinliğe yöneltebilme becerileri ön koşul beceriler olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların seçilme sürecinde Eskişehir ilinde üç ilkokula gidilmiş ve önce okul rehberlik öğretmenleriyle görüşülmüş daha sonra belirtilen öğrencilerde yazım hataları formuna göre (EK 2) ne tür yazma güçlükleri görüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin ailelerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve aileler ile araştırmanın hangi koşullar altında ve ne amaç doğrultusunda yürütüleceğini içeren bir kabul yazısı imzalatılmıştır (EK 4).

Katılımcılardan Ege, 10 yaşında ve herhangi bir yetersizlik tanısı almamış öğrencidir. Ege araştırmacının daha öncede haftada bir saat olmak üzere yaklaşık 8 aydır bireysel olarak uygulama biriminde ders verdiği öğrencidir. Araştırmacı daha çok okuma ve okuduğunu anlama destekli eğitim vermesine rağmen önceki çalışmalarında yazma eğitimi üzerine dersler de vermiştir. Ancak bu eğitim sistematik olmadan ve çalışmada çalışılan yöntem uygulanmadan yapılmıştır. Çalışma kapsamında yazma öğretim uygulaması sistematik bir şekilde yanlış öğretim yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Katılımcı dikkatini yöneltme, yazma güçlüğüne görülmesi, sözel yönergeleri yerine getirebilen ve uygulamaya devamlı bir öğrenci olma önkoşullarını taşımaktadır. Katılımcının okul çalışmalarındaki yazıları incelendiğinde yazım hataları formuna göre ğ,e,n,l,r,l gibi harfleri atlama, a'nın yanına ı harfi, iki ünsüzün arasına ı harfi yazma, hece atlama, yazılan harfleri ters yazma, yazılan sözcükleri bitişik yazma, satır sonunda kelimeyi uygun olmayan yerden ayırma, yazılan bir sözcüğü tamamen yanlış yazma, sözcüklerin arasında aralık bırakmaksızın yazma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme sorunları görülmüştür.

## *Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

Pelin, 10 yaşında ve herhangi bir yetersizlik tanısı almamış öğrencidir. Pelin'in defteri incelendiğinde yazım hataları formuna göre harf atlama/ekleme, harfleri/sözcükleri ters yazma, sözcüklerin yazımında harfleri karıştırma, sözcükleri bitişik ve ayrı yazma, sözcükleri satır sonunda uygun olmayan yerden ayırarak alt satıra geçirme, sözcüğü tamamen yanlış yazma, sözcüklerin arasında aralık bırakılmaksızın yazma ve yazdığı metinde kullanılması gereken noktalama işaretlerini kullanmama gibi hatalara rastlanmıştır. Pelinin bir etkinliğe dikkat süresi, herhangi bir tanı almamış olması, sözel yönergeyi yerine getirmesi önkoşul becerilerini sergileyip sergilemediğine ilişkin rehber öğretmeninden bilgi alınmıştır. Araştırmanın uygulamacısı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan bir araştırma görevlisidir.

### **Kodlayıcı-Gözlemci**

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik verileri, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında öğretim görevlisi olan iki araştırmacı tarafından toplanmıştır. Kodlayıcılar uygulama çıktısına bakarak çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu veriler başlama düzeyi ve öğretim oturumlarının tümü için yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği için ise kodlayıcılardan birisi her iki öğrenci içinde oturumların en az %30'unda uygulamacıyı gözlemiştir. Gözlemci uygulamacının öğretimi belirlenmiş basamaklara göre yapıp yapmadığına bakarak yaptıklarına + yapmadıklarına – koyarak uygulama güvenilirlik veri formuna işaretlemiştir.

### **Ortam**

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Uygulama Birimi'nde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sırasında birim odasında katılımcı, uygulamacı ve gözlemci yer almıştır. Birim odasında iki küçük sandalye, iki küçük masa ve iki orta boy araç-gereç dolabı bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın kaydedilmesi için video kaydedici özellikte ve fotoğraf çeken bir telefon kullanılmıştır. Ayrıca Uygulama Birimi'nde farklı büyüklükte olan ve sınıf düzeni olarak farklılaşan diğer sınıflar da ortam genellemesi açısından öğretim sürecinde kullanılmıştır.

### **Araç-Gereçler**

Öğretim sırasında kullanılan araç-gereçler şunlardır; yazı defteri (çizgili, çizgisiz ve güzel yazı defterleri), kurşun kalem, silgi, kalem açacağı ve kopyalama metinleri.

Kopyalama metinleri: Kopyalama metinleri her öğrencinin sınıf düzeyine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığınca ders kitabı olarak okutulan Türkçe dersi kitabından seçilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki şu parçalar seçilmiştir: İhtiyar ve Üç Delikanlı, Güzel Yurdum Türkiye'm, Çiftçiler, Sağlık ve Temizlik, Aydede, Güzel Türkçem, Türkiye, Doğa Ölüyor, Atatürk Gülümsedi

### **Pekiştireçler**

Aileler ile yapılan görüşme sonucunda;

- Ege için yazma etkinliği sonunda çikolatalı gofret, şeker, jelibon, bonibon yiyecek pekiştireçleri olarak kullanılmıştır. Yine yazma etkinliği bitiminde Ege'nin sevdiği etkinliklerden olan telefonda FTS 15 adlı oyun oynama ve karşılıklı top oynama etkinlik pekiştireçleri olarak kullanılmıştır. Uygulama sırasında ise "aferin", "çok güzel yazdın", "bravo sana" gibi sözlü pekiştireçler kullanılmıştır.

- Pelin için yazma etkinliği sonunda çikolatalı gofret, şeker, jelibon, bonibon yiyecek pekiştireçleri olarak kullanılmıştır. Yine yazma etkinliği bitiminde Pelin'in sevdiği evcilik oynama etkinlik pekiştireçi olarak sunulmuştur. Uygulama sırasında ise "aferin", "çok güzel yazdın", "bravo sana" gibi sözlü pekiştireçler kullanılmıştır.

### **Uygulama Süreci**

#### **Başlama Düzeyi Evresi Oturumları(A1 ve A2)**

Uygulamacı birinci başlama düzeyi evresinde(A1) öğrenciye kısa kopyalama metinlerinden/şiirlerinden vermiş ve defterine yazmasını istemiştir. Öğrenciye "bu kısa metni/şiiri/yazıyı defterine yaz" yönergesi verilmiş ve herhangi bir ipucu sunulmamış öğretim yapılmamıştır. Yaklaşık 20 dakikalık bir oturum yapılarak öğrencinin metni defterine yazması yönerge ve ipucu kullanılmadan takip edilmiştir. İkinci başlama düzeyi evresinde (A2) de yine aynı şekilde hiçbir öğretim yapılmadan sadece yönerge verilerek öğrencinin yaklaşık 20'şer dakikalık oturumlarla birinci uygulamada kullandığı başlama düzeyi metinlerini defterine yazması istenmiştir. Başlama düzeyinde çoklu okunaklık

ölçeğine göre kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Ancak öğrencinin sıkılıp yazmaması durumunda herhangi bir müdahale yapılmamıştır ve süre bitiminde yazdığı kısım değerlendirilmiştir. Her iki başlama düzeyi evresinde de Çiftçiler, Güzel Yurdum Türkiye'm, Su ve Ateş, Doğa Ölüyor ve İhtiyar ve Üç Delikanlı metinleri/şiirleri kullanılmıştır.

### **Öğretim Oturumları (B1 ve B2)**

Birinci başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ipucunun giderek artırılması yöntemiyle öğrencilerin metinlere bakarak yazma öğretimi (B1) yapılmıştır. İpucunun giderek arttırılması yöntemiyle öğretim şu şekilde sunulmuştur: Öğrenciye öncelikle seçilen metinlerden birisi masasının üstüne konularak "Bu metni/şiiri/yazıyı defterine yaz" yönergesi verilmiştir. 4 saniye belirlenen yanıt aralığı beklenmiş ve öğrencinin doğru yazması sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrencinin hata yapması durumunda öğretmen tarafından anında dönüt verilmiş ve sözel ipucu verilerek doğrusunu yazmaya yönlendirilmiştir. Yanıt aralığı beklendikten sonra öğrencinin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış yazması ya da tepkisiz kalması durumunda bu defa öğretmen öğrenciye harfin veya kelimenin yazımını gösterecek şekilde model olmuştur. Doğru davranışları pekiştirilmiş yanlış yapması durumunda ise öğretmen bu defa öğrenciye fiziksel ipucu sunarak yardım etmiştir. Fiziksel ipucunun kullanıldığı oturumlar pekiştirilmemiştir. Yaklaşık 20 dakikalık öğretim oturumu sonunda ise öğrenciler sözlü olarak ve sevdikleri bir yiyecek veya etkinlikle pekiştirilmişlerdir. Öğretim sonunda öğretim çıktıları çok boyutlu okunaklık ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Ölçüt olan %34 okunaklı yazma oranı kararlı şekilde sağlandıktan sonra ise ikinci başlama düzeyi evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarında ise İhtiyar ve Üç Delikanlı, Sağlık ve Temizlik, Aydede, Güzel Türkçem, Türkiye ve Doğa Ölüyor parçaları kullanılmıştır.

Öğrencinin doğru yazma davranışını araştırmacı öğrenciyi takip ederek karar vermiştir. Araştırmacı öğrencinin harflerinin okunaklı olması durumunda öğrenciye müdahale etmemiş ve pekiştirmiştir. Öğrencinin okunaksız yazması durumunda ise öğretmen yöntemdeki ipucu hiyerarşisine göre müdahale etmiştir ve okunaklı yazması durumunda yine öğrenci pekiştirilmiştir. Ayrıca öğrencinin kalem tutması, masa da oturma

şekli gibi yazımı etkileyecek süreçlerde yazma sürecinde ipuçlarının ve yönergelerin kullanılmasıyla müdahale edilmiştir.

### **Genelleme**

Genelleme için ayrı bir oturum düzenlenmemiştir. Ancak öğretim sürecinde Uygulama Birimi'nde farklı sınıflarda (sınıf büyüklükleri ve sınıf içerisindeki düzen değişmekte) ders işleme durumu söz konusu olmuş, öğrencilerin farklı defterlere (güzel yazı defteri, çizgili defter gibi) yazı yazmaları sağlanmış ve farklı metinlerle çalışılmıştır. Bu açıdan çalışılan öğrencilerle ortam genellemesi ve araç-gereç genellemesi yapılmıştır.

### **İzleme Oturumları**

İzleme oturumları, katılımcının kendisine öğretilen davranışları öğretim sonrasındaki 1. haftada yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi yapılmıştır. Kopyalama metin verilerek 'bu metni defterine yaz' dendiikten sonra oturum bitiminde öğrencinin defterine yazdığı metin çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre değerlendirilmiştir. İzleme oturumu kapsamında Atatürk Gülümsedi şiiri kullanılmıştır.

Bu araştırmada Pelin ve Ege ile yapılan oturumlar incelendiğinde Pelin ile toplam 6 başlama düzeyi oturumu yapılırken Ege ile toplam 7 başlama düzeyi oturumu yapılmıştır. Pelin ile yapılan başlama düzeyi oturumları en az 15 dk en fazla ise 20 dk sürmüştür. Ege ile yapılan başlama düzeyi oturumları ise en az 16 dk en fazla ise 20 dk sürmüştür. Öğretim oturumları incelendiğinde ise Pelin ile toplam 10 oturum Ege ile 9 oturum gerçekleştirilmiştir. Pelin ile yapılan öğretim oturumları en az 18 dk en fazla 21 dk sürerken Ege ile yapılan öğretim oturumları en az 17 dk en fazla 22 dk sürmüştür. Ege ile yapılan izleme oturumu ise 16 dk sürmüştür.

### **Güvenirlilik Verilerinin Toplanması**

#### **Kodlayıcılar arası güvenirlilik**

Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenirlilik verileri, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapan iki bağımsız kişi tarafından toplanmıştır. Kodlayıcılar öğretim çıktısına bakarak çok boyutlu okunaklılık



*Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

ölçeğine göre değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu veriler başlama düzeyi ve öğretim oturumlarının her biri için elde edilmiş olup araştırmacının verileriyle kıyaslanmış ve grafiğe işlenmiştir. Bu amaçla iki bağımsız kodlayıcıya başlama düzeyindeki ve öğretim sürecindeki tüm çıktılar verilmiş ve çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik verileri Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik verileri Pelin için tüm oturum puanları dikkate alınarak  $690/760 \times 100$  olarak hesaplanmıştır. Bu hesaba göre %90 oranında kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Ege için ise tüm oturum puanlamaları dikkate alınarak  $560/570 \times 100$  olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre Ege için yaklaşık %98 oranında kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir.

### **Uygulama güvenilirliği**

Uygulama güvenilirliği, öğretim planının ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını değerlendiren güvenilirlik hesaplamasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu araştırmada, uygulama güvenilirliği verileri, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sürecindeki basamakların, uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği toplanırken gözlemci uygulamacının öğretim oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını gözlemiştir. Öğretim planı şu şekildedir. Öğrenciye kısa kopyalama metin masasının önüne konulmuş ve 'defterine yaz' hedef yönergesi verilmiştir (1). Yanıt aralığı beklenmiştir (2). Doğru öğrenci tepkileri pekiştirilmiştir(3). Yanlış tepkilerde 1.düzye ipucu sunulmuştur(4). Yanıt aralığı beklenmiştir(5). Öğrenci tepkisi doğru ise öğrenci pekiştirilmiştir(6). Öğrenci tepkisi yanlış ise 2. düzey ipucu sunulmuştur(7). Yanıt aralığı beklenmiştir(8). Doğru öğrenci tepkisi pekiştirilmiştir(9). Yanlış öğrenci tepkisinde 3.düzye ipucu sunulmuştur ve öğrencinin kontrol edici ipucuyla birlikte doğru yapması sağlanmıştır(10). (EK 5)

Uygulama güvenilirliği verileri gözlemci tarafından "Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları" kullanılarak toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısı "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Çalışmada uygulama güvenilirlik verisini

toplayan gözlemcinin müsait olma durumuna göre oturumlarda veriler toplanmıştır. Ege ile yapılan toplam dokuz oturumun dördünde uygulama güvenilirlik verisi toplanırken Pelin ile yapılan 10 oturumun toplam beşinde uygulama güvenilirlik verisi toplanmıştır. Pelin ile yapılan oturumlarda ailenin talebi üzerine video çekimi yapılmaması nedeniyle uygulama güvenilirlik verisi için oturumların %50'sinde güvenilirlik verisi toplanmıştır. Ege ile yapılan öğretim oturumlarındaki uygulama güvenilirlik verisi % 91,8 hesaplanırken, Pelin ile yapılan öğretim oturumlarındaki güvenilirlik verisi %94,3 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Hazırlanan grafiklerde yatay eksen (x ekseninde) düzenlenen öğretim ve izleme oturumları; dikey eksen (y ekseninde) ise katılımcıların çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre aldıkları puanların yüzdelik karşılıkları 0–100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Çalışmada deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkendirdeki değişikliğin öğretim süresince, sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma tek-denekli araştırma metodolojisine göre tasarlanmış bir çalışmadır. Tek-denekli araştırmalarda tahmin-doğrulama-yineleme ile deneysel kontrol güçlü bir şekilde kurulabilmektedir (Horner ve ark., 2005). Ancak, bu araştırmada iki katılımcı ile çalışılmış olması ile, katılımcılar arasında sadece tahmin-doğrulama basamakları sağlanabilmiştir. Bu doğrultuda deneysel kontrolün kurulmasında bir sınırlılık söz konusu olduğu belirtilebilir. Ayrıca araştırma sürecinin tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütülmüş olması açısından bir sınırlılık söz konusudur. ABAB modelleri çoğunlukla geriye dönüşü olan davranışlara yönelik yürütülen uygulamalarda kullanılan bir araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada ise deneysel kontrolü katılımcı içerisinde güçlü kurabilmek amacıyla ABAB modeli kullanılmasına karşın katılımcıların ikinci uygulamaya başlamadan önce başlama düzeyi ikinci evresinde performanslarında yükselme olduğu görülmüştür. Bu durum uygulamanın etkililiği açısından deneysel kontrol sürecini zayıflattığı söylenebilir.

## **Bulgular**

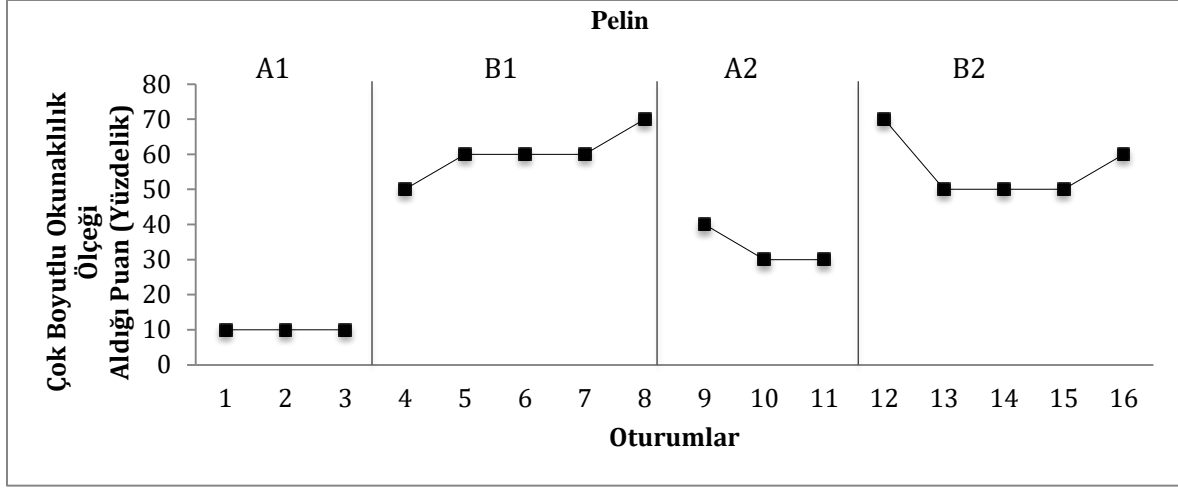
Araştırma bulgularını gösteren grafikler aşağıda yer almaktadır. Uygulama süreci sonunda her iki deneğin de yazma becerilerinde ilerlemeler kaydedildiği ve kabul edilebilir düzeyde okunaklı yazdıkları gözlenmiştir. Katılımcıların ilk başlama düzeyi (A1) verileri incelendiğinde çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre okunaksız yazma seviyesinde puanlar aldıkları görülmektedir. Bu ölçeğe göre yüzdelik olarak yazısı 0-33 arasında puanlanan yazılar *Okunaklı Değil* iken başlama düzeyi verilerine baktığımızda Ege ve Pelin'in puanları 0-10 arasında değişmektedir. Bu durum her iki öğrencininde başlangıçta ciddi boyutlarda yazma güçlüklerinin olduğunu göstermektedir. Kopyalama metinleri katılımcıların sadece yönerge verildikten sonra yazması sonucunda elde edilen ilk sonuçlar(A1) her iki katılımcı içinde neredeyse aynı seviyededir. (Bkz., Grafik 1 ve 2)

İlk uygulama evresinde (B1) ise öğrencilere ipucunun giderek artırılması yöntemine göre metinlere bakarak yazmaları aracılığıyla bir eğitim sunulmuştur. Yapılan öğretim sonucunda öğretim çıktıları değerlendirildiğinde Pelin okunaklılık ölçeğinden 50-70 arasında puan alırken Ege ise 30-60 arasında puan almıştır. Çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre 34-67 arasında alınan puanlar "*Orta Düzeyde Okunaklı*" iken 68-100 arası puanlanan yazılar "*Okunaklı*" olarak kabul edilmiştir (Yıldız, 2013). Pelin'in yazısında okunaklı seviyelerine ulaşabilecek boyutta yazmasında iyileşme görülürken Ege'nin yazma düzeyi orta düzeyde okunaklı seviyelerine gelmiştir. (Bkz., Grafik 1 ve 2)

İkinci başlama düzeyi verilerine (A2) baktığımızda her iki katılımcının da yazma performanslarında önemli oranda düşüşler görülmektedir. Pelin okunaklılık ölçeğinden 30-40 arasında puanlar alırken Ege'nin ise 20-40 arasında puanlar aldığı görülmektedir. Çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre her iki katılımcıda uygulama yapılmadığında bakarak yazdıkları metin performanslarında aldıkları bu puanlarla "*orta düzeyde okunaklı*" seviyesi sınırına ya da "*okunaksız*" düzey kategorisine geriledikleri görülmüştür. Bu durum uygulamanın etkililiğini her iki katılımcı da göstermektedir. (Bkz., Grafik 1 ve 2)

İkinci uygulama evresi incelendiğinde (B2) katılımcıların her ikisinde de birinci uygulama evresinde gözlemlendiği gibi yazma becerilerinin okunaklılık ölçeğine göre kabul edilebilir düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Pelin'in yazı performansı 50 ile 70 arasında puanlanmıştır. Bu durum öğrencinin okunaklı yazma sınırında ve orta düzeyde okunaklı

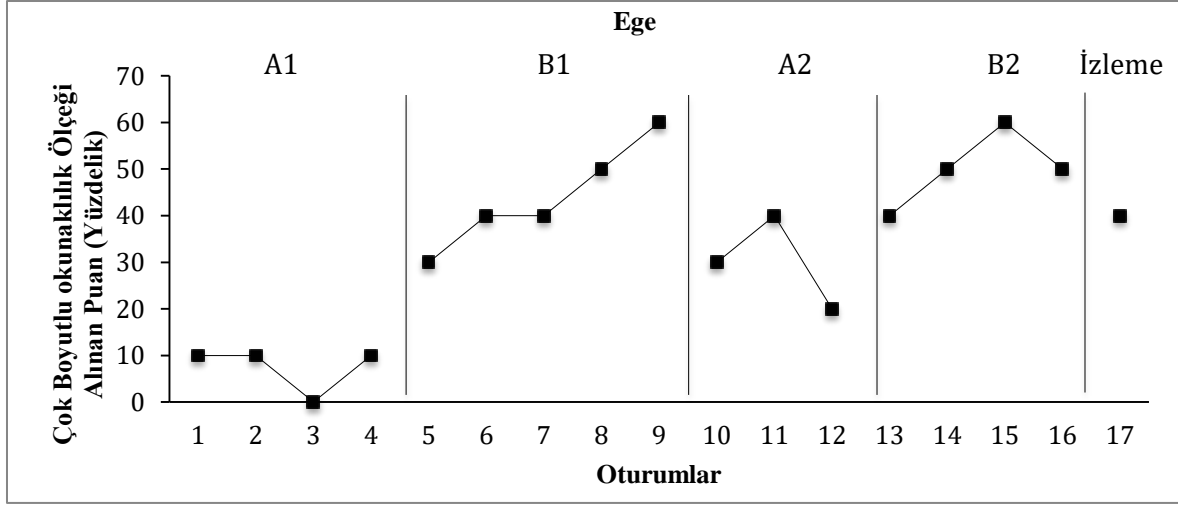
yazma seviyesinde puan aldığını göstermektedir. Ege'nin yazı performansı ise 40 – 60 arasında puanlanmıştır. Bu durum öğrencinin kabul edilebilir düzey olan orta düzeyde yazma performansından puan aldığını göstermektedir. (Bkz., Grafik 1 ve 2) Her iki öğrencinin de yazma performanslarında ipucunun giderek artırılması yöntemine göre yapılan öğretim oturumları sonucunda Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'ne göre kabul edilebilir oranda gelişmeler görülmektedir.



Şekil 1. Kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının Pelin kod adlı öğrencideki etkililiğine ilişkin bulgular

İzleme oturumları ise sadece Ege'den elde edilmiştir. Uygulama bitiminden bir hafta sonra Ege ile uygulamanın yapıldığı aynı ortamda yazı yazması istenmiştir. Öğretimin yapılmadığı uygulamanın kalıcılığının sınıandığı bu oturumda Ege Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'nden 40 puan alarak kabul edilebilir oranda yani orta düzeyde okunaklı yazma performansı sergilediği görülmektedir (Bkz., Grafik 2). Pelin ise izleme verisi toplandığı hafta uygulamaya gelmemesi nedeniyle veri elde edilememiştir.

*Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun  
Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*



*Şekil 2. Kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının Ege kod adlı öğrencideki etkililiğine ilişkin bulgular*

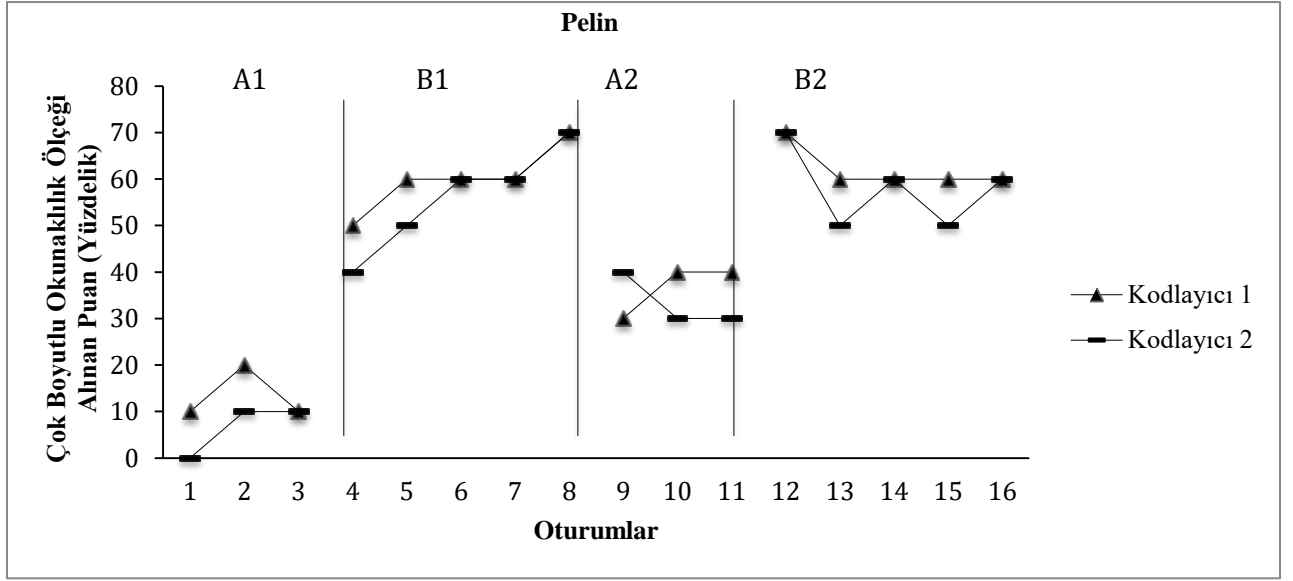
### **Kodlayıcı Bulguları**

Araştırmada ayrıca iki bağımsız kodlayıcı tüm öğretim süreci çıktılarına değerlendirmişlerdir. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre de kodlayıcılar ve uygulamacı puanlamaları arasında örtüşme görülmektedir. Her iki kodlayıcıda Pelin için birinci başlama düzeyi puanlamaları 0-20 arasında değişirken Ege için 0-10 arasında değişmektedir. Bu durum uygulamacının puanlamasıyla ve kodlayıcılar arasında kıyaslandığında her puanlama ölçeğe göre *Okunaklı Değil* kategorisinde kalmaktadır (Bkz., Grafik 3 ve 4).

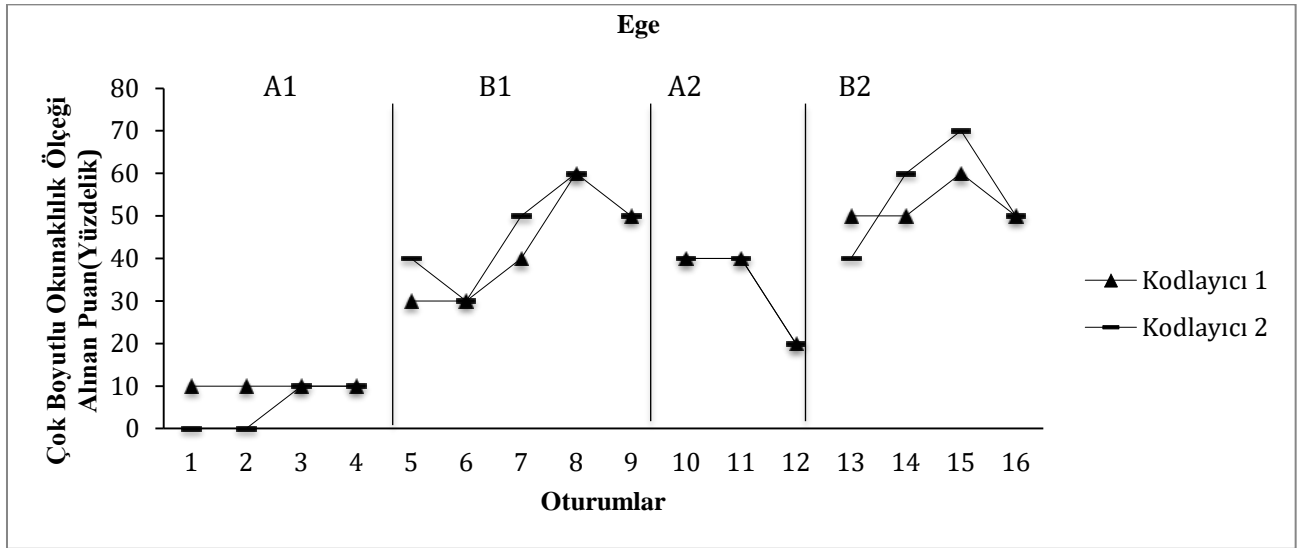
Birinci uygulama evresinde ise her iki kodlayıcının da öğrenci yazı performanslarına verdikleri puanlamalara bakınca Pelin için 40-70 puanlama arasında değişirken Ege için 30-60 arasında puanlamanın yapıldığı görülmektedir. Uygulamacı puanlamasıyla kodlayıcıların puanları kıyaslandığında Pelin ve Ege için uygulama puanlamalarında örtüşmeler görülmektedir (Bkz., Grafik 3 ve 4).

İkinci başlama düzeyi puanlaması her iki kodlayıcı açısından da yine örtüşmeli puanlamaların yapıldığını göstermektedir. Uygulamacı puanlamasıyla kıyaslanınca yine puanlamalardan elde edilen sonuçların hem fikir olunacak düzeyde ölçekte kategorilendiği görülmektedir. Aynı şekilde ikinci uygulama puanlarına baktığımızda da uygulamacı ve kodlayıcılar arasında yazı performanslarının değerlendirilmesinde ciddi bir ayırım görülmezken yazı performansları kabul edilebilir düzeyde gerçekleştiği rapor edilmiştir

(Bkz., Grafik 3 ve 4).



Şekil 3. İki bağımsız kodlayıcı puanlaması



Şekil 4. İki bağımsız kodlayıcı puanlaması

Ayrıca Grafik 3 ve 4'teki veriler dikkate alınarak kodlayıcılar arası güvenilirlik verileri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Pelin için kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi % 90, Ege için kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi yaklaşık %98 olarak hesaplanmıştır.

#### Kodlayıcılar ve Uygulamacı Puan Karşılaştırması

Kodlayıcılar ve uygulamacının öğretim çıktılarını Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'ne

göre değerlendirme karşılaştırmaları Tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Pelin’in performans ortalamaları**

<b>Pelin’in Performansı</b>	<b>Kodlayıcı 1</b>	<b>Kodlayıcı 2</b>	<b>Uygulamacı</b>
B.D.1 (ortalama)	13.3	6.6	10
U.1(ortalama)	60	56	60
B.D.2(ortalama)	36.6	33.3	33.3
U.2 (ortalama)	62	58	56

Tablo 1 incelendiğinde Pelin’in birinci başlama düzeyi performansı puanlamasında kodlayıcıların ve uygulamacıların puan ortalamasında önemli farklar görülmemektedir. İkinci başlama düzeyi performans ortalamaları incelendiğinde ise her üç değerlendirici de birinci başlama düzeyine göre yükseliş olduğunu teyit etmektedir. Pelin’in öğretim oturumları incelendiğinde ise birinci uygulama evresinde ve ikinci uygulama evresinde başlama düzeyi verilerine göre öğretimin etkili olduğunun ve makul seviyede okunaklı yazdığının her üç değerlendirici tarafından da teyit edildiği görülmektedir.

**Tablo 2. Ege’nin performans ortalamaları**

<b>Ege’nin Performansı</b>	<b>Kodlayıcı 1</b>	<b>Kodlayıcı 2</b>	<b>Uygulamacı</b>
B.D.1 (ortalama)	10	5	7.5
U.1(ortalama)	42	46	44
B.D.2(ortalama)	33.3	33.3	30
U.2 (ortalama)	52.5	55	50

Tablo 2 incelendiğinde ise Ege’nin birinci ve ikinci başlama düzeyi verilerinde değerlendiriciler arasında önemli farklar görülmemektedir. Uygulama evreleri incelendiğinde ise her üç değerlendiricinin de birinci uygulama evresine kıyasla ikinci uygulama evresinde öğrencinin yazma performansının daha da arttığını rapor etmişlerdir. Her iki uygulama evresinde de değerlendiriciler arasında dikkate değer bir fark görülmemiştir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazı yazma becerisinin geliştirilmesinde kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının etkili olup olmadığı, bu gelişimin farklı ortam, farklı yazı metinleri ve farklı araç-gereçlerle genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı, ilerlemenin öğretim sona erdikten bir hafta sonra devam edip etmediği incelenmiştir.

Araştırma bulguları; (a) İpucunun giderek artırılması yöntemiyle yapılan kopyalama metin uygulaması yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmede etkili olduğu (b) Katılımcıların, yazma performanslarını farklı ortamlarda, farklı yazı metinlerinde ve farklı araç-gereçlerde genelleyebildiklerini, (c) Öğretimi yapılan yazma performansının ilerlemesi öğretim bittikten bir hafta sonra da kalıcılığının kabul edilebilir düzeyde korunduğunu gösterir niteliktedir.

Pelin'in başlama oturumlarında oldukça düşük performans sergilediği görülürken öğretim oturumlarında ciddi yükselişler görülmüş ve yazma performansında Ege'ye göre daha iyi ilerlemeler kaydedilmiştir. Pelin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğine göre yaklaşık ilk başlama düzeyi oturumunda ortalama 10 puan alırken ikinci başlama düzeyinde ortalama 33.3 puan almıştır. Bu durumun nedeni olarak öğretimden sonra ikinci bir başlama düzeyi verisi elde ederken öğretimin kalıcılık etkisinin görüldüğü söylenebilir. Öğretim oturumlarında ise yoğun fiziksel ipucu ve yönerge kullanılması Pelin'in performansını önemli oranda etkilemiştir. Son öğretim oturumlarında (B2) Pelin'de yoğun fiziksel ipucu kullanılmamaya dikkat edilmiş ve birinci uygulamada yaklaşık ortalama 60 puan elde edilirken ikinci uygulamada ortalama 56 puan elde edilmiştir. İpucunun yoğunluk düzeyinin ikinci uygulamada azaltılmasının puan ortalamasını dikkate değer oranda etkilemediği görülmektedir (Bkz., Grafik 1). Bu durum, daha yoğun bir ipucuna bağımlılığın azaldığının görülmesi açısından önemli bir bulgudur.

Ege'nin başlama oturumlarında Pelin'le hemen hemen aynı seviyede yazı performansı sergilediği görülmektedir. Birinci başlama düzeyi oturumları kıyaslandığında Ege toplam dört oturum sonucu ortalama 7.5 puan almıştır. İkinci başlama oturumunda ise ortalama 30 puanlık bir performans sergilediği görülmektedir. Pelin'le başlama oturumları kıyaslanınca dikkate değer bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ege'de de ikinci başlama oturum



## *Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

ortalamasının birinci başlama oturum ortalama puandan fazla olması öğretimin kalıcılık etkisinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ege ile birinci başlama verilerinin dört oturum toplanmasının nedeni ise öğrenci ile bir hafta erken çalışılmaya başlanmasıdır. Öğretim oturumları incelendiğinde ise Ege, ilk uygulama evresinde ortalama 44 puanlık performans sergilerken ikinci uygulama evresinde ortalama 50 puanlık bir performans sergilediği görülmektedir. (Bkz., Grafik 2) Pelin ile öğretim oturumları kıyaslanınca dikkate değer bir farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni olarak ise; Ege sol eliyle yazı yazmaktadır ve kalemi yanlış tutmaktadır. Aynı zamanda Ege'nin dikkat dağınıklığı oldukça sık görülmekte bu durumunda performansını etkilediği düşünülmektedir.

Kodlayıcılar arası bulguların karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ölçek aralıkları kapsamında kodlayıcıların anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer deyişle, tüm kodlayıcılar her iki katılımcıda görülen performanstaki değişimi okunaklılık ölçeğinde aynı düzey değerlerinde değerlendirerek öğrenci performanslarındaki ilerlemede hemfikir olmuşlardır. Bu durum, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu ve iki değişken arasında işlevsel bir ilişkinin kurulduğunu güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik alanyazında bireyselleştirilmiş eğitim programıyla yapılan öğretimlerin daha çok eylem araştırmalarıyla gerçekleştirilmiş ancak farklı yöntemlerin uygulanmasıyla yürütülmüş birebir öğretim düzenlemeli çalışmalarla da etkili olan bulgulara rastlanmıştır (Manfred ve ark., 2015; Calp, 2013; Harris ve ark., 2013; Yıldız, 2013;). Bu çalışmada da öğrenciyle bire bir öğretim düzenlemesiyle yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla çalışılmasının öğrencilerin el yazısı okunaklılık düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada söz konusu uygulamayla öğrenciye hata düzeltmesinin anında verilmesi, pekiştireçlerin kullanılması ve periyodik olarak yazımlarının test edilmesi açısından McNaughton, Hughes ve Clark (1994)'ın önerilerini doğruladığı ve öğrencilerin yazma performansını geliştirdiği görülmektedir.

## **Öneriler**

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

(a) Yazma güçlüğü görülen bireylerle bakarak yazma etkinliğinde öğretim programlarında ipucunun giderek artırılması yöntemine yer verilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

(b) Uygulanan yöntemin basit olması nedeniyle ailelere ve öğretmenlere rahatlıkla evde okulda kaynaştırma ortamlarında kullanabilecekleri önerilebilir.

(c) Özellikle sınıf öğretmenlerine ve ailelere yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek artırılması yöntemiyle yazı öğretim çalışması yapmaya yönelik kurslar verilebilir.

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

(a) Araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmak için, araştırma başka katılımcılarla, farklı araç-gereçlerle, farklı ortamlarda başka araştırmacılarla yinelenabilir.

(b) Farklı yanlışsız öğretim yöntemlerinin öğretime uyarlanmasıyla yazma güçlüğünün giderilmesinde etkililikleri sınanabilir.

(c) Okuma ve yazma birbirini etkileyen beceriler olması nedeniyle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle de yanlışsız öğretim yöntemleri öğretim programlarına uyarlanmasıyla öğretimin etkililiği sınanabilir.

### EKLER:

Ek 1: Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Ek 2: Yazım Hataları Formu

Ek 3: Aile Görüşme Formu

Ek 4: Aile Yazılı İzin Belgesi

Ek 5: Uygulama Basamakları Veri Formu

### Kaynakça

Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 5-18.

Akyol, H. (2011). *Disgrafi*. Eğitimci Öğretmen Dergisi, 1, 8-11.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*(9th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

*Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun  
Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği*

- American Psychiatric Association, (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı: Beşinci Baskı (DSM-5)*. (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Calp, M. (2013). *Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması)*. E-international Journal of Educational Research, 4, 1-28.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., ve Rosenblum, S. (2009). *Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia*. American Journal of Occupational Therapy, 63, 182-192.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). *İlköğretim okullarına devam eden türk çocukların sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi*. Türk Psikiyatri Dergisi, 13, 15-13.
- Erhardt, R.P., ve Meade, V. (2005). *Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process*. Australian Occupational Therapy Journal, 52, 199-210.
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., Laud, L., ve Dougherty, K. A. (2013). *Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how*. The Reading Teacher, 66,538-542.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). *The use of single-subject research to identify evidence-based in special ducation*. Exceptional Children, 71, 165-180.
- Manfred, A., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., ve Everson, M. (2015). *The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written compositions for three students with specific learning sisabilities*. Educational Research Quarterly, 38, 3-31.
- Marr, D., ve Cermak, S. (2001). *Consistency of handwriting development in the early elementary years: A literature review*. The Israel Journal of Occupational Therapy, 10, 109-129.
- McNaughton, D., Hughes, C. A., ve Clark, K. (1994). *Spelling instruction for students with learning disabilities: Implications for research and practice*. Learning Disability Quarterly, 17, 169-185.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq.
- Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their enviroments* (5th Ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., ve Van Galen, G. P. (2001). *Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability*. Human Movement Science, 20,161-182.

- Taşkaya, S. M., ve Yetkin, R.(2015) *İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri*. The Journal of Academic Social Science, 3, 157-169
- Tebliğler Dergisi (2003). *MEB eğitim araçları inceleme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. C. 66, S. 2551.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-Iftar, G. (2012) . *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin İftar, E. (2012) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yıldız, M. (2013). *Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013, 281-310.
- Yıldız, M., ve Ateş, S. (2010). *İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14, 11-30.



## Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Buket Karadağ<sup>2</sup>, Mustafa Bektaş<sup>3</sup>

**Özet:** Demokratik toplum yapısına sahip olan ülkelerde demokratik düzenin korunması ve devamının sağlanması için bireylerin demokratik değerleri benimsemesi ve bu değerleri eyleme dönüştürmesi gerekmektedir. Bireylere bu değerler önce ailede kazandırılmaya başlanır; sonrasında ise okulda devam edilir. Okulda bu görevi öğretmenler üstlenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken demokratik değerlerle ilgili yeterli bilgi ve bilinç düzeyine ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının gelişmesinde bir yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden tek grup öntest-sontest modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 30 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği ve demokrasi metaforlarını belirlemek için anket formu kullanılmıştır. Metaforik algılar yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanması sürecinde yol gösterici olmuştur. Geliştirilen metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi hakkında en fazla “eşitlik” ve “adalet” kavramları ile ilgili metafor oluştururken en az “birey” ve “gereklilik” kavramları ile ilgili metafor oluşturulduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların verilen eğitimden önceki demokratik tutumları ile deneysel işlemlerden sonraki demokratik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlemlerin

<sup>1</sup> Bu çalışma "Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> MEB'de sınıf öğretmeni.

<sup>3</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, [mbektas@sakarya.edu.tr](mailto:mbektas@sakarya.edu.tr)

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

öncesinden sonrasına demokratik tutumlardaki değişim uygulamanın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak demokrasi eğitimi, öğretmenler tarafından öğrencilere eğitim aldıkları kurumlarda yaşantılara dayalı bir şekilde uygulamaya dönük eğitsel çalışmalarla verilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Demokratik değer, demokratik tutum, yaratıcı drama, metafor, öğretmen adayı

### **Examination of The Effects of Creative Drama Activities on Democratic Attitudes of Classroom Teacher Candidates**

**Abstract:** In countries with a democratic society structure, it is necessary for individuals to embrace democratic values and transform these values in order to preserve and maintain the democratic order. Individuals begin to gain these values first in the family; after school in the school. Teachers undertake this task in the school. For this reason, it should be ensured that the teachers have sufficient knowledge and consciousness about the democratic values while they are still teacher candidates. For this reason, this research was conducted in order to determine the effect of the use of creative drama as a method in the development of democratic attitudes of classroom teacher candidates. The study was designed in a single group pretest-posttest model from experimental research models. The research was conducted with 30 class teacher candidates. In the research, a questionnaire form was used to determine Democratic Attitude Scale and democracy metaphors developed by Gözütok (1995). Metaphoric perceptions have been guiding the process of preparing creative drama activities. When the developed metaphors were examined, it was seen that the metaforth was at least related to the concepts of "individual" and "necessity" when the class teacher candidates created the metaphor about the concepts of "equality" and "justice" It was concluded that there was a statistically significant difference between the democratic attitudes of the participants in the survey before the given training and the democratic attitudes after the experimental procedures. It can be interpreted that the change in democratic attitudes after the experimental process is effective. Based on the results obtained in the research, democracy education should be given by educational activities aimed at implementation based on the experiences in the institutions where they are educated by the teachers.

**Key Words:** Democratic values, democratic attitudes, creative drama, metaphor, teacher candidate

## **Giriş**

Cumhuriyetin kurulduğu günden bu yana Türkiye'nin hedefi çağdaş uygarlık seviyesinin önüne geçebilmektir. Bireyler tarafından paylaşılan ve benimsenen değerler bu hedefe ulaşabilmek için önemli görülmektedir. Çünkü bilindiği üzere değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010).

Değerler eğitiminde demokratik tutumlar sergilemek önemlidir. Bu sebeple eğitimin en önemli görevlerinden biri bireylerdeki demokrasi bilgilerinin güçlendirilmesini sağlamaktır (Greene, 1985). Bireylerdeki demokrasi bilgilerinin güçlenmesi için, demokrasi kavramının bireyler tarafından içselleştirilmesi gerektiğine inanıldığı için 2005 yılında yürürlüğe konan eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmektedir (MEB, 2010). Ancak ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ders programları incelendiğinde bağımsız bir ders olarak değerler eğitimi dersi bulunmamaktadır. Bu sebeple eğitim programları oluşturulurken derslerin içeriklerinde değerler eğitimine yer verilmiştir.

Demokratik değerler kapsamında bireylere insan haklarına saygı, adalet, katılım, eşitlik, özgürlük, uzlaşma, serbest tartışma ortamı, tercih, açıklık, hoşgörü, siyasal çoğulculuk, şiddetten kaçınma, farklılaşma, hukuk devleti, sosyal devlet, dayanışma, insana değer verme, eleştirel düşünme ve ifade etme özgürlüğü kazandırılmaya çalışılmaktadır (Öztürk, 2000 ve Yeşil, 2002). Kazandırılmaya çalışılan bu demokratik kavramlar bireylere ezbere dayalı öğrenme yöntemleriyle kazandırılmamalıdır. Sadece öğrenme sonucunda oluşan ürün değil, bu süreçte öğrencinin neler öğrendiği de dikkate alınmalıdır. Oluşturulacak etkinlikler öğrenci ilgilerine, isteklerine ve seviyelerine uygun olarak planlanmalı ve öğrencilerde olumlu tutum geliştirmeye çalışılmalıdır. Schunk'un (2011) da belirttiği gibi tutumlar bireysel hareketleri etkileyen ve cömertlik, dürüstlük, sağlıklı yaşama bağlılık gibi bireysel özellikleri yansıtan içsel inançlardır. Demokratik tutum ise Büyükkaragöz ve Üre (1994) tarafından bireylerin fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük ve adalet gibi temel kavram ve değerleri yasalarla belirlenen sınırlar çerçevesinde bir yaşam tarzı olarak hayata geçirdiği davranışlar bütünü olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf ve okul ortamındaki tutumlarının çocuklar üzerinde büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin güncelleme çalışmalarında da öğretmenlerin üç yeterlilik alanı belirlenmiş olup, bu alanlardan birinin "tutum ve

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

değerler” olarak kabul edilmesi de bu önemi açık bir şekilde göstermektedir (MEB, 2017). Atasoy (1997) da öğretmenin demokratik tutum ve davranışları gösteren kişilik sergilemesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Genç ve Kalafat (2008) da demokratik tutumu benimsemiş öğretmenlerin, demokratik tutumu benimseyecek bireyleri yetiştireceğini belirtmiştir. Dünder (2013) da demokratik değerlerin bireylerde yerleşmesi için demokratik tutumların oluşması gerektiğini vurgulamıştır. Saban, Koçbeker ve Saban (2006) çalışmada öğretmen adayları ideal öğretmenin demokratik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Saban’ın (2011) diğer araştırmasında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Lobman (2011) demokrasinin bilgi olarak verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca demokrasinin bireyler tarafından yaşam biçimi haline getirilmesi için de bireylerin demokrasi sürecine doğrudan dahil edilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu dahil edilme süreci eğitimde bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanı olan; bir grupla, belli tekniklerden yararlanarak, geçmişte kazanılmış deneyimlerin yeniden düzenlenmesi yoluyla meydana getirilen canlandırmalar şeklinde tanımlanan yaratıcı drama (Adıgüzel, 2012; Okvuran, 2000; San, 2001; Üstündağ, 1994) ile sağlanabilir.

Yaratıcı drama yönteminde geçmişte kazanılmış deneyimlerle yapılan canlandırmalardan yararlandığı için, canlandırma sürecinde öğrenciler demokratik değerlerle ilgili yeni öğrendikleri bilgileri, geçmişte öğrendikleriyle ilişkilendirmektedirler. Bu ilişkilendirme sürecinde yeni öğrenilecek bilgilerin, geçmişte öğrenilen bilgileri etkilediği için öğretmenler yeni bir konunun öğretimine geçmeden önce öğrencilerin ne tür eksikleri olduğunu belirleyeceği çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin bu çalışmaları yaparken yararlanabilecekleri teknikler vardır; bunlardan biri de aktif öğrenme tekniklerinden metafor tekniğidir. Birçok araştırmacı metaforla ilgili farklı yorumlarda bulunmuştur. Modell (2009), metaforun sadece dilin bir özelliği olmadığını aynı zamanda bilişin temel yapılarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Strenski’ye (1989) göre metaforların sonuçları vardır. Bu sonuçlar bizim tutumlarımızı şekillendirir, ayrıca davranışlarımızı da belirler. Çünkü metaforlar, iki şey arasında karşılaştırma yaparak benzerliklere dikkat çekmede, bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamada, anlaşılması zor olan konuları daha anlaşılır ifade etmede ve soyut kavramların zihinde somutlaştırılmasında kullanılır (Döş, 2010; İbret ve Aydınözü, 2011; Saban, 2004). Ayrıca metaforlar sayesinde birey yeni bilgiyi, öğrendikleriyle



birleştirip yeni anlamlar meydana getirir. Böylece yeni olanın daha kolay öğrenilmesini sağlar (Saban, 2008 ve Taşpınar, 2012).

Son zamanlarda metaforlar eğitimde daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Literatürde öğretmen adayları ile yapılmış metafor çalışmalarına çok fazla rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2004; Cerit, 2008), öğrenci (Saban, 2009), coğrafya (Öztürk, 2007), matematik öğretmeni (Güler, Öçal ve Akgün, 2011) kavramı hakkındaki metaforik algılarının konu edildiği çalışmalar bu çalışmalardan birkaçıdır. Adı geçen araştırmaların amacı öğretmen adaylarının bir kavram hakkındaki metaforik algılarını belirlemeye yöneliktir.

Metaforik algılar belirlendikten sonra, demokratik tutum ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelenmiş, tutum geliştirmeye yönelik yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmalar görülmüştür (Erbay ve Ömeroğlu, 2012; Özer, 2004; Selçioğlu, 2011). Ancak bu çalışmalarda demokratik tutum geliştirilmesi için hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinde bireylerin geçmiş öğrenmeleri göz önüne alınmamış, kavramlara yönelik algıları incelenmemiştir.

Bu araştırma, metaforik algılardan yararlanarak oluşturulmuş yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılması ile sınıf öğretmeni adaylarının demokrasiye yönelik daha olumlu tutum geliştireceğinin düşünülmesi açısından önemlidir. Ayrıca literatür incelendiğinde demokratik değerlerin kazandırılması ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Fakat sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarını geliştirmeye yönelik böyle bir çalışma yapılmamıştır. Bu eksikliği gidermesi açısından da çalışma önemli görülmektedir.

Ayrıca bu araştırma öğrenci merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi açısından güncel, demokratik tutumu geliştirmek için metaforik algılardan yararlanarak hazırlanmış yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasıyla ilgili yapılan ilk çalışma olması bakımından özgün, demokratik değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması yönünden gerekli, demokrasi eğitiminin etkililiğini artırabileceği için işlevsel olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına, demokrasi metaforu algılarına göre geliştirilip uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

1. Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
2. Demokratik değerlerin kazandırılmasında sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları dikkate alınarak yaratıcı drama yöntemi kullanımının, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına etkisi var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırma problemlerini ve alt problemlerini daha iyi açıklamak amacıyla çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemle ilgili farklı tanımlar yapılsa da nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Jick, 1979; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell'e (2008) göre nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılması, bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi sonuçlar ortaya çıkarır. Bu sebeple çalışmada karma yöntem tasarımlarından sıralı araştırıcı tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımda önce nitel veriler toplanıp analiz edilir, bunu nicel veri takip eder. Araştırmanın nitel boyutunda metaforik algı belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır, bu anket ile öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik algıları belirlenmiştir. Belirlenen metaforik algılardan yararlanarak drama planları hazırlanmıştır. Drama planlarının öğretmen adaylarının demokrasi tutumlarına etkisini incelemek için araştırmanın nicel boyutu olan demokratik tutum ölçeği uygulanmış, tek grup ön test- son test deseninden yararlanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak test edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 198).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın örneklem çerçevesini 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ikinci sınıfta öğrenim gören 60 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Örneklem çerçevesindeki her öğretmen adayı sınıf numaralarına göre sıralanmış olup, örneklem seçiminde ise sistematik örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Bu seçime göre, çalışma araştırmanın

örnekleminde okul numarasının sonu çift sayı olan 30 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının 7'si erkek, 23'ü kızdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada hem nitel hem de nicel verileri toplamak için veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi hakkındaki metaforlarını belirlemek üzere anket formu kullanılmıştır. Anket formunda katılımcıların cinsiyetini belirlemeye yönelik bir soru, metaforu belirtmeleri için "Demokrasi ...gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü..." ifadesi olmak üzere toplam iki soru vardır. Anket formunun görünüş ve kapsam geçerliği için ikisi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, biri de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde görev yapan, üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Sonrasında önerilen düzeltmeler yapıp forma son hali verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemek üzere Gözütok (1995) tarafından geliştirilen, Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Demokratik Tutum ölçeği, öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla Tutum Araştırma Laboratuvarı (Published for the Attitude Research Laboratory) tarafından geliştirilen "Teacher Opinionaire on Democracy" ölçeğinin G ve H formlarından elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenilirlik analizleri Gözütok (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 32'si olumlu, 18'i de olumsuz olmak üzere toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-50 arasında değişmektedir ve ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddeler "katılıyorum" ve "katılmıyorum" biçiminde cevaplanmıştır. Katılıyorum seçeneği için 1, katılmıyorum seçeneği için 0 verilmiştir. Olumsuz maddelerde bu puanlamanın tersi yapılmıştır.

Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeğin dil eşdeğerliği çalışmasını yapan araştırmacı ile elektronik posta yoluyla yazışılarak gerekli izin alınmış ve ölçeğin kullanma kılavuzu ile yanıt anahtarı temin edilmiştir.

### **Deneysel İşlem Basamakları**

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

Araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmeni adaylarından demokrasi kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek için anket formu doldurmaları istenmiştir. Doldurulan metaforlar incelenmiş ve sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına yönelik metaforik algıları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar göz önüne alınıp, demokrasi kavramına yönelik eksiklikler belirlenmiştir. Verilerin yardımıyla demokrasinin temel değerlerini ve demokrasi eğitimini içeren drama etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde verilmekte olan drama dersinde uygulanmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olarak ilk hafta gruba araştırmacı tarafından ön test olarak Demokratik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama süresince yaratıcı drama etkinlikleri gruba dokuz hafta (27 saat) uygulanmıştır. Çalışmanın son haftasında gruba son test olarak Demokratik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların demokrasi kavramına yönelik metaforlar geliştirdikleri dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmış, elde edilen bulgular sıklık tabloları kullanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin bilgisayara aktarılması ve ayıklanması, geliştirilen metafor ve gerekçelerin sınıflandırılması ve kodlanması, kavramsal kategorilerin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik ile son olarak nicel veri analizi aşamasının gerçekleştirilmesiyle beş aşamada süreç tamamlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Saban, 2009).

Anketlerle elde edilen veriler öncelikli olarak öğrencilerin belirgin bir metafor geliştirip geliştirmediklerine göre incelenmiş ve belirgin metafor geliştirilen anketlere sıra numarası verilmiştir. Daha sonra anketler metafor ve gerekçeleri ile birlikte sıra numaralarına göre listelenmiştir. Aktarılan metafor gerekçesinin kime ait olduğunu belirtmek için ifadenin başına kız için "K", erkek için "E" ve öğretmen adayı için "ÖA" harflerinin sonuna etkinlik kağıdı sıra numarası eklenerek kodlama yapılmıştır.

Metaforik algıları belirlemek için bulgular ayrı ayrı incelenmiştir ve incelemede bütünlüğü ve ortaklığı sağlamak amacıyla her kavrama ilişkin belirli kategoriler ve bu kategorilere uygun alt kategoriler oluşturulmuş, yorumlama bu kategoriler üzerinden yapılmıştır. Bu kategoriler oluşturulurken sadece metaforlar değil, gerekçeler de

yorumlanmıştır. Çünkü demokrasi kavramını tek bir kavramla açıklamak mümkün değildir, demokrasi birden çok kavramı kapsamaktadır.

Demokratik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin incelenmesi için ise, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 18.0 programından yararlanılarak çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Demokratik Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlar üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı için tek grup t-testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik, dış güvenirlik kavramlarının yerine sırasıyla, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Araştırmada inanırlılığı artırmak için ilgili alanyazın incelenmiş, konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturularak metaforları belirlemek için anket formu oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen veriler uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma süreci ve etkinlikler sade ve anlaşılabilir dil kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Araştırmanın tutarlılığının arttırılması için elde edilen bulgular detaylı bir şekilde rapor edilmiştir. Elde edilen verilerden kavramsal kategoriler oluştururken uzmanlardan yardım alınmıştır. Ayrıca uzmanlardan birine birinde metaforik algıların olduğu, diğerinde ise kavram kategorilerinin bulunduğu listeler verilmiştir. Uzmandan metaforik algıları kavram kategorileriyle eşleştirmesi istenmiştir. Eşleştirme sonucunda listeler karşılaştırıldığında görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik hesaplamayla ilgili formülü uygulanmıştır. Uygulama sonucunda  $27/27+3= 0,9$  bulunmuştur. Bu çalışma %90 uyum sağladığı için güvenilir olarak nitelendirilmektedir (Saban, 2009). Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde kullanılan veriler ilgililerin incelemelerine imkân sağlamak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

### **Bulgular**

## Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?" şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının metaforik algılarına bakılmıştır. Yorumlamalar sonucunda oluşan yedi kavramsal kategori incelendiğinde eşitlik, adalet, özgürlük, çeşitlilik, karşılıklılık, gereklilik ve birey olarak isimlendirilen kavramsal kategoriler oluşmuştur. Bu kategoriler oluşturulurken demokrasinin özgürlük, eşitlik, adalet, hoşgörü, dürüstlük gibi temel değerlerinden yararlanılmıştır. Kavramsal kategoriler ve bu kategorilerde yer alan toplam öğrenci sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Kavramsal Kategorilerdeki Metaforları Geliştiren Öğrenci Sayıları

Kavramsal Kategoriler	Erkek (n)	Kız (n)	Toplam (n)
Eşitlik Kavramı	2	5	7
Adalet Kavramı	1	4	5
Özgürlük Kavramı	-	4	4
Çeşitlilik Kavramı	3	1	4
Karşılıklılık Kavramı	1	3	4
Gereklilik Kavramı	-	3	3
Birey Kavramı	-	3	3

Tablo 1 incelendiğinde metafor sayılarına göre oluşturulan yedi kavramsal kategoride; sınıf öğretmeni adaylarının en çok eşitlik kavramı kategorisinde, en az ise gereklilik ve birey kavram kategorilerinde metafor geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eşitlik kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 7 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 2'si erkek, 5'i kızdır. Geliştirilen metaforlar gökyüzü, güneş, terazi, doğa, aynı ailenin farklı çocukları, terazi ve oyundur. Demokrasi kavramını eşitlik olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Gökyüzü metaforu için KÖA13. "Çünkü; herkese eşit yaklaşıyor. İnsanların görebildiği kadar. Birine daha uzak ya da birine daha yakın değil. İnsanda eşitsizlik kavramını oluşturumuyor. O var ve herkes ondan olabildiğince faydalanıyor.", güneş metaforu için EÖA14. "Çünkü; güneş herkesin üstüne sunar ışıklarını. Ayırım yapmaz, eşit dağıtır. Onu engelleyen bulutlar bile fazla dayanamaz. Çünkü bulutlar güneşi yok edemez ancak saklayabilir. Güneş olmayan bir yerde

çiçekler açmaz, kuşlar cıvılamaz. Güneşsiz bir hayat ya yağmurun sert vuruşlarına ya da sellere, taşkınlara sebep olur.”,terazi metaforu için EÖA26. “Çünkü; terazide tartacağımız her neyse diğer tarafına ona uygun bir ağırlık koyarız. Yani nesnelere birbirleriyle ağırlık olarak eşit olmalıdır. Demokraside de duygu, düşüncelerimizi yansıtan kişilerin başa geçmesi bizi temsil etmesi için onlara olanak sağlar.”, doğa metaforu için KÖA7. “Çünkü; doğa düşünür. Kendi uygular. Demokrasi de öyle değil midir? Birey kendi özgürce karar verir ve bütün insanlar eşittir, bir düzeni vardır. Doğada da tıpkı bir düzen eşitlik vardır.”, aynı ailenin farklı çocukları metaforu için KÖA3.“Çünkü; anne-baba bu çocukları sorgulamaksızın kabul eder ve beş parmağın beşi bakış açısıyla yaklaşır.”, terazi metaforu için KÖA27. “Çünkü; demokratik ortamlarda herkes eşit durumdadır. Kimse kimseden ne üst ne de alt konumdadır. Terazide nasıl ağır olan kefe aşağı çekiliyorsa, demokrasinin olduğu yerde de çoğunluğun istediği görüş kabul görür.” ve oyun metaforu için KÖA22 “Çünkü; oyunu oynayan bireylerde bunu sırayla ve diğer oyuncuların hakkına saygı gösterecek her birey eşit şartlarda oyun içerisinde rol alarak kendi dünyalarını mutlu kılmayı hedefler. Her birey demokrasi gibi oyun içinde eşittir. Hiçbir farklılık önemli değildir.” şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Adalet kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 5 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 1’i erkek, 4’ü kızdır. Geliştirilen metaforlar çürük elma, petek, kadın, ülkem ve yağmurdur. Demokrasi kavramını adalet olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Çürük Elma metaforu için KÖA6. “Çünkü; zaman zaman demokrasi uygulanırken bazen duymazdan geliyoruz insanları bu duymazdan gelmelerde çürük kısmını oluşturuyor. Yani insanların söz sahibi olmadığı o toplumda yok sayılmaya çalışıldığı kısım çürük olan uygulandığı kısım elmanın sağlam kısmıdır.”, petek metaforu için KÖA24. “Çünkü; her bir altıgen biçiminde eşit olarak dağılmıştır. Bu eşit şekilde dağılıma altın oran denir. Demokrasi de adaletli dağılımdır, arıların yapmış olduğu petek gibi.”, kadın metaforu için KÖA15. “Çünkü; insanlar özellikle erkekler sürekli onu temsil etmek adı altında onun hakkında konuşur. Gerçekten ne istediği genelde bilinmez, hep bir söylenti vardır. Bazen çok naif bazen de gayet mücadelecidir. Diktatörlerin elinde anahtar kelimedir onu söyleyince artık tamamen haklıdır. Hakkını arayanı değil, egemenlerin işine yarayanı makbuldür.”, ülkem metaforu için EÖA29.“Çünkü; ülkemde özgürlük belirli bir grubun özgürlüğüdür. Demokrasi maddi durumun iyi ya da kötü olmasıyla eşdeğerdir. (...)” ve yağmur metaforu için KÖA30. “Çünkü; düşünce herkeste mevcuttur. Her yağmur tanesini temsili bir insana benzetirsek sonuçta toplumun sesi olmuş

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

*olur. Bu yağmur tanelerinin buluşma noktası ise yeryüzüdür. Ortak bir alana ortak koşullarla ulaşılmış olur.” şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.*

Özgürlük kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 4 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 4’ü kızdır. Geliştirilen dört metaforun tamamı *kuş* metaforudur. Demokrasi kavramını özgürlük olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Bir kuş metaforu için KÖA5. *“Çünkü; neye ve nasıl uçacağına kendisi karar verir. Yuvasını da kendini güvende hissettiği bir yere yapar. Özgür olmak doğasında vardır. Bu yönüyle demokrasi bir kuş gibidir.”*, kuş metaforu için KÖA17. *“Çünkü; fikir özgürlüğü düşünce üretmedir. Fikir özgürlüğü dendiğinde aklıma ilk kuş geldi.”*, kuşlar metaforu için KÖA19. *“Çünkü; kuşlar, insanlar onlara engeller koymadığı sürece özgürce hareket etmektedir. Yani özgürlüğün, hakların en temel simgesidir gözümde. Demokrasi de insan eli ile sınırlandırılmadığı sürece hakların eşitliğini sağlayacaktır. Yani ikisinin varlığı için en temel etken insandır.”* ve kuş metaforu için KÖA18. *“Çünkü; özgürlük kavramını simgeler benim için. Kendi mekânı gökyüzünde süzülür. Kimsenin hakkına müdahale etmeden kendi özgürlüğünü yaşar.”* şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Çeşitlilik kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 4 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 3’ü erkek, 1’i kızdır. Geliştirilen metaforlar *empati kurabilme, gökyüzü, kumsal ve gökyüzüdür*. Demokrasi kavramını çeşitlilik olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Empati Kurabilme metaforu için EÖA9. *“Çünkü; empati bana önyargılı olmamayı ve karşıt düşünceyi de düşünerek değerlendirmemi sağlıyor. Bu süreçten dolayı da empatiyi demokrasiye benzettim. Farklı görüşleri de görüp bir ortak ve herkesin yararlanabileceği süreç oluşturulur.”*, gökyüzü metaforu için EÖA11. *“Çünkü; eşitlik, özgürlük ve sevginin bir arada olduğu farklılıkları birleştiren bir dünyanın hayal edilmesidir.”*, kumsal metaforu için KÖA16. *“Çünkü; kumsalda sayamayacağım kadar kum tanesi bulunur. Bu kum taneleri boyut, renk, şekil olarak birbirlerine benzemez. Demokrasi de içerisinde birbirine paralel ya da zıt birçok düşünceye yer verir. Fakat buna rağmen bir bütündür, kumsal gibi.”*, gökyüzü metaforu için EÖA12. *“Çünkü; gökyüzü gibi bütün herkese kucak açan güneş, yağmur, oksijen gibi insanların ihtiyaçlarına karşılık veren ve herkesin yararlandığı ortam.”* şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Karşılıklılık kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 4 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 1’i erkek, 3’ü kızdır. Geliştirilen



metaforlar *tarla, fabrika, meyve ağacı ve dondurmadır*. Demokrasi kavramını karşılıklılık olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Tarla metaforu için EÖA25“Çünkü; birey özgür olduğu için istediği gibi hayatını yönlendirir. Demokrasilerde kişiler kendi haklarını bilir ve buna göre yaşar. Kendi yöneticilerini kendileri seçerler. Yönetici halka ne verirse kendisine o döner. Tarlada öyledir. Çiftçi ekinle ne kadar ilgilenirse o kadar kazanır. İlgilenmezse tarlası çoraklaşır ve artık ekin vermez. Yöneticilerde halkla ne kadar ilgilenirse o kadar süre koltuğuna sahip çıkar.”, fabrika metaforu için KÖA10. “Çünkü; fabrikada çalışan kişiler istediklerini ortaya koyarlar, dile getirirler. Düzenin devam etmesi için üzerindeki görevlerini yerine getirirler. Ama yine de son söz yöneticidedir. Kişilerin yönlendirmeleriyle gideceği yolu belirler.”, meyve ağacı metaforu için KÖA20. “Çünkü; ağaç doğru sulandıkça meyve verir ve o meyvelerden herkes vitamin alır. Her ağaç da kendi şartının elverdiği yerde daha iyi gelişir. Demokrasi de hitap ettiği topluma uygun ve doğru düşüncelerle desteklendikçe gelişir. Geliştikçe de toplumdaki herkes demokrasiden faydalanır.” ve dondurma metaforu için KÖA8.“Çünkü; dondurma külahsız, külah dondurmasız bir bütün oluşturmaz. Külah insan, dondurma ise demokrasidir. Demokrasinin olduğu yer renkli ve tatlıdır. Demokrasi içselleştikçe insana yani külahı akar.” şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Gereklilik kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 3 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 3’ü de kızdır. Geliştirilen metaforlar *besinler, oksijen ve uçan bir kuştur*. Demokrasi kavramını gereklilik olarak ifade eden metaforları geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Besinler metaforu için KÖA4.“Çünkü; demokrasi gereklidir. İnsan hayatında ekmek gibi su gibi bir ihtiyaçtır. Hayatımızın her alanında var olmalıdır. Besinler bizlere nasıl enerji veriyorsa demokrasi de bizim düşüncelerimizi harekete geçirir. Demokratik toplumda yaşayan bireyler de mutlu olurlar.”, oksijen metaforu için KÖA21. “Çünkü; insan oksijen almazsa yaşamını devam ettiremez demokraside insanların yaşamını devam ettirmesi için oksijen gibi önemli bir ihtiyaçtır.” ve uçan bir kuş metaforu için KÖA28. “Çünkü; kuşlar özgürce uçarlar. Demokrasi de insanlar için hak ve özgürlükleri temsil eder ve bu yüzden oldukça önemlidir. Bir kuş için uçabilmek ne denli önemliyse, insanlar için demokrasi o kadar önemlidir.” şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Birey kavramı olarak demokrasi kavramsal kategorisinde 3 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarının 3’ü de kızdır. Geliştirilen metaforlar *adaleti sağlayan lider, öğretmen ve annedir*. Demokrasi kavramını birey olarak ifade eden metaforları

## Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının gerekçeleri incelendiğinde: Adaleti sağlayan lider metaforu için KÖA1 "Çünkü; her çözülmez gibi görünen meselelerde dahi bir çözüm önerisi vardır. Eşitliği, adaleti sağlamaya çalışır ve toplum tarafından itiraz edilecek durumları ortadan kaldırır. Herkesin tıpkı adaletli bir lider gibi güvendiği saygı duyduğu ve bir sorun olduğunda başvurduğu bir yönetim şeklidir. Adaletli bir lider gibi insanlar demokrasiye karşı güven duyarlar.", öğretmen metaforu için KÖA23. "Çünkü; insanlara karşı adil olmayı ve eşitliği öğretir. İnsanlar zaman zaman bu iki kavramı unutabilirler ve görmezden gelebilirler. İşte bu sırada demokrasi devreye girer." ve anne metaforu için KÖA2. "Çünkü; anne evdeki karar merkezidir. Hoşgörülüdür, adaletlidir, eşittir. Fakat belli kuralları vardır. Herkes her istediğini anında yapmak ister. Ama demokrasi bunun diğerleri için yanlışlarını gösterir ve diğerlerinin de hakkına adil olmamız gerektiğini söyler." şeklinde gerekçe belirtmişlerdir.

Yorumlamalar sonucunda oluşan yedi kavramsal kategori incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları tarafından demokrasi kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu sebeple oluşturulan yaratıcı drama etkinliklerinin hedefi demokratik tutum geliştirmeyi sağlamak olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise "Demokratik değerlerin kazandırılmasında sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları dikkate alınarak yaratıcı drama yöntemi kullanımının, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına etkisi var mıdır?" şeklindedir. Bu doğrultuda ilk olarak yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara etkisi bakılmıştır. Tutumları belirlemek için ölçekten elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapmaların dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Ön Test – Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerler Tablosu

	Ön Test Toplam Puan	Son Test Toplam Puan
<b>Kişi Sayısı (N)</b>	30	30
<b>Ortalama (<math>\bar{x}</math>)</b>	40.17	44.20
<b>Standart Sapma (S)</b>	4.28	3.09

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına ilişkin ön test ortalama puanının 40.17, ön test standart sapma değerinin 4.28 ve sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına ilişkin son test ortalama puanının 44.20, standart sapma değerinin ise 3.09 olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarına ilişkin puanlarında meydana gelen deneysel işlemler öncesi ile sonrası arasındaki farkın anlamlılığına t-testi ile bakılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının eğitim öncesinden sonrasına değişim dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarının Eğitimin Öncesinden Sonrasına Değişimi t-testi Tablosu

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	T
Ön	30	40.17	4.28	29	-6.66
Son	30	44.20	3.09		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının verilen eğitimden önceki demokratik tutumları ile eğitimden sonraki demokratik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur  $t = -6.66$ ,  $p < .05$ . Katılımcıların aldıkları eğitimden sonraki demokratik tutumlarının ( $\bar{x} = 44.20$ ), eğitimden öncesine göre ( $\bar{x} = 40.17$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitimden öncesinden sonrasına demokratik tutumlardaki değişim uygulamanın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların incelenmesi sonucunda yedi kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bunlar eşitlik, adalet, özgürlük, çeşitlilik, karşılıklık, gereklilik ve birey olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının en fazla “eşitlik ve adalet” kavramları ile ilgili metafor, en az “birey ve gereklilik” kavramları ile ilgili metafor oluşturmuş olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının demokrasi kavramını eşitlik ve adalet kavramlarıyla eş anlamlı olarak algıladıkları düşünülebilir.

## *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

Demokrasi kavramının algılanmasına yönelik yürütülen benzer çalışmalar incelendiğinde çalışma sonuçları alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Soydaş (2010) araştırmasında annesi çalışan öğrencilerin demokrasi ve demokratik yaşamla ilgili “farklılık, özgürlük ve adalet” kavramlarında daha fazla metafor oluşturduğunu belirtmiştir. Sarı ve Sadık (2011) on tema altında toplanan metaforları temalara göre ayırdıklarında en çok “eşitlik” temasında metafor bulunduğunu belirtmişlerdir. Yüce ve Demir'in (2011) polis adayları üzerindeki çalışmada demokrasi kavramı algılarından birinin “eşitlik” olduğu görülmüştür. Sadık ve Sarı (2012) çalışmalarında öğrencilerin demokrasi algılarının çoğunlukla “eşitlik, özgürlük ve adalet” kavramlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Güder ve Yıldırım (2014) da öğretmen adaylarının en fazla “eşitlik ve adalet” kategorisinde metafor oluşturduklarını belirtmiştir. Kuş ve Çetin'in (2014) çalışmalarında da ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının “eşitlik, insan hakları, milli egemenlik, özgürlük” boyutunda olduğunu belirtmiştir. Şentürk ve Oyman (2014) demokrasi kavramının öğretmen adaylarına “özgürlük, eşitlik, adalet, hak ve bireye saygı” kavramlarını çağrıştırdığını belirtmektedirler. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde demokrasi kavramına yönelik ortak algının “eşitlik ve adalet” kavramları olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar incelendiğinde demokratik değerlerin kazandırılması için yapılan etkinliklerin, sınıf ve okul ortamlarında uygulanmış somut örneklerin etkili olduğu söylenebilir. Bu uygulamalardan biri okullardaki okul meclisleridir. Bu uygulamalarla ilkokul birinci sınıftan itibaren her öğrenci seçimlere katılarak etkin rol oynamaktadır. Böylece çocuklara eşitlik algısı çok küçük yaşta kazandırılmaktadır. Branson (2004) da vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin ilkokuldan itibaren başlatılması gerektiği savunmaktadır. Çünkü okul ortamının öğrencilere verilen vatandaşlık bilgisi ve becerilerini edinmekteki oranını büyük ölçüde etkilediği belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin demokratik tutum geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu etkililiği belirlerken eğitim öncesi ve sonrası alınan verilerdeki puanlar kullanılmış olup, bu puanlara göre eğitimden sonra demokratik tutumları, eğitimden öncesine göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitimden öncesinden sonrasına demokratik tutumlardaki değişim uygulamanın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin çalışmalarda anlamlı farklılıklar meydana getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yassa (1997) yaratıcı dramanın bireye olan katkıları kendine güven duyma, hakkını arayan birey olma, kendi duygularını kontrol etme ile tanımlanırken, gruba olan katkıları farklı düşünceleri görme, başkalarının nasıl hissettiğini anlama olarak tanımlanmış ve bunların dışında demokratik, esnek, hoşgörülü olma, eleştirel düşünme, kendini ifade etme, duygularını etkili biçimde açıklama davranışlarını da diğer başlığı altında belirtmiştir. Fleming, Merrell ve Tymms (2004) dramayla öğrencilerin dil, matematik ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arieli (2007) fen dersinde drama yönteminin kullanılmasının başarıya etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden Fen testlerinde daha başarılı sonuçlar elde ettikleri saptanmıştır. Kılıç ve Tuncel'in (2009) çalışması incelendiğinde yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Arıkan Yılmaz (2011) da yaratıcı drama yönteminin etkili ve kalıcı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ormanlı (2011) ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üniteye ilişkin başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığını belirtmiştir. Fakat deney grubu lehine deneysel uygulama sonrasında fen bilgisi tutum ölçeği puanları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde fark söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Kadan'ın (2013) da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirttiği görülmüştür.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları incelenmiş, anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda metaforik algılardan yararlanarak geliştirilip uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarında, yaratıcı drama eğitiminden sonra eğitimin öncesine göre anlamlı derecede farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Önder (2003) de yaratıcı drama demokrasi geleneğinin temel unsurlarından olan kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye de olanak tanırken; rol oynama, empati kurma gibi drama etkinlikleri yolu ile demokratik bir ortamda toplu yaşamak için gerekli olan becerilerin kazanılması da mümkün kılacağını belirtmiştir.

Ayrıca drama etkinlikleri sırasında düşüncelerin yargılanmadan kabul edilmesi, yanlış olmayan, olumlu ve yapıcı eleştirilerin yöneltilmesi yine drama süreci içinde demokratik

tutum içinde bulunmayı gerektirir. Drama süreci içinde çeşitli sosyal roller üstlenen ve sosyal problemlere çözümler üreten birey, bu uyumun ancak demokratik koşulların sağlandığı sürece bozulmayacağını yaparak ve yaşayarak deneyimleme şansına sahip olur (Selçioğlu, 2010).

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak demokrasi eğitimiyle ilgili şu öneriler getirilebilir:

Demokrasi, toplumların hayatında sözlükteki bir kavram olmaktan öteye geçmeli, özümsemeli, hayatla iç içe olmalıdır. Bu sebeple öğrencilere demokrasi eğitimi kendi hayatlarında, eğitim aldıkları kurumlarda yaşantılara dayalı bir şekilde verilmelidir. Demokrasi eğitimi, demokrasi bilincinin kazandırılabilceği uygulamaya dönük eğitsel çalışmalarla desteklenmelidir. Yaşantılara dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama demokrasi eğitimi konusunda etkili bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilebilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimleri sürecinde demokrasiye ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, farklı sınıflar arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin algılarını belirlemeye ve karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Metaforlara dayalı etkinlikler geliştirilerek öğrenilen kavramların kalıcılığı artırılabilir.
- Öğrencilere rol model olabilmeleri için öğretmenlerin demokrasi bilinci kazandırma ve demokrasi eğitimine yönelik yapması gerekenleri belirleyecek yeni araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenin demokrasi algısı demokrasiyi nasıl öğreteceğinin göstergelerinden biridir bu sebeple sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile yapılacak değer ve demokratik tutumlarla ilgili çalışmalar artırılmalıdır.
- Soyut kavramların öğretilmesi küçük yaş grubunda daha zor olduğu için lisans eğitimi sırasında alınan drama derslerinde demokrasi konularına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Hizmet içi eğitim programları ve seminerlerde drama ve demokrasi eğitimlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Arıkan Yılmaz, E. N. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi (Meram ilköğretim okulu örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arieli, B. (2007). *The İntegration of Creative Drama into Science Teaching*. Doctoral dissertation. Kansas State University.
- Atasoy, A. (1997). *İlköğretim ikinci kademe demokrasi eğitimi ve ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Branson, M. S. (2004). "Education For Citizenship and The Teaching of Democracy In Schools", Center For Civic Education, USA, International Symposium on Democracy Education, Çanakkale.
- Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması. *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni*. (19), 29-41.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Dündar, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 6(2), 367-381.
- Erbay, F. ve Ömeroğlu, E. (2012) Okul Öncesi Öğretmenlerin Demokratik Tutumlarının Drama Uygulama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 171-188.

*Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

- Fleming, M., Merrell, C. ve Tymms, P. (2004). "The Impact of Drama on Pupils" Language, Mathematics, and Attitude in Two Primary Schools", *Research in Drama Education*, 9,2, September
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlar ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Gözütok, D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları, Ankara Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Greene, M. (1985). The Role of Education in Democracy. *Educational Horizons*, 63 (Special Issue), 3-9.
- Güder, S. Y. ve Yıldırım, A. (2014). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Demokrasiye ilişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 151-170.
- Güler, G., Öçal, M. F. & Akgün, L. (2011). Pre-service Mathematics teachers' Metaphors About Mathematics Teacher Concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 327-330.
- İbret, B. Ü. ve Aydınöz, D. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Dünya Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 85-102.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, R. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 1426.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konusmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 55-81, 79.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 769-790.
- Lobman, C. L. (2011). Democracy and development: the role of outside-of-school experiences in preparing young people to be active citizens. *Democracy and Education*, 19(1), 5.
- MEB. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı 12. Sınıf
- MEB. (2010). "Değerler Eğitimi Hakkında Genelge (2010/53)" *Tebliğler Dergisi*, 6312.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri



- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expand Source Book Qualitative Data Analysis*. (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Modell, A. H. (2009). The Metaphor-the Bridge Between Feelingsand Knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6-11.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ormancı, Ü. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6. sınıf "vücudumuzda sistemler" ünitesinin öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, N. K. (2000), *Demokrasi ve İnsan Hakları, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Kaynakları: Demokrasi Dosyası*, yay. haz. Kamil B. Raif ve B. Jülide Mollaoğlu, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 242-251.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. 82
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının "okul" ve "bilgisayar öğretmeni" kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.

*Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

- San, İ. (2001). *Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Drama Çalışmalarının Gelişimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, İletişim Basım Evi.
- Sarı, M. ve Sadık, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Çev. Edit. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın.
- Selçioğlu, D. E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumlar, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selçioğlu, D. E. (2011). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerindeki Etkisi, *İstanbul Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Sempozyumu Kitabı*, 60-67.
- Soydaş, S. (2010). *Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde edindikleri demokrasi ve demokratik yaşamla ilgili kavramlara ilişkin oluşturdukları metaforların hermeneutic yaklaşımla incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and Communities, Armies and Monasteries and the Teaching of Composition. *Rhetoric Review*. 8(1), 137-145.
- Şentürk, İ. ve Oyman, N. (2014). Yükseköğretimde Demokratik Sınıf Yönetimi: Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3), 921-945.
- Şimşek, A. (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Drama. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 19(95), 35-43. 84
- Yassa, N. (1997). High School Students Involvement in Creative Drama: The Effects on Social Interaction. *Researching Drama and Theatre in Education*. International Conference. University of Exeter.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, S. B. ve Demir, Ö. (2011). Polis Adaylarının “Demokrasi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(2), 147-178.



## Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre

### 48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi<sup>1</sup>

Ege AKGÜN<sup>2</sup>, İlbilge Katun ERGİŞİ<sup>3</sup>, Burcu YALÇINKAYA<sup>4</sup>, Gözde MAVİ<sup>5</sup>,  
Büşra YILDIRAN<sup>6</sup>, Busenaz ÖZTÜRK<sup>7</sup>

**Özet:** Araştırmanın amacı 48-84 aylık çocukların farklı kültürlere yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda çocukların farklı kültürlere yönelik algıları sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma, cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim ve meslek durumlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma, gerekli izinler alındıktan sonra Ankara ili Altındağ ilçesinde dört resmi okulun anasınıfı ve birinci sınıfında eğitimine devam eden 48-84 aylık toplam 253 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin (Ekmişoğlu, 2007) Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek, çocuklarla bireysel görüşmeler şeklinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların farklı kültürlere yönelik algılarında, sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna, çocukların yaşına ve anne eğitim ve baba meslek durumuna göre anlamlı fark bulunurken, çocukların cinsiyetine, anne meslek ve baba eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mültecilik, çocuk, farklılıklara saygı

<sup>1</sup> Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Ege AKGÜN sorumluluğunda, Araştırma Projesi I-II dersleri kapsamında gerçekleştirilmiş ve 24-26 Nisan 2017 tarihinde Sakarya'da düzenlenen 12. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, [akgun@ankara.edu.tr](mailto:akgun@ankara.edu.tr)

<sup>3</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, [bilgeergisi@gmail.com](mailto:bilgeergisi@gmail.com)

<sup>4</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek lisans öğrencisi, [burcuyalcinkaya04@gmail.com](mailto:burcuyalcinkaya04@gmail.com)

<sup>5</sup> TED Ankara Koleji Okul Öncesi Öğretmeni, [mavigozdemavi@gmail.com](mailto:mavigozdemavi@gmail.com)

<sup>6</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, [busra\\_yildiran@hotmail.com](mailto:busra_yildiran@hotmail.com)

<sup>7</sup> Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek lisans öğrencisi, [ozturk.busenaz@gmail.com](mailto:ozturk.busenaz@gmail.com)

## **Determination of Perceptions of 48-84 Months Old Children towards Different Cultures According to Syrian Refugee Classmate**

**Abstract:** The main purpose of the study is to determine the perceptions of children ages of 48-84 months towards different cultures. For this objective, children's perceptions about different cultures were evaluated in terms of having a Syrian refugee classmate, gender, age, parent's education and occupation. After obtaining the necessary permits, the research was carried out with a total of 253 children aged between 48 and 84 months attending in public schools in the province of Altındağ, Ankara. The Different Cultural Background sub-dimension of The Scale of Respect for Diversities (Ekmişoğlu, 2007) was used to collect the data. The scale was applied as individual interviews with the children. In the analysis of the data, independent groups t test and one way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the research, there was a significant difference in the perception of children towards different cultures in terms of having Syrian refugee classmate, the age of the children and mother's education and father's occupation. On the other hand, there was no significant difference in terms of the gender of children, the mother's occupation and father's education.

**Key Words:** Refugee, child, respect for differences

### **Giriş**

Bireylerin çoğunlukla çatışma, savaş, baskı ve yaygın şiddet ortamı gibi nedenlerle yaşadıkları bölgeden ayrılmaları zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır (Keser,2011). Mülteci ise genel olarak 'katlanılamaz koşullardan ya da kişisel durumlardan kaçarak kurtulan kişi' olarak ifade edilebilir (Çiçekli, 2009). Mülteci statüsü aynı zamanda kişinin bu statüyü aldığı ülke tarafından diplomatik korunmaya sahip olmasını da sağlamaktadır (Usanmaz ve Güven, 1943). Suriye'de 15 Mart 2011'de başlayan rejim karşıtı gösterilerin kısa zamanda ciddi çatışmalara ve ardından da bir iç savaşa dönüşmesi ile birlikte bu ülkeden komşu ülkelere doğru ciddi ve dramatik bir zorunlu göç başlamıştır (Erdoğan, 2015). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) açıkladığı resmi rakamlara göre

Türkiye’de nüfusa kayıtlı 3.564.919 Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bu mültecilerin yüzde 31,4’ünü 0-11 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (BMMYK,2018).

Savaşın, katliamların, can kayıplarının, işkencelerin, göç hareketlerinin yaşandığı bir trajedide doğal olarak siyasi ve askeri konular, sağlık, barınma ve beslenme konuları ön plana çıkmaktadır (Seydi, 2013). Ancak Suriye’deki çatışmalar sonucu ortaya çıkan krizin uzaması, kısa zamanda çözüm umutlarının zayıflaması ve mülteci olma durumunun devam etmesi ile çocuk ve gençlerin eğitim sorunu ön plana çıkmaya başlamıştır (Seydi, 2014). Eğitim ile ilişkili olarak çocukların sosyal olarak kabulü ve akran ilişkileri gibi eğitim başarısını belirleyen özellikler de eş zamanlı olarak dikkate alınmalıdır.

Farklı özelliklerden grupların bir arada yaşamasını engelleyen önemli özelliklerden birisi önyargılar ve ayrımcılıktır. Özellikle mülteciler gibi toplumsal yaşamda dezavantajlı konumda yer alan gruplar açısından durum değerlendirildiğinde, ayrımcı ve tanımlayıcı farklılıkların belirginleştiği görülmektedir. Bunun nedeni mültecilerin, birer yabancı olarak değerlendirilmesi ve bu özelliğin başlı başına bir “ötekilik” ya da “farklılık” konumu sunmasıdır (Göker ve Keskin, 2015). Bireyler tarafından ait olmadıkları ve farklı olarak değerlendirdikleri gruplara yönelik olarak önyargı ve tutumlar geliştirilebilmekte ve bu gruplara dair sahip olunan bilgiler az ise genellikle ikinci elden edinilen bilgilerle iyi, kötü, tehlikeli, düşman gibi tanımlamalar yapılabilmektedir. Bu önyargı ve olumsuz tanımlamalar ise zaman içinde ayrımcı eylemlere dönüşebilmektedir. Çocuklar dil, ırk, cinsiyet, dış görünüş gibi farklı özellikteki insanlara yönelik ayrımcılık yapmayı genellikle anne babaları, öğretmenleri ve akranlarından öğrenmektedirler. Yetişkinler bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendi kalıplaşmış tutumlarını çocuklarına aktarmaktadırlar (Erden vd., 2006).

Yetişkinlerin Suriyeli mültecilere yönelik bakış açısının belirlenmesi ile ilgili olarak yapılan araştırmalara bakıldığında Ürdün ve Lübnan’da çocukları Suriyeli mültecilerle aynı okula devam eden anne babalar, mülteci çocukların sayısal olarak çokluğu ile ilgili hayal kırıklıklarını dile getirerek eğitimin genel kalitesinde düşüş yaşanacağından endişe etmektedirler (UNICEF, 2012). Lübnan’da yapılan bir diğer çalışmada anne babaların çocuklarına, Suriyeli mülteci çocukların kirli ve muhtemel bulaşıcı hastalık taşıyıcıları olduğuna inanarak, çocuklarına onların yanında oturmamalarını söylediği belirtilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014, Şirin ve Şirin, 2015). Benzer bir şekilde Suriyeli mülteciler,

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

Türkiye’de kabul görmekle birlikte, birçok sorunun da kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Göç alan illerde yaşayan bireylerle mülteciler arasında karşılıklı önyargılar olduğu görülmektedir (Boyras, 2015, Göker ve Keskin, 2015, Tunç, 2015). Sandal ve diğerleri (2016) Gaziantep ilinde kamp dışında yaşayan mültecilerden dolayı halkın mal ve can güvenliği konusunda endişe taşıdığını belirtmektedir. Öğretmen görüşlerinin alındığı bir diğer çalışmaya göre mülteci öğrenciler öğrenme sürecinde dil ve iletişim sorunları yaşamakta, verilen mesajları anlamamakta, bu nedenlerle kendilerini sınıftan soyutlamakta ve uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Başar vd., 2018). Türkiye’de mültecilerin eğitimlerine yönelik yapılan benzer araştırmaların da (Balkar vd., 2016, Börü ve Boyacı, 2016, Özer vd., 2016, Sakız, 2016, Şeker ve Aslan, 2015) genelde yaşanan sorunlara yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin travmatize çocukların ihtiyaçlarını ele alma konusunda yetersiz bilgi ve eğitimleri de bu zorlukları artırabilmektedir (UNICEF, 2012).

Çocukların farklı kültürel geçmiş ile ilgili algıları belirlenirken algı kavramının anlaşılması önem taşımaktadır. Algı kavramı, dış dünyadaki nesne ve özelliklere ilişkin aldığımız duyuşsal bilgilerin kişisel yorumu olarak tanımlanabilir. Algılaşmanın gerçekleşmesinde duyu organları kadar bireyin gereksinimleri, güdülenmesi, bilgi birikimi önyargı ve deneyimleri de önemli rol oynamaktadır. Bir bilgi deposu olan birey, geçmiş deneyimlerine dayanarak algılanan özellikleri buna göre anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla algı sadece bilginin edilgen bir biçimde alınmasını değil, aynı zamanda o bilginin yorumlanmasını ve bireyin sosyal yaşamında o kavrama yüklenen anlamları da içermektedir (Genç ve Sipahioğlu, 1990, İnceoğlu, 2011).

Çocukların kendisinden farklı olan grupları nasıl algıladığına yönelik çalışmalara bakıldığında dış görünüş, etnik köken ve engel grupları öne çıkmaktadır. Erken çocukluk yılları boyunca, çocuklar fiziksel görünüm ve kimlik kavramları ile ilgili bilgileri öğrenmeye, üç yaş civarında cinsiyete ve beş yaşına geldiklerinde ırka yönelik etiketlemeleri kullanmaya başlamaktadırlar (Katz & Kofkin, 1997, Pekdoğan, 2018, Slaughter-DeFoe, 2012). Bu doğrultuda farklı bir etnik kökene sahip göçmen çocuklar genellikle ayrımcılığa maruz kalabilmektedir (Hou vd., 2011, Yuan vd., 2012). Mülteci çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı için bireysel, ailevi, toplumsal risk ve koruyucu etkenlerin gözden geçirildiği çalışmasında Azar (2014) şiddete maruz kalmanın temel bir risk faktörü olduğunu, ev sahibi ülkede istikrarlı yerleşimin ve sosyal desteğin çocuğun psikolojik işleyişini olumlu yönde etkilediğini işaret

etmektedir. Lübnan'daki Suriyeli mülteci çocukların Lübnanlı çocuklara göre okulu bırakma olasılığının iki katı olduğu belirlenmiştir. Dil engelleri ana unsur olarak gösterilmekle birlikte önceki eğitim başarısının yetersizliği, güvenlik ile ilgili kaygılar, ekonomik zorluklar, duygusal travma ve okullarda kötü muamele görme gibi diğer birçok engel de okulu bırakmaya yol açmaktadır. Suriyeli mülteci çocuklara yönelik düşmanlık, özellikle Lübnan'da telaffuz edilmektedir (UNICEF, 2012). Mülteci çocuklarla yapılan bir diğer araştırmaya göre çocukların eğitimle ilgili yaşadıkları sıkıntıların nedenleri; kültürel farklılıklar ve dil sorunları olarak gösterilmektedir (He vd., 2015). Lau ve diğerleri (2018) çalışmasında mülteci çocukların yüksek uyum düzeylerine sahip olduğunu ancak akranları ile daha fazla güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bartletta ve diğerleri (2017) çalışmasında okulundan memnun olan mülteci öğrenciler, okullarında kültürel çeşitliliğe değer verildiğini, öğretmenlerin destekleyici olduğunu ve birçok akranın olumlu ilişkiler kurduğunu belirterek okulları hakkında olumlu tutumlar ifade etmişlerdir. Mülteci çocukların uyum deneyimleri; akranların tutumları, ayrımcılık düzeyleri, menşe ülkesini nasıl algıladığı, ekonomik fırsatlar, sosyal politikalar ve okul kültürüne göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Mülteci çocuklar bu özelliklere bağlı olarak daha az veya fazla zorlukla karşılaşabilirler (Collet, 2010). Öğrencilerin kişisel hikayeleri ve bireysel ihtiyaçlarının öncelikli olması, mülteci öğrencilerin bireysel olarak tanınması ve uygun psikososyal hizmetlerin sağlanması önem taşımaktadır (Sarr ve Mosselson, 2010).

Etnik kökenle ilgili farklılıklara benzer olarak özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Kabasakal ve diğerleri (2008) çalışmalarında kaynaştırma eğitimi alan çocukların arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapmak için tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıklarını belirlemiştir. Karadağ ve diğerleri (2014) özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklerin türüne göre tercih edilme frekansının farklılık gösterdiğini ve genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiğini tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada otizmlili çocukların akranları arasında sosyal olarak genellikle reddedilen ve dışlanan konumunda oldukları görülmektedir (Metin vd., 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim görmelerinde başarıyı sağlayacak olan kritik etkenlerden birisi, bu öğrencilerin sosyal kabulü ve kendilerine yönelik tutumlardır (Ayrıl, vd., 2015). Çalışmalarda sıklıkla çocukların farklı özellikteki akranlarına karşı olumsuz davranış ve tutumlara sahip olduğu görülmektedir.

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

Çocukların okula uyum sürecini etkileyecek değişkenlerden en önemlileri okul ve öğretmenlerin özellikleridir. Bu süreçte sadece mülteci çocukların değil okul, öğretmen ve okuldaki mevcut öğrencilerin de duruma uyum sağlamaları gerekmektedir (Hamilton, 2004). Yüksek gelirli ülkelerde yer alan mülteci çocuklar yaşadıkları travmatik olaylar yanında maruz kaldıkları yaşam değişiklikleri ve okul ortamları gibi mültecilik sonrası stresler nedenleri ile genel popülasyondan daha fazla ruh sağlığı desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Fazel, 2018). Mülteci çocukları kabul eden okullardaki öğretmen ve öğrencilerin tutumları bu çocukların uyum düzeylerini belirleyebilmektedir. Mülteci çocuklar okul ortamına alışmak ve başarılı olmak için 3 önemli noktayı vurgulamışlardır: Dil zorluklarının aşılması, arkadaş ve akranlarından kabul görmeleri ve bütün okulun çocukların mülteci olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak tutumlarıdır (Hek, 2005). Mülteci çocukların okula yerleştirilmesinin ardından okul ve çevresinin değerlendirmesi, ruh sağlığı müdahalelerine ihtiyaç duyan mülteci çocukların tespit edilmesine, değerlendirilmesine ve tedavisine yardımcı olmada önem taşımaktadır (Tyrrer ve Fazel, 2014, Fazel vd., 2016). Troyna ve Hatcher'a (1992) göre aileleri farklılıklara karşı önyargılı bir tutuma sahip olsa bile, okullarında farklılıklara saygılı bir tutum sergileniyorsa çocuklar hangi tip davranışı seçeceklerine kendileri karar verebilirler. Bu çocukların farklılıklara saygıyı öğrenmeleri için farklı kültürel geçmişten öğrencilerin varlığı kadar farklılıklara saygılı okul atmosferi önemlidir.

Suriyeli mültecilerin Türkiye'de yaşadıkları sorunlar hakkında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır ancak göç edenlerin %50'ye yakını (BMMYK,2018) oluşturan mülteci çocuklara yönelik olarak kabul toplumunda yer alan çocukların algılarının belirlenmesine yönelik alanyazında yeterince araştırma bulunmadığı görülmektedir. Gelecekte barış dolu ve huzurlu bir ortamda yaşamak için yarının yetişkinleri olacak bugünün çocuklarının algı ve tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunan ve bulunmayan çocukların algılarının karşılaştırıldığı bu araştırma gelecekte yaşanabilecek olası sorunlara ışık tutabilecektir. Buna göre Türkiyeli çocukların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının belirlenmesi olumsuz yönde oluşabilecek algılara erken müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı 48-84 aylık çocukların farklı kültürlere yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda çocukların farklı kültürlere yönelik algıları



sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumu, cinsiyet, yaş, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek ve baba meslek durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Bu araştırmada çocukların, kullanılan ölçekteki soruları doğru anladığı ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri, sosyoekonomik düzeylerinin benzer olduğu ve Sınıfında Suriyeli mülteci bulunmayan çocukların bu çocuklarla bir deneyiminin olmadığı varsayılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesinde MEB'e bağlı iki bağımsız anaokulu ve iki ilkokul olmak üzere dört resmi okulun anasınıfı ve birinci sınıfında eğitimine devam eden toplam 253 çocuk oluşturmaktadır. Suriyeli mülteci çocuk bulunan iki okuldan 132 çocuk ve bulunmayan iki okuldan da 121 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet ve yaşa göre dağılımına bakıldığında 125 kız ve 128 erkek çocuk olduğu ve 72-84 aylık 134 çocuk, 60-72 aylık 90 çocuk ve 48-60 aylık 29 çocuk olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların anne ve babalarının demografik bilgileri şu şekildedir:

**Tablo 1.** Anne ve babaların eğitim düzeyi

Eğitim Düzeyi	Anne	Baba
İlkokul ve daha alt	124	96
Ortaokul	42	37
Lise	58	81
Üniversite ve daha üst	29	39
Toplam	253	253

Çalışmaya katılan anne babaların çoğunlukla ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

**Tablo 2.** Anne ve babaların meslek bilgileri

Meslek	Anne	Baba
Çalışmıyor	210	17
İşçi	16	147
Esnaf-Serbest	3	49
Öğretmen	19	7
Mühendis	-	6
Memur	2	26
Diğer (Sosyolog, avukat, tercüman, ressam)	3	1
Toplam	253	253

Tabloya göre çalışmada yer alan anneler çoğunlukla ev hanımı iken babalar çoğunlukla işçi olarak çalışmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin farklı kültürel geçmiş alt boyutunda sekiz madde yer almaktadır. Ölçekte sorular üçlü likert tipi (Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek, çocuklarla bireysel görüşmeler şeklinde uygulanmaktadır. Görüşmede çocuklardan sorulara katılım derecesini (büyük, orta ve küçük daireler şeklinde) göstermesi beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 30 ve ortalama değer ise 45 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 69,48 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada ilk olarak Türk Kızılayı Toplum Merkezi ile işbirliği içinde Suriyeli mülteci çocukların eğitimine devam ettiği okullar belirlenmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan okullara gidilerek araştırmada yer alan çocuklarla ilgili demografik bilgiler edinilmiş ve araştırmacılar tarafından çocuklarla sessiz bir ortamda bireysel olarak görüşülerek ölçek uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 13.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız gruplar için t testi ve Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Normal dağılım ve varyansların eşitliği ile

ilgili varsayımlar karşılandığı için bu yöntemler tercih edilmiştir. Bulguların anlamlılığı .01 düzeyinde değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde çocuklara uygulanan Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puanları'nın farklı değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Sınıflarında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Bulunmayan	132	18,94	3,88	251	12,06	,000
Bulunan	121	12,78	4,23			

Tablo 3'e göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(251)}=12.06$ ,  $p<.01$ ]. Puan ortalamalarına bakıldığında sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunmayan çocukların ( $\bar{X}=18.94$ ), bulunan çocuklara ( $\bar{X}=12.78$ ) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kız çocuk	125	15,71	4,81	251	,889	,375
Erkek çocuk	128	16,28	5,34			

Tablo 4'e göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(251)}=0,889$ ,  $p>.01$ ].

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

**Tablo 5.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	412,827	2	206,413	8,439	,000	A-C
Gruplarıçi	6115,173	250	24,461			
Toplam	6528,000	252				

Tablo 5'e göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(2-250)}=8.44$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir deyişle Farklı Kültürel Geçmişe yönelik farklılıklara saygı gösterme durumları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamalarına bakıldığında 48-60 aylık çocukların (C) puan ortalamalarının ( $\bar{X}=13.41$ ), 72-84 aylık çocuklara (A) ( $\bar{X}=17.09$ ) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	324,675	3	108,225	4,344	,005	A-D, B-D,C-D
Gruplarıçi	6203,325	249	24,913			
Toplam	6528,000	252				

Tablo 6'ya göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları arasında anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-249)}=4.34$ ,  $p<.01$ ]. Anne eğitim durumu üniversite ve daha üstü olan çocukların (D) ( $\bar{X}=13.27$ ), anne eğitim durumu lise (C) ( $\bar{X}=16.79$ ), ortaokul (B) ( $\bar{X}=17.28$ ), ilkokul ve daha altı olan çocuklara (A) ( $\bar{X}=15.83$ ) göre puan ortalamalarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	107,384	3	35,795	1,388	,247	
Gruplarıçi	6420,616	249	25,786			
<b>Toplam</b>	<b>6528,000</b>	<b>252</b>				

Tablo 7'ye göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları arasında baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(3-249)}=1.39$ ,  $p>.01$ ].

**Tablo 8.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Anne Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	205,277	5	41,055	1,604	,160	-
Gruplarıçi	6322,723	247	25,598			
<b>Toplam</b>	<b>6528,000</b>	<b>252</b>				

Tablo 8'e göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları arasında anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(5-247)}=1.60$ ,  $p>.01$ ].

**Tablo 7.** Farklılıklara Saygı Ölçeği Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyutu Puanlarının Baba Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	337,197	4	84,299	3,377	,010	A-C, A-D, B-C,B-D
Gruplarıçi	6190,803	248	24,963			
<b>Toplam</b>	<b>6528,000</b>	<b>252</b>				

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

Tablo 7'e göre çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları arasında baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-248)}=3.38$ ,  $p<.01$ ]. Farklı Kültürel Geçmişe yönelik farklılıklara saygı gösterme durumları baba meslek durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Baba meslek durumu serbest meslek (C) ( $\bar{X}=14.50$ ) ve memur (D) ( $\bar{X}=14$ ) olan çocukların puan ortalamaları baba meslek durumu işçi olan (B) ( $\bar{X}=16.37$ ) ve çalışmayan (A) ( $\bar{X}=17.42$ ) çocuklara göre daha olumludur.

### **Çocukların ifadelerinden örnekler**

Ölçeğin uygulanması sırasında çocuklar soruları cevaplarırken örneğin "5. Farklı bir dilde (Türkçe olmayan) bir arkadaşımın olmasını isterim" sorusuna yönelik olarak tercihlerini ifade ederken çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından kayda alınan bu açıklamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır. Olumlu ifadelere örnek olarak

(Ç.176)"Onlarla oyun oynarım."

(Ç.239)"Onlar da insan arkadaş olabilirim."

gibi az sayıda ifade yer alırken aşağıda yer alan olumsuz ifadeler daha sıklıkla görülmüştür:

(Ç.20)"Onlar bizim ülkemizi böldüler."

(Ç.25)"Annem onları hiç istemiyor."

(Ç. 77)"Onların kıyafetlerinden sınıfta olmasını isterim çünkü devlet onlara güzel kıyafetler veriyor."

(Ç.93)"Kötü kokarlar."

(Ç.102)"Pis onlar."

(Ç.169)"Biz onların dilinden anlamıyoruz."

(Ç.172)"Onlar pis giyiyorlar ve onları sevmiyorum."

(Ç.180)"Suriyeli çocuklar kötü."

(Ç.186)"Kaçırırlar bizi."

(Ç.212)"Bizi keserler bazen erkekleri kesiyorlar."

(Ç.219)"Onlar hep siyah giyiyorlar istemem."

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmada elde edilen 48-84 aylık çocukların farklı kültürlere yönelik algılarına ilişkin bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır. Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyut puan ortalamaları arasında sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunmayan çocukların, bulunan çocuklara göre algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Cırık (2008)'a göre modern toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunan çocukların bu çocuklarla aynı ortamı paylaşmalarından ve etkileşim kurmalarından dolayı algılarının daha olumlu olması beklenirken araştırmanın bulgularına göre tam tersi sonuçlar çıkmıştır. Bunun sebebinin çocukların ailelerinin, öğretmenlerinin ve sosyal çevrelerinin olumsuz tutumlarından (Balkar vd., 2016, Başar vd., 2018, Börü ve Boyacı, 2016, Özer vd., 2016, Sakız, 2016, Şeker ve Aslan, 2015) etkilenmelerinin yanı sıra Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları uyum zorluklarından (Fazel vd., 2016, Fazel, 2018) da kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklı kültürlerde yaşayan çocuklar yaşadıkları olağandışı göç süreçleri, farklı kültürel özelliklere sahip olmaları ve özellikle aynı dili bilmemeleri gibi nedenlerle okula ve okulda yürütülen eğitim programına uyum sağlamakta zorluklar yaşayabilirler (Azar, 2014; Hek, 2005). Suriyeli mülteci çocukların ve Türk çocukların aynı sınıfı paylaştıkları göz önüne alındığında Suriyeli mülteci çocukların yaşadığı uyum zorlukları (Başar vd., 2018) Türk çocukların algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Mülteci çocuklarının kabul toplumu olan Türkiye'ye uyum sağlaması için gerekli oryantasyon çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyut puan ortalamaları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında 48-60 aylık çocukların, 72-84 aylık çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Arcuri (1982)'ye göre insanlar diğer insanları öncelikle cinsiyet, yaş, ten rengi, anadili gibi görünür özellikleri üzerinden etiketlemeye ve sınıflandırmaya eğilimlidirler (Akt: Paker, 2012). Çocukların eğitim aldıkça farklı kültürlere yönelik önyargılarının azalması ve daha bilinçli olması beklenirken çalışmanın bulgularına göre küçük yaş grubu çocukların farklı kültürlere yönelik önyargılarının daha az olduğu ve kabullenme düzeylerinin daha yüksek olduğu

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

görülmektedir. Cırık (2008) öğrencilerin ırkçılık anlayışının okulda derinleştiğini ve bunun da öğrencileri düşmanlığa ittiğini vurgulamaktadır. Çalışmada da benzer bir şekilde anne babalarının ve öğretmenlerin Suriyeli mültecilere yönelik olumsuz bakış açılarından (Boyras 2015, Göker ve Keskin, 2015, Tunç, 2015) etkilenebilerek çocukların yaşları büyüdükçe farklılıklara yönelik olumsuz algılarının arttığı değerlendirilebilir. Bu anlayışın gelişmemesi, farklı kültürleri kabul edici bir anlayışın yerleşmesi için okullarda farklılıklara saygı eğitimi çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyut puan ortalamaları arasında anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülürken baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Anne eğitim durumu üniversite ve daha üstü olan çocukların, anne eğitim durumu daha alt olan çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerden annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdiği düşünülürse çocukların algılarının şekillenmesinde annelerin belirleyici olduğu söylenebilir. Çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde Yılmaz (2012) çocuğun sosyal problem çözme becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşırken babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Koçak ve Tepeli (2006) de çocukların sosyal becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Annelerin yüksek eğitim düzeyi çocuklarının algılarının olumlu yönde gelişmesini desteklemektedir. Araştırma sonuçları da annenin eğitim düzeyinin çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve sosyal problem çözme becerilerini desteklediğini göstermektedir (Akbaş, 2005; Anıl, 2009). Erkan ve Kırca'nın (2010) çalışmasında yüksek öğretim mezunu anne babaların öğrenim düzeyi düşük anne babalara göre çocuklarına eğitsel ortamlar sundukları ve çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerini destekledikleri belirtilmektedir. Öğrenim düzeyi anne babaların çocuk bakımı, gelişimi, iletişimi ve eğitimi konularında kendilerini yetiştirme ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Anne babaların ve özellikle annelerin eğitim alanındaki bilgi birikimi ve yeterliklerine bağlı olarak çocuklarına daha yararlı olabildikleri, evde geçirilen zamanı çocuk açısından doyurucu, bilinçli ve daha verimli kullanabildikleri ve çocuğun kendini ifade edebilmesini destekleyebildikleri söylenebilir (Can Yaşar ve Aral, 2011). Bu durum eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının farklı kültürlere yönelik algılarını olumlu yönde geliştirebileceğini göstermektedir.



Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyut puan ortalamaları arasında anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Baba meslek durumu serbest meslek ve memur olan çocukların algılarının işçi ve işsiz olan çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada annelerin çoğunluğunun ev hanımı olması nedeni ile ailelerin ekonomik düzeyini babanın meslek durumu belirlemektedir. Ölçeklerin uygulanması sırasında bir çocuğun kullandığı "*Onların kıyafetlerinden sınıfta olmasını isterim çünkü devlet onlara güzel kıyafetler veriyor.*" ifadesinden de yola çıkarak maddi imkanları sınırlı ya da yetersiz olan ailelerin mültecilere yapılan yardımlara karşı olumsuz bir algı geliştirmekte oldukları ve bu algılarını çocuklarına da yansıttıkları görülmektedir. Benzer şekilde Akbaş (2005), Pekdoğan (2016) ve Yılmaz (2012) ailenin aylık gelir durumunun çocuğun sosyal becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Bal ve Temel (2014) de 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocuğun kişilerarası problem çözme becerisinin de artış gösterdiğini bulmuştur.

Sonuç olarak; çocukların Farklı Kültürel Geçmiş Alt Boyut Puan ortalamaları sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna, çocuğun yaşına, anne eğitim ve baba meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken çocuğun cinsiyeti, baba eğitim ve anne meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdakiler önerilebilir:

- Suriyeli mültecilere yönelik sosyal kabul konusunda politikalar geliştirilmesi, Türkçe Dil eğitimine önem ve öncelik verilmesi sosyal uyuma ve akranlar ile olumlu ilişkiler geliştirilmesine katkı sağlayacak önemli noktalardır.
- Suriyeli mülteci çocukların eğitime devam edeceği okullarda yer alan çocuklara yönelik olarak sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin yürüteceği oryantasyon çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların farklı kültürlere yönelik algıları incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda anne/baba ve öğretmen görüşlerine de yer verilmesi alana katkı sağlayacaktır.
- Çocukların büyük çoğunluğunun, ölçeklerin uygulanması sırasında anne babalarının görüşlerini yansıtan söylemlerde bulunduğu görülmüştür. Erken çocukluk

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

dönemindeki çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinin şekillenmesinde önemli payı olan anne ve babalara yönelik Farklılıklara Saygı içerikli aile eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

- Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki Türk çocukların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algıları incelenmiştir. Suriyeli mülteci çocukların kabul toplumuna yönelik algılarının da incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 87-100.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş. & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Azar, M. (2014). *Bringing Learning to Syrian Refugee Children in Lebanon*. UNICEF news update. Erişim Adresi: [www.unicef.org/infobycountry/lebanon\\_71753.html](http://www.unicef.org/infobycountry/lebanon_71753.html).
- Bal, Ö. & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Balkar, B., Şahin, S.& Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6), 1290-1310.
- Bartletta , L. Mendenhallb , M. & Ghaffar-Kucherc, A. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York. *International Journal of Intercultural Relations*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.005>.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- BMMYK (2018). *Syria Regional Refugee Response*. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113>.

- Boyraz, Z. (2015). "Türkiye'de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler". *Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/14 , 123-158.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.
- Collet, B. (2010). Sites of refuge: Refugees, religiosity, and public schools in the United States. *Educational Policy*, 24(1), 189–215.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Çiçekli, B.(2009). *Uluslararası Hukukta Mülteciler ve Sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erden, M. vd. (2006). *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: KEDV Yay.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Fazel, M. (2018). Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 27, 117–123
- Fazel, M., Garcia, J. & Stein, A. (2016). The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 21, 368–380.
- Genç, A. & Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel Algılama-Sanatta Yaratıcı Süreç*. İzmir: Sergi Yayınevi.
- Göker, G. & Keskin, S. (2015). Haber medyası ve mülteciler: Suriyeli mültecilerin Türk yazılı basınındaki temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 229-256.
- Hamilton, R. (2004). Schools, teachers and the education of refugee children in Educational Interventions for Refugee Children. (Ed. R. Hamilton, D. Moore), In *Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- He, Y., Bettez, S.C. & Levin, B.B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 1-29

*Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Bulunma Durumuna Göre  
48-84 Aylık Çocukların Farklı Kültürlere Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hou, S. M., Yuan, X. J., Liu, Y., Lin, X. Y. & Fang, X. Y. (2011). The effect of social support and perceived discrimination on loneliness among migrant children: A longitudinal study. *Psychological Development and Education*, 4, 401- 411.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı ve İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23). Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25428/268255>.
- Karadağ, F, Yıldız Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (31), 191-215.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katz, P. A. & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. (Eds. S. S. Luther, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz,). In *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Keser, İ. (2011). *Göç ve Zor*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Koçak, N. & Tepeli, K. (2006). 4-5 Yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongre Kitabı. Cilt:2, 9-13.
- Lau et al. (2018). Adjustment of refugee children and adolescents in Australia: outcomes from wave three of the Building a New Life in Australia study. *BMC Medicine*, 16(157), 2-17.
- Metin, N., Şenol, B. & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016).Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 4(37), 34-42.
- Paker, M. (2012). Psikolojik Açıdan Önyargı ve Ayrımcılık. (Ed. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan). *Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi Yayınları, 41-53.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

- Sandal, E K., Haçerkıran, M. & Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483.
- Sarr, C. U. & Mosselson, J. (2010). Issues in teaching refugees in US schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(2), 548-570.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Slaughter-Defoe, D. T. (Ed.), (2012). *Racial Stereotyping and Child Development*. New York: Karger. <http://dx.doi.org/10.1159/isbn.978-3-8055-9983-2>.
- Şeker, B T. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şirin, S. R. & Şirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1992). Racism in Children's Lives: A study of mainly white primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 13 (3), 375-382.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Tyrer R.A. & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLoS ONE*, 9(2), e89359.
- UNICEF (2012). *Education Rapid Needs Assessment for Displaced Syrian Children in Schools, Community, and Safe Spaces*. Beirut: UNICEF and Save the Children.
- Usanmaz, G. & Güven, S. (1943). Kronik: Türkiye'deki mültecilik olgusu ve Festus Okey vakası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(01), 143-167.
- Watkins, K. & Zyck, S. A. (2014). *Living on Hope, Hoping for Education*. London: Overseas Development Institute. [www.odi.org/publications/8829-syria-refugee-education-crisis-hope](http://www.odi.org/publications/8829-syria-refugee-education-crisis-hope).
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yuan, X.J., Fang, X.Y., Liu, Y. & Lin, X.Y. (2012). The relationship between stress coping, depression and social anxiety among migrant children: A longitudinal study. *Psychological Development and Education*, 34, 283-291.



## Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi<sup>1</sup>

Firdevs KARAHAN<sup>2</sup> Duygu GÜR ERDOĞAN<sup>3</sup> Özlem CANAN GÜNGÖREN<sup>4</sup> Gülден KAYA UYANIK<sup>5</sup> Neşe GÜLER<sup>6</sup> Burcu KOÇ<sup>7</sup> Mustafa BAYRAKÇI<sup>8</sup> Hüseyin ÇALIŞKAN<sup>9</sup> Ebru DEMİR UZUNKOL<sup>10</sup> Mehmet Barış HORZUM<sup>11</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, internet kullanım becerisi ve web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının hizmet içi eğitimdeki başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nicel korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında aktif öğrenme ile ilgili geliştirilen hizmet içi eğitim web tabanlı bir sistem üzerinden Sakarya'da görev yapmakta olan öğretmenlere verilmiş ve eğitim sonunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimdeki başarılarını ortaya koymak amacıyla bir test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda düşük kıdemli öğretmenlerin akademik başarı testinden daha yüksek puanlar aldığı, web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon boyutları ile akademik başarı puanları arasında düşük ve pozitif yönlü ilişki

<sup>1</sup> Bu çalışma Sakarya Üniversitesi BAPK tarafından desteklenen 20170618004 nolu "Sakarya İli'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Yeterliklerini Artırma" isimli proje kapsamında yürütülmüştür.

<sup>2</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [firdevse@sakarya.edu.tr](mailto:firdevse@sakarya.edu.tr)

<sup>3</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [dgur@sakarya.edu.tr](mailto:dgur@sakarya.edu.tr)

<sup>4</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [ocanan@sakarya.edu.tr](mailto:ocanan@sakarya.edu.tr)

<sup>5</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [guldenk@sakarya.edu.tr](mailto:guldenk@sakarya.edu.tr)

<sup>6</sup> İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [nese.guler@idu.edu.tr](mailto:nese.guler@idu.edu.tr)

<sup>7</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [burcukoc@sakarya.edu.tr](mailto:burcukoc@sakarya.edu.tr)

<sup>8</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [mbayrakci@sakarya.edu.tr](mailto:mbayrakci@sakarya.edu.tr)

<sup>9</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [hcaliskan@sakarya.edu.tr](mailto:hcaliskan@sakarya.edu.tr)

<sup>10</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [ebrud@sakarya.edu.tr](mailto:ebrud@sakarya.edu.tr)

<sup>11</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [mhorzum@sakarya.edu.tr](mailto:mhorzum@sakarya.edu.tr)

## *Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

olduğu, öğretmenlerin akademik başarılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu ve kadın öğretmenlerin başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kıdemi azaldıkça akademik başarıları artarken internet kullanım düzeyi iyi olanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kişisel ilgisi ve pratik gelişim motivasyonu yüksek olanlarla dış beklentisi düşük olan öğretmenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, kıdem, cinsiyet, web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon, hizmet içi eğitimde başarı.

## **The Effect of Teachers' Gender, Seniority, Internet Use Skills and Motivation for Web-Based Professional Development on In-Service Training Achievements**

**Abstract:** The aim of this study is to determine the effect of teachers' gender, seniority, internet use skills and motivation for web-based professional development on their success in in-service training. In the study, quantitative correlational research model was used. Within the scope of the study, in-service training on active learning was given to teachers working in Sakarya via a web-based system. Then, a test was applied to reveal the success of teachers in in-service training at the end of the training. At the end of the study, it was seen that low senior teachers got higher scores in academic achievement test. In addition, there was a low and positive relationship between motivation dimensions for web-based professional development and academic achievement points. Moreover, gender variable was a significant predictor of teachers' academic achievement. Female teachers were more successful. In addition, the academic achievement of teachers increased as the seniority of teachers increased. It is also revealed teachers who are good at internet usage were found to have higher academic achievement. It was found that teachers who had high personal interest and practical development motivation and teachers who had low external expectations had higher academic achievement.

**Key Words:** Teacher, seniority, gender, motivation for web-based professional development, success in in-service training

## **Giriş**

Okul yapısı içinde sosyal sistemin en önemli parçalarından biri olan öğretmenler, okulun etkililiğinin artırılmasında en önemli etkenlerdendir (Bursalıoğlu, 1994; Can, 2004). Bu nedenle her kademedeki öğretmenlerin gelişimine önem verilmesi gereklidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri öğretmenlik mesleğinin niteliğini arttıran önemli bir unsurdur. Nitelikli öğretmen, “kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde tanımlanır (Seferoğlu, 2004). Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin varlığı hem öğretim hem de öğrenciler açısından bir ihtiyaçtır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003).

Ülkelerin kalkınmasında öğretmenlik mesleğinin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Bu rolün yerine getirilmesi ve eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişim bir zorunluluktur (The Holmes Group, 1986). Bu nedenle öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için mesleki açıdan olanaklar sunulması eğitimin kalitesinin artırılmasının etkili yollarından biridir (Seferoğlu, 1999). Öğretmenlere mesleki gelişim olanağı tanınması, işini yapabilmesi için gereken özel yetenekler açısından performansının geliştirilmesini sağlar (Artan, 1995; Hersey, Blanchard ve Kenneth, 1972; Andersen, 2000; Buluç, 1997). Seferoğlu (2001), mesleki gelişim kavramını “bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar” olarak tanımlamaktadır ve bu kavram eğitimin geliştirilmesi açısından önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Örgütler açısından mesleki gelişim, yetişme, gelişme, geliştirme ve hizmet içi eğitim kavramlarını kapsar (Taymaz, 1997). Bir örgüt olarak okullarda teorik ve pratik görevleri bulunan öğretmenlerin eğitimi ve geliştirilmesi, örgütsel etkililiğe katkıda bulunan temel unsurdur (Ehrlich, 1997). Çünkü mesleki gelişim ile öğrencilerin daha iyi öğrenmesi ve eğitimciler ile okulun ise sürekli ve sorumluluk içinde yenilenmesi sağlanır (Can, 2004).

Günümüzde öğretmen eğitimine ilişkin hedefler ve içerik, çağın gereksinimlerine ve toplumsal gerçeğe uyumlu bireylerin yetiştirilmesine uygun düzenlenmelidir. Bu bağlamda meslek yaşamları boyunca öğretmenlere zengin bir öğrenme çevresi oluşturulması gerekmektedir (Gürşimşek, 1998).

Mesleki açıdan nitelikli yetişen öğretmenler, öğrencileri için gerekli ve yeterli öğrenme koşulları oluşturabilirler. Yaş grupları, konu alanları, düzeyler ve sosyo-ekonomik



yapı açısından farklılıklar gösteren öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlerin öğretim aşamasında farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Özellikle son dönemde öğrenmede değişen eğilimlerle birlikte artık öğrenenin öğrenme merkezinde olduğu, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin bir yönelim göze çarpmaktadır. Çünkü gelişen ve değişen bilgi dünyasında tek bir doğru bilgi ve tek bir bilgi kaynağı yoktur. Günümüzde kesin doğru kabul edilen bir gerçek bile bu değişim ve yenilenme sürecinde hızla geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgiyi elinde tutma, bilgiye sahip olma ve bilgiyi aktarıcı rolü üstlenmesi anlamlı değildir (Mentiş-Taş, 2005). Öğretmenin merkezde ve aktif olduğu yöntemlerden öğrencinin merkezde ve aktif olduğu yöntemlere doğru bir geçişin olduğu net bir şekilde hissedilmektedir. Artık, öğretmen merkezli yaklaşımların ağırlıklı olduğu araştırmalar yerini öğrenci merkezli yaklaşımların ağırlıklı olduğu araştırmalara bırakmaya başlamıştır (Taşpınar, 1998: 46). Öğrenci merkezli yaklaşımlarla birlikte aktif öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Özellikle son yıllarda pek çok ülkede oldukça ilgi gören aktif öğrenme öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan, öğrencinin pasif ve gözlemci konumundan çıkıp öğrenme olayının içinde yer aldığı ve aktif olduğu bir öğrenme durumu (Açıkgöz, 2014; Kalem ve Fer, 2003) olarak ifade edilmektedir. Aktif öğrenme, “öğrenenin öğrenmesine ilişkin bakış açısının öğrenme öğretme süreçlerine yansımaları” olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2011). Aktif öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin başarılarını artırmanın yanı sıra, öğrencilerde merak duygusu oluşturarak bilgiyi kullanma ve geliştirme becerilerini arttırdığı ifade edilmiştir (Sivan ve ark., 2000; akt: Aydede ve Matyar, 2009). Literatürde yapılan pek çok çalışma (Newmann, 1991; Robson, 1998; Fies, 2005; Swank-Day, 2004; Aydede, 2006; Zavrak, 2003; Wilke, 2003; Akt: Aydede ve Matyar, 2009; Hung, 2014) aktif öğrenmenin öğrenci başarısı, bilgisi, becerisi, ilgisini, tutumunu arttırarak öğrenmeyi daha kolay, anlamlı ve etkili hale getirdiğini göstermektedir. Ayrıca aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme (Koç, 2011), öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirme (Aydede ve Kesercioğlu, 2012), öğrenme- öğretme ve iletişim sürecine (Kalem ve Fer, 2003) olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu açılardan ele alındığında aktif öğrenme üzerinde daha detaylı araştırmalar yapılmasına ve öğrenme – öğretme ortamlarında kullanılacak şekilde

derinlemesine ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden de aktif öğrenme konusunda uygulayıcı olarak nitelikli öğretmen kadrosunun oluşturulması konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin sağlanması önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004; Selçuk, Çalışkan, Şendur ve Yürümezoğlu, 2015; Dolmaz ve Kılıç, 2017). Bu bağlamda öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ve düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının bilimsel boyutta hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Erişen, 1998, s.41). Hizmet içi eğitim ile ilgili uygulamalar, eğitimin paydaşlarıyla birlikte ortak çalışarak geliştirilmelidir (Şişman, 2009).

Son zamanlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimle birlikte öğretmen niteliklerinin artırılması konusunda bilgisayar temelli ve iletişim teknolojileri sıklıkla kullanılmaktadır (Seferoğlu, 2004). Özellikle yükseköğretim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojileri etkin ve yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. İnternet öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kullanılan teknolojiler arasında en önde yer almaktadır (Horzum, 2012, 2013). İnternet kullanımıyla ilgili olarak Allen ve Seaman (2011)'ın hazırladıkları raporda yükseköğretim kademesinde eğitim görenlerin %30'undan fazlasının çevrimiçi öğrenme ile dersler aldıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişim faaliyetlerinin internet üzerinden gerçekleştirilmesi güncel bilgiler vermek ve daha fazla kişiye ulaşmak açısından önemlidir (Aydın, Horzum ve Güngören, 2014). Alanyazında web temelli mesleki gelişime yönelik uygulamalar yer almaktadır (Kao, Wu ve Tsai, 2011).

Web temelli mesleki gelişimde dersler, etkinlikler, kaynaklar ve çevrimiçi etkileşimler sayesinde uzman öğretmenler ve akademisyenler tarafından öğrenme imkânı sağlanır (Treacy, Kleiman ve Peterson, 2002). Bu uygulamalar öğretmenlerin alanlarında güncel kalmalarını sağlar. Ayrıca teknoloji kullanımına yönelik becerilerini artırır ve teknoloji destekli öğrenme tecrübeleri kazandırır. Web tabanlı mesleki gelişim ile birlikte öğretmenlerin mesleki destek algıları artmaktadır (Whitaker, Kinzie, Kraft-Sayre, Mashburn & Pianta, 2007). Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice (2008) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde bulunmakta zorluk çeken öğrencilere daha fazla katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Downer, Kraft-Sayre ve Pianta (2009) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise web tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen öğrenci etkileşiminde önemli olduğu ve öğretmenlerin risk grubundaki öğrencilerle daha kaliteli etkileşim kurduğu görülmüştür.

## *Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

Alan yazında ifade edilenler ele alındığında özellikle son dönemlerde aktif öğrenme kapsamında yenilenen ve güncellenen öğretim yöntemlerinin öğretmenlere kazandırılması açısından hizmet içi eğitimlerin uzmanlarla yürütülmesi ve bu çalışmalar yapılırken internet temelli mesleki eğitimlerin kullanılması öğretmen eğitimi açısından önemli bir boşluğu dolduracağı görülmektedir. Bu çalışmada da Sakarya ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerine yönelik farkındalıklarının ve yeterliklerini artırmak amacıyla öğretim elemanları ile birlikte yüz yüze ve uzaktan şekilde öğretmenlere verilecek eğitimlerin programları geliştirilmiştir. Belirlenen konularda dersin öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde kullanılacak videoların hazırlaması sağlanmıştır. Hazırlanan videoların eğitim portalına yüklenmiş ve öğretmenlerin izlemesine açılmıştır. Videoları izlemeyi bitiren öğretmenlerin teorik bilgileri test edebilmek amacıyla bir başarı testi internette sistemden uygulanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacını öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, internet kullanım becerisi ve web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının hizmet içi eğitimdeki başarılarına etkisini ortaya koymak oluşturmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modellerinden birden fazla değişkenin birlikte değişimi içindeki ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimdeki başarıları ile web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonları, kıdem ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinden bu model tercih edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de Sakarya İlinde görev yapan 9380 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden web tabanlı eğitime devam etmeyen 880 ve hizmet içi eğitimle ilgili yapılan sınava katılmayan 549 öğretmen araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya toplam 7951 öğretmen katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4221 (%53.1) kadın, 3730'u (%46.9) erkektir. Bu öğretmenlerden 6497'si (%81.7) kendisini internet kullanımı konusunda yeterli görürken 1454'ü (%18.3) internet kullanımı konusunda kendini yeterli görmemektedir.

Öğretmenlerden 458'i (%5.8) okul öncesi öğretmeni, 2106'sı (%26.5) sınıf öğretmeni, 614'ü (% 7.8) yabancı diller, 637'si (%8.0) matematik, 792'si (%10.0) Türkçe ve Türk dili, 289'u (%3.6) beden eğitimi, 598'i (%11.9) fen bilgisi/fizik/kimya/biyoloji, 495'i (%6.2) din kültürü ya da imam hatip meslek dersi öğretmeni, 192'si (%2.4) bilişim teknolojileri, 133'ü (%1.7) özel eğitim, 542'si (%6.8) sosyal bilgiler/tarih/coğrafya, 219'u (%2.8) psikolojik danışma ve rehberlik, 60'ı (%0.8) felsefe, 423'ü (%5.3) meslek lisesi öğretmeni (motorlu araçlar, muhasabe, mobilya, metal, konaklama seyahat, büro yönetimi, sağlık hizmetleri, makina, tesisat, yiyecek, giyim, elektrik/elektronik, çocuk gelişimi vb.), 92'si (%1.2) görsel sanatlar, 107'si (%1.3) teknoloji tasarım ve 91'i (%1.1) diğer derslerin öğretmenleridir. Katılımcıların yaşları 22 ile 67 arasında değişmekte ve ortalaması 37.32 ( $\pm$  8.61), kıdemleri 1 ile 45 arasında iken ortalaması 37.32 ( $\pm$  8.61).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimdeki başarılarını ölçmek üzere bir başarı testi, web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeği ile demografik bilgi formu kullanılmıştır.

### ***Başarı testi***

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimdeki başarılarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 50 sorudan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Test çoktan seçmeli sorulardan oluşmakta ve maddeler 5 seçenekten meydana gelmektedir. Testin her bir maddesinin madde ayırt edicilik indeksleri .30 ile .67 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksleri ise .30 ile .70 arasında değişmektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından çeldiricilerin işlerliği de incelenerek uygun olan maddeler teste seçilmiştir. Testin geneli için ayırt edicilik değeri .69, güçlük indeksi .58 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

### ***Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyon Ölçeği***

Öğretmenlerin web tabanlı gelişime yönelik motivasyonlarını tespit etmek amacıyla Kao, Wu ve Tsai (2011) tarafından geliştirilmiş olan ve Çakır ve Horzum (2014) tarafından

## *Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

Türkçe'ye uyarlanmış olan web tabanlı gelişime yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek mesleki teşvik, pratik geliştirme, kişisel ilgi, sosyal iletişim, dış beklentiler ve sosyal olmak üzere toplam 6 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uyum indeksleri  $\chi^2/sd = 3.56$  RMSEA=0.079, SRMR=0.11, GFI=0.83, AGFI=0.80, CFI=0.96, NFI=0.95 ve NNFI=0.96 bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93, kişisel ilgi boyutu için .84, mesleki teşvik boyutu için .87, dış beklentiler boyutu için .81, pratik geliştirme boyutu için .74, sosyal iletişim boyutu için .79 ve sosyal boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır.

### ***Demografik Bilgi Anketi***

Araştırmada katılımcılardan cinsiyeti, yaşı, kıdemi, sistemdeki kullanıcı adları, internetteki günlük geçirdikleri süre ve internet kullanım düzeyleri ile ilgili bilgiler elde edilebilmek için bir anket kullanılmıştır.

### **Web Tabanlı Hizmet İçi Eğitim Uygulaması**

Web tabanlı hizmet içi eğitim Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi'nin sağladığı platform üzerinden sağlanmıştır. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden gerekli izinler alındıktan sonra web tabanlı hizmet içi eğitim uygulamasına katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleşmiştir. Derslerin belirlenmesinde öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından anket uygulanmış ve öğretmenlerden en çok talep alan 7 ders için uygulama geliştirilmiştir. Belirlenen konularda dersin öğretim elemanları tarafından hazırlanan videolar eğitim portalına yüklenmiş ve öğretmenlerin izlemesine açılmıştır. Videoları izlemeyi tamamlayan öğretmenlerin teorik bilgileri test edebilmek amacıyla bir başarı testi internette sistemden uygulanmıştır. Ölçekler kağıt kalem metodu ile uygulanmış ve toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Projede istatistiksel analiz için korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerden önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda Durbin-Watson değeri 0.036 bulunmuş ve bu değerin 2'nin altında olduğu görülmüştür. Bu bulgu veriler arasında otomatik yüksek korelasyon olmadığını göstermektedir. Tolerans değerleri .926 ile .971; VIF değerleri ise 1.030 ile 1.079, CI

değerlerinin ise 1.000 ile 9.422 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm tolerans değerlerinin .20'den büyük olduğu, CI değerlerinin 10'dan düşük olduğu ve VIF değerlerinin ise 5'den küçük olduğu görülmüştür. Bu durum değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığına kanıt sunmaktadır. Tüm analizler SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## Bulgular

Katılımcıların başarı testinden aldıkları puanlar 20 ile 100 aralığındadır ( $\bar{X} \pm SD$ ; 67.31±10.81), kişisel ilgi puanları 5 ile 25 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 15.49 ± 5.38), mesleki yükselme puanları 4 ile 20 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 12.06 ± 4.21), dış beklenti puanları 6 ile 30 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 16.35 ± 5.93), pratik gelişim puanları 5 ile 25 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 17.06 ± 5.65), sosyal temas puanları 5 ile 25 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 13.84 ± 5.26), sosyal uyarı puanları 4 ile 20 ( $\bar{X} \pm SD$ ; 9.15 ± 4.09) arasında değişmektedir. Ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek puan Pratik gelişimde en düşüğü ise sosyal uyarı boyutundadır. Bu değişkenler arasındaki korelasyon Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Başarı Testinden Elde Edilen Puanlar ile Kıdem ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyon Ölçeği Boyutları Arasındaki İlişki

	Kıdem	Kişisel ilgi	Mesleki yükselme	Dış beklenti	Pratik gelişim	Sosyal temas	Sosyal Uyarı
Başarı	-.199	.074	.060	.024	.078	.023	.007
	**	**	**	*	**	*	

\* p < .050, \*\* p < .010.

Tablo 1'de elde edilen puanlar akademik başarı ile kıdem ve web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeğinin boyutları arasındaki ikili ilişkiyi tanımlamaktadır. Akademik başarı ve kıdem arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=.20 p<0,01). Elde edilen bu bulguya göre düşük kıdemli öğretmenler akademik başarı testinden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon boyutları ile akademik başarı puanları arasında düşük ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

*Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

Akademik başarının hangi değişkenlerle ne oranda açıklandığı hiyerarşik regresyon modeli ile incelenmiştir (Tablo 2). Birinci düzey modelde akademik başarı değişkeninin cinsiyet kıdem ve internet kullanım düzeyi değişkenleri ile olan açıklanma oranını incelenmiştir. Elde edilen bulgularda F değeri anlamlı, açıklanma oranı % 0,43 (F (3,7947) = 120.224, p < .001, R2 = 0.043.) olarak bulunmuştur. İkinci düzey modelde web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeği boyutları bağımsız değişken olarak alınmıştır. Bu modelde F değeri anlamlı açıklama oranı ise % 0,05 bulunmuştur (F (6,7941) = 7.554, p < .001, R2 = 0.005).

**Tablo 2.** Akademik Başarıya Ait Hiyerarşik Regresyon Modeli

Yordayıcı	B	S. E.	Beta	T	p
Model 1 (R2 = 0.043; ΔR2 = 0.043; F(3,7947) = 120.224; p. < 0.001)					
Cinsiyet	-1.230	.251	-.057	-4.892	<.001
Kıdem	-.219	.015	-.176	-15.057	<.001
İnternet kullanım düzeyi	1.054	.311	.038	3.383	.001
Model 2 (R2 = 0.122; ΔR2 = 0.115; F(8,952) = 16.577; p. < 0.001)					
Cinsiyet	-1.202	.252	-.055	-4.775	<.001
Kıdem	-.213	.015	-.172	-14.641	<.001
İnternet kullanım düzeyi	.690	.322	.025	2.145	.032
Kişisel İlgi	.117	.047	.058	2.470	.014
Mesleki Yükselme	-.023	.067	-.009	-.350	.727
Dış Beklenti	-.100	.040	-.055	-2.521	.012
Pratik Gelişim	.127	.038	.066	3.318	.001
Sosyal Temas	-.039	.044	-.019	-.888	.375
Sosyal Uyarı	.002	.045	.001	.049	.961

---

Değişkenler iki adımda modele alınmıştır. Öncelikle cinsiyet, kıdem ve internet kullanım düzeyi değişkenleri modele alınmış, ardından web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeği boyutları eklenmiştir.

Cinsiyet: 0 = kadın, 1 = erkek. İnternet kullanım düzeyi: 0 = yetersiz, 1 = yeterli. Kıdem değişkeni 1-29 yıl arasında sürekli bir değişken olarak alınmıştır. Web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeği boyutlarında yüksek puan yüksek motivasyonu belirtir.

---

Öğretmenlerin akademik başarılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur ve kadın öğretmenlerin başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem ve internet kullanım düzeyi de akademik başarıda anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmuştur. Kıdem azaldıkça akademik başarı artarken internet kullanım düzeyi yeterli olanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon boyutları incelendiğinde kişisel ilgi, pratik gelişim ve dış beklenti alt faktörleri akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunurken diğer boyutlar anlamlı yordayıcı değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kişisel ilgisi ve pratik gelişim motivasyonu yüksek olanlarla dış beklentisi düşük olan öğretmenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu aslında öğretmenlerin web tabanlı hizmet içi eğitimlerde daha başarılı olabilmeleri için kıdemleri düşük, internet kullanım becerileri yüksek, kişisel ilgisi yüksek ve pratik gelişim için çaba sarfeden öğretmenler olması açısından önemli görülmektedir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı, Sakarya ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerine yönelik farkındalıklarının ve yeterliklerini arttırmaya yönelik Sakarya Üniversitesi BAPK tarafından desteklenen “Sakarya İli’nde Görev Yapan Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Yeterliklerini Artırma” isimli proje kapsamında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, internet kullanım becerisi ve web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının hizmet içi eğitimdeki başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin yeterliklerini arttırmaya ihtiyaç duydukları konularda uzaktan eğitim videoları hazırlanarak, hazırlanan videolar eğitim portalına yüklenmiş, öğretmenlerin iki ay boyunca videoları izlemesi, ders notlarını okumaları, videoları izlemeyi bitiren öğretmenlerin teorik bilgilerini



*Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

test edebilmek amacıyla oluşturulan testin internet üzerinden uygulanması gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 10120 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 415'i videoları tamamlamamıştır. Videoları tamamlayan 9705 öğretmene 50 çoktan seçmeli sorudan ve 5 seçenekten oluşan bir sınav uygulanmıştır. Sınav sonucunda 135 öğretmen 45'in altında başarı puanı almıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimdeki başarıları ile web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonları, kıdem, internet kullanım düzeyi ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınavlara katılan ve ölçekleri doldurdıkları tespit edilen 7951 öğretmenden alınan verilerin analizi sonucunda web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonun alt boyutları arasında en yüksek puan pratik gelişimde en düşüğü ise sosyal uyarı boyutunda bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu Aydın, Horzum ve Canan Güngören (2014)' in çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Çalışmada web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonda mesleki teşvik ve pratik geliştirme boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek, dış beklenti boyutunun anlamlı derecede düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışmada akademik başarı, web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ve kıdem arasındaki korelasyona bakılmış ve bu değişkenler arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı ile kıdem arasında negatif bir ilişki bulunmuş, düşük kıdemli öğretmenlerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon boyutları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüş, motivasyon boyutları arttıkça başarının arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve internet kullanım düzeylerinin, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını görebilmek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda cinsiyetin akademik başarının bir yordayıcısı olduğu ve kadın öğretmenlerin akademik başarılarını daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kıdem ve internet kullanım düzeyi de akademik başarıda anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmuştur. Kıdem azaldıkça akademik başarı artarken internet kullanım düzeyi iyi olanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular Çakır ve Horzum (2014) ile Kao, Wu ve Tsai'nin (2011) bulguları ile paralellik göstermemektedir. Çalışmalarda cinsiyet ve internet kullanım becerileri web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonları

etkilememekte, farklılık oluşturmamaktadır. Çalışılan örneklerdeki öğretmenlerin farklı bireysel özelliklerde olması bu farklılığın sebeplerinden biri olabilir.

Web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon boyutları incelendiğinde kişisel ilgi, pratik gelişim ve dış beklenti alt faktörleri akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunurken diğer boyutlar anlamlı yordayıcı değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kişisel ilgisi ve pratik gelişim motivasyonu yüksek olanlarla dış beklentisi düşük olan öğretmenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu aslında öğretmenlerin web tabanlı hizmet içi eğitimlerde daha başarılı olabilmeleri için kıdemleri düşük, internet kullanım becerileri yüksek, kişisel ilgisi yüksek ve pratik gelişim için çaba sarf eden öğretmenler olması önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişime yönelik tutumlarının ve inançlarının yüksek tutulması, internet öz-yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması (Kao ve Tsai, 2009; Kao, Wu ve Tsai, 2011), web tabanlı mesleki gelişime yönelik algılarının artırılması (Whitaker ve diğerleri, 2007) öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının artırılmasını sağlayabilir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin kıdeme bağlı olarak akademik başarılarının düşmesini engellemek amacıyla kıdemi yüksek öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik önlemler alınması, öğretmenlerin internet kullanım düzeyinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi, öğretmenlerin kişisel ilgisi ve pratik gelişim motivasyonunu arttırmanın ve dış beklentilerini azaltmanın yolları düşünülerek öğretmenlerin akademik başarılarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılması, öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin artırılması yönünde öğretmenlerle branş ve kıdem bazında çalıştaylar düzenlenerek hizmet içi eğitimle aldıkları eğitimin pekiştirilmesinin sağlanması yönünde öneriler sunulabilir. Çalışma sonuçları ve bu öneriler çerçevesinde gelecekteki çalışmalar şekillendirilebilir.

## Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Andersen, A. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi ile Personel Yönetimi Arasındaki Farklar.
- Artan, S. (1995). Endüstri İşletmelerinde Yöneticilerin yetiştirilmesi ve Türkiye’de Uygulama. İTİA Yayınları No:172/107, Eskişehir
- Aydede, M. N. (2006). İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Aydede, M. N.,& Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Aydede, M. N.,&Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 115-127.
- Aydın, F., Horzum, M. B., & Güngören, Ö. C. (2014). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27).
- Bozyiğit,N, Onan, T. S, Özçınar, A ve Erdem, A. (2014). Sınıf İçi Bir Proje Örneği: Aktif Öğrenme ve Etkin Katılım. *Journal of Education and Future*,6, 15-24
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). New structures and behaviors in school management. *Ankara: Pegem*.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz ,Ş.; Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2014). Adaptation motivation toward web-based professional development scale and examining pre-service teachers motivation toward web-based professional development perception in terms of different variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 144-148.
- Dolmaz, M., & Kılıç, R. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1).
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher–child interactions: early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345.
- Ehrlich, C. J. (1997). Human resource management: A changing script for a changing world. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business*

*Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 36(1), 85-89.*

- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi, 140.*
- Fies, C. H. (2005). *Classroom response systems: what do they add to an active learning environment?* (Doctoral dissertation).
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.*
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(14).*
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1972). *Management of organization behavior.* Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Horzum, M. B. (2012). The effect of Web based instruction on Web pedagogical content knowledge, achievement and satisfaction. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 25-40.*
- Horzum, M. B. (2013). An investigation of pre-service teachers' web pedagogical content knowledge with respect to department and gender. *Journal of Teaching and Education, 2(3), 161-167.*
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28(1), 81-96.*
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Educational Sciences: Theory&Practice, 3(2).*
- Kao, C. P., & Tsai, C. C. (2009). Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. *Computers & Education, 53(1), 66-73.*
- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education, 27(2), 406-415.*
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Nobel Yayın
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35(1), 28-37.*
- Kösterelioğlu, I., Bayar, A., ve Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen Eğitiminde Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci: Bir Durum Araştırması. *Electronic Turkish Studies, 9(2).*
- Mentiş-Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2).*
- Newmann, F. M. (1991). Linking restructuring to authentic student achievement. *Phi Delta Kappan, 72(6), 458-463.*

*Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime  
Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi*

- Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nun öğretmen yetiştirme politikaları. *Ankara. http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn\_md\_sunuu.htm*, 10(6), Erişim Tarihi: 2015.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 431-451.
- Robson, J. (1998). Active teaching and learning. 4 Mart 2006.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde meslekî gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 103-111.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), 12-18.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26). 131-140.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., Şendur, G., & Yürümezoğlu, K. (2015). Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Etkinlikleri Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Öz Değerlendirmeleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 125-157.
- Swank-Day, J. M. (2004). *New Approaches to Teaching High School Ecology* Unpublished Doctoral dissertation, Michigan State University. Division of Science and Mathematics Education).
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). 177-184.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesini Amaçlayan Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Yayını.
- The Holmes Group (US). (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. Holmes Group.
- Treacy, B., Kleiman, G., & Peterson, K. (2002). Successful online professional development. *Learning and Leading with Technology*, 30(1), 42-49..
- Whitaker, S., Kinzie, M., Kraft-Sayre, M. E., Mashburn, A., & Pianta, R. C. (2007). Use and evaluation of web-based professional development services across participant levels of support. *Early childhood education journal*, 34(6), 379-386.
- Wilke, R. R. (2003). The Effect of Active Learning On Student Characteristics İn Human Physiology Course For Nonmajors . *Advence in Physiology Education*, 27(4), 207-223.

Zavrak, M. (2003). Lise kimya programında atomun yapısı ünitesinde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması. *Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, İzmir.*