



e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2019 Cilt:27 No:2 (Year: 2019 Volume: 27 Issue:2)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli
Dergidir.

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

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
 - Sobiad
 - idealonline
- (c) 2019

SOBİAD



idealonline

Kastamonu Üniversitesi
Kastamonu Eğitim Dergisi



Teknik Sorumlular Technical Assistants

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

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

15 Mart 2019

e-posta: kefdergi@kastamonu.edu.tr; dergiksef@gmail.com

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

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

Kastamonu Eğitim Dergisi

Kastamonu Education Journal

Sahibi Owner

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

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

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

Editörler Editor-in-Chief

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

Dil Editörü Language Editor

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

Yardımcı Editörler Co-Editors

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

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

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

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

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

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

Kastamonu Eğitim Dergisi Kastamonu Education Journal

Yayın Kurulu/Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (2), Hakem Listesi (1/2)

Ünvan-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Abdulkadir Tuna	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Abdullah Çağrı Biber	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Adem Bayar	Amasya Üniversitesi
Dr. Adnan Tepecik	Başkent Üniversitesi
Dr. Ahmet Dalkıran	Selçuk Üniversitesi
Dr. Ahmet Sait Candan	Karabük Üniversitesi
Dr. Ali Arslan	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ali Çetin	Siirt Üniversitesi
Dr. Ali Meydan	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Arda Arıkan	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ayfer Aydın Boylu	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayperi Dikici Sığırtmac	Çukurova Üniversitesi
Dr. Ayşe Banu Başar	Anadolu Üniversitesi
Dr. Ayten Kiriş Avaroğulları	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Bahri Ata	Atatürk Üniversitesi
Dr. Banu Yaman Ortaş	Trakya Üniversitesi
Dr. Bilgen Kıral	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Burcu Karabulut Coşkun	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Can Meşe	Bozok Üniversitesi
Dr. Cevat Eker	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Ebru Bakaç	Sinop Üniversitesi
Dr. Ebru Gençtürk	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Eda Ermağan Çağlar	Uşak Üniversitesi
Dr. Egemen Hanımoğlu	Çukurova Üniversitesi
Dr. Elvan Yalçinkaya	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Erdal Aslan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Eren Halil Özberk	Trakya Üniversitesi
Dr. Erkan Çalışkan	Niğde Ömer Halis Özdemir Üniversitesi
Dr. Esen Ersoy	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Fadime Ulusoy	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Fatma Zehra Savi	Karabük Üniversitesi
Dr. Gökhan Özsoy	Ordu Üniversitesi
Dr. Göksel Kemal Girgin	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Güler Tuluk	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi Üniversitesi
Dr. Hamza Keleş	Gazi Üniversitesi
Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş	Aksaray Üniversitesi
Dr. Hatice Kumcağız	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Hayriye Gül Kuruyer	Ordu Üniversitesi

Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (2), Hakem Listesi (2/2)

Ünvan-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Hülya Çermik	Pamukkale Üniversitesi
Dr. İbrahim Kepceoglu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İdris Şahin	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. İlkey Aşkın Tekkol	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İrfan Süral	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Dr. İsmet Türkmen	Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Kadir Karatekin	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Kutay Oktay	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mehmet Topal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mehmet Fatih Öçal	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Mehmet Koray Serin	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mesut Çapa	Ankara Üniversitesi
Dr. Muhammet Özdemir	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Murat Başar	Uşak Üniversitesi
Dr. Murat Erdoğan	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Murat Pektaş	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Murat Taşdan	Kafkas Üniversitesi
Dr. Mustafa Murat İnceoğlu	Ege Üniversitesi
Dr. Nevin Özdemir	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Nilay Özkütük	Ege Üniversitesi
Dr. Oktay Yağız	Atatürk Üniversitesi
Dr. Osman Çepni	Karabük Üniversitesi
Dr. Özgür Önen	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır	Ankara Üniversitesi
Dr. Salih Uşun	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Savaş Baştürk	Sinop Üniversitesi
Dr. Sayit Uysal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Sema Tan	Sinop Üniversitesi
Dr. Serkan İlden	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Seval Fer	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Sinan Olkun	Uluslararası Fırat Üniversitesi
Dr. Tekin Çelikkaya	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Tolga Ulusoy	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Yeliz Temli Durmuş	Uşak Üniversitesi
Dr. Zerrin Turan	Anadolu Üniversitesi
Dr. Zeynep Set	Namık Kemal Üniversitesi



İÇİNDEKİLER

Öğretmenler için Bilgisayar Öz-yeterlilik Ölçeği: Geliştirme ve Doğrulama	Polat ŞENDURUR, Soner YILDIRIM	433
Musa Kâzım'ın Osmanlı Eğitim-Öğretimi Üzerine Görüşlerinin Günümüz Eğitim Sistemi Açısından Önemi	Seher BÖLÜKBAŞ, Cevdet YAKUPOĞLU	443
Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Türkiye Örneği)	Atınç OLCAY, Eşref AY	453
Lojistik Regresyon Analizi ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Egemen HANIMOĞLU	467
Genç Yetişkinlerin Aldatmaya Yönelik Niyetleri Üzerinde Aldatmaya Yönelik Tutum ve Sosyal Medya Kullanımının Etkisi	Asiye DURSUN, Murat Sinan ÖZKAN	475
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya ve İzlemeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Serife Senay İLİK	485
Fen Bilimlerine Yönelik Öğrenme Modelinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: PISA 2015 Örneği	Şeyma UYAR, Gülden KAYA UYANIK	497
Modüler Öğretim Programına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Metaforik Algıları	Burcu DUMAN, Bengü SARGIN	509
Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitabı Değerlendirme ve Tamamlayıcı Materyal Hazırlama Konusundaki Görüşleri	Ferit KILIÇKAYA	523
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Bu Becerilerin Gelişimini Destekleyen Faktörler	Gülnur ÖZBEK, Erdoğan KÖSE	537
Tarih Bölümü Öğrencilerinin "Tarihin Kötü Amaçlı Kullanımı" Hakkındaki Görüşleri	Ramazan KAYA	555
Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ali ÇEKİÇ, İdris KAYA, Ahmet BUĞA	567
Öteki Devletler ve Milletler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizi	Ahmed Emin OSMANOĞLU	577
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları	Tuba ŞENGÜL BİRCAN	589
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konulara Yer Verilme Durumunun İncelenmesi	Ayşe TAŞKIN, Hatice MEMİŞOĞLU	599
Yetişkin Motivasyon Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Öznur TULUNAY ATEŞ, Neslin İHTİYAROĞLU	611
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)	Ayşe TOSUN, Zafer TANGÜLÜ	621
Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Eğitim Programı, Öğretim, Öğretimi Planlama Ve Öğretimi Değerlendirme" Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapıları	Burcu GÜRKAN	633
Örüntü Arama Stratejisi İle Çözülebilecek Problemleri Kurmada Ortaokul Öğrencilerinin Performanslarının İncelenmesi	Çiğdem KILIÇ	647

İlkokul Öğrencilerinin Basamak Değeri Kavrayışlarının Geliştirilmesi	Yılmaz MUTLU, Mehmet Hayri SARI	657
Başarılı Okuyucular ile Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Metni Anlamak için Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler	Tahsin FIRAT, Duygu KOÇAK	669
Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Şevki Özer AKÇAY	683
Şiddet Davranışları Olan Çocuklara Sahip Ebeveynlere Yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma Programının Etkisi	Suat KILIÇARSLAN	701
Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Fuad BAKİOĞLU, Ayşe Sibel TÜRKÜM	717
Çoklu Ortam Öğrenme Materyalinin Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi	Eyup YÜNKÜL	727
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Çizme Becerileri	Hüseyin EROL	737
Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi	Nilgün YENİCE, Gizem ALPAK TUNÇ	753
Türkiye'de İlköğretimde Görsel Sanatlar ile ilgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri	Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Vildan ÖNDER	767
Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer Farkındalığının Araştırılması	Esra BOZKURT ALTAN, İrem ÜÇÜNCÜOĞLU, Esra ZİLELİ	785
Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Stratejilerine ve Öğrenme Sorunlarına Olan Etkisinin Belirlenmesi	Aysemin DURAN, Kemal Oğuz ER	799
Uzaktan Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma: AöfAnadolom Örneği	İlker USTA, Serap UĞUR, M. Recep OKUR, Gökhan KUŞ	809
Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri	Metin IŞIK, Münevver ÇETİN	823
Problem Çözmede Başarılı Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	Alaattin PUSMAZ, Sevilay TAVŞAN	837
İlkokullarda Okuma Güçlüğüne Sağaltmaya Yönelik Kullanılan Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Öğretmen Görüşleri	İbrahim Halil YURDAKAL, Fatma SUSAR KIRMIZI	853
Tarih Öğretimi ve Coğrafya	Pelin İskender KILIÇ	869
İşitme Kayıplı Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Strateji Kullanımının Desteklenmesi	Elif AKAY	885
Otistik Çocuklarda Hayali Resim Çizebilme Performansının Otizm Derecesi ve Gelişim Tarama Testleri İle İlişkili Olarak İncelenmesi	Oktay Taymaz SARI	897
Öğretmenler Ne Zaman ve Nasıl Yetkin Bir Uzman Olurlar: Coğrafya Öğretmenleri Örneği	Mustafa ÖZTÜRK, Hasan GÖNÜLAÇAR	909
Personal values And Person- organization fit in Iranian Higher Education	Susan BAHRAMI, Reza Jafari HARANDI	929
Akreditasyon Sürecinde Muhasebe Eğitimi	Aysel GÜNEY	939



CONTENTS

Teachers' Computer Self-Efficacy Scale: Development and Validation	Polat ŞENDURUR, Soner YILDIRIM	433
The Importance in Present-Day Education System of Musâ Kâzım's Opinions About Ottoman Education And Training	Seher BÖLÜKBAŞ, Cevdet YAKUPOĞLU	443
Determining The Views of Vocational School of Tourism and Hotel Management Students on The Quality of Education (The Case of Turkey)	Atınç OLCAY, Eşref AY	453
The Analysis of the Relation Among Internet Addiction and Social Skills Level With Logistic Regression Analysis in Primary Education Second Stage Students	Egemen HANIMOĞLU	467
The Effect Of Using Social Media and Attitudes Towards Infidelity on the Intentions Towards Infidelity Among Young Adults	Asiye DURSUN , Murat Sinan ÖZKAN	475
Evaluation of the Opinions of the Teachers working in the Education of the Gifted Students for Preparing, Implementing and Monitoring the Individualized Education Programs	Serife Senay İLİK	485
Investigating Measurement Invariance of Learning Model Towards Science: PISA 2015 Sample	Şeyma UYAR, Gülden KAYA UYANIK	497
Metaphoric Perceptions of Vocational Course Teachers on Modular Teaching Program	Burcu DUMAN, Bengü SARGIN	509
Pre-service English Teachers' Views on Coursebook Evaluation and Designing Supplementary Materials	Ferit KILIÇKAYA	523
Reflective Thinking Skills of Pre-Service Teachers And Factors That Enhance The Reflective Thinking	Gülnur ÖZBEK, Erdoğan KÖSE	537
The Views of Students in History Department About "The Misuses of History"	Ramazan KAYA	555
Examining The Relationship Between Parents' Irrational Beliefs and Life Satisfaction	Ali ÇEKİÇ, İdris KAYA, Ahmet BUĞA	567
Other States and Nations: Social Studies Coursebook Analysis	Ahmed Emin OSMANOĞLU	577
Attitudes of History Teacher Candidates Who Took Pedagogical Formation Education towards Teaching Profession	Tuba ŞENGÜL BİRCAN	589
Evaluation of Usage Level of Current Issues in The Textbooks of Social Studies	Ayşe TAŞKIN, Hatice MEMİŞOĞLU	599
Adult Motivation Scale: A Scale Development Study	Öznur TULUNAY ATEŞ, Neslin İHTİYAROĞLU	611
Investigation of Teaching Styles of The Social Studies Teachers With Respect to Several Variables (Example of The Mugla Province)	Ayşe TOSUN, Zafer TANGÜLÜ	621
Primary School Teacher Candidates' Cognitive Structures in Relation to Curriculum, Instruction, Instruction Planning and Evaluating Instruction	Burcu GÜRKAN	633
Investigation of the Performance of the Middle School Students in the Posing of Problems That Can Be Solved By The Looking for A Pattern Strategy	Çiğdem KILIÇ	647
Developing the Understanding of Place-Value in Primary Students	Yılmaz MUTLU, Mehmet Hayri SARI	657
Cognitive and Metacognitive Strategies Used by Good Readers and Students with Learning Disabilities to Understand a Text	Tahsin FIRAT, Duygu KOÇAK	669



Examining the Relationship Between the Thinking Styles and Some Demographical Variables of the Students Receiving Professional Music Education	Şevki Özer AKÇAY	683
The Effect of the Non-violent Resistance Program for the Parents of Children with Violent Behaviors	Suat KILIÇARSLAN	701
Adaptation of Gender Role Attitudes Scale to Turkish: A Study of Validity and Reliability	Fuad BAKİOĞLU, Ayşe Sibel TÜRKÜM	717
The Effect of Multimedia Learning Material on Academic Performance and Retention	Eyup YÜNKÜL	727
Social Studies Preservice Teachers' Mapping Skills	Hüseyin EROL	737
An Investigation of Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Individual Innovativeness Levels	Nilgün YENİCE, Gizem ALPAK TUNÇ	753
Trends in Masters' Theses on Visual Arts in Turkish Primary Education	Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Vildan ÖNDER	767
Investigation of Career Awareness of STEM Fields of the Regional Boarding Secondary Schools Students	Esra BOZKURT ALTAN, İrem ÜÇÜNCÜOĞLU, Esra ZİLELİ	785
The Effect of Teaching Learning Strategies on Academic Achievement, Learning Strategies Used and Learning Problems of Pre-service Teachers'	Aysemin DURAN, Kemal Oğuz ER	799
A Study on The Use of Social Media of Open Education System Students: The Example of AofAnadolom	İlker USTA, Serap UĞUR, M. Recep OKUR, Gökhan KUŞ	809
Professional Learning Level of School Managers Performing at Different Career Stages	Metin IŞIK, Münevver ÇETİN	823
The Examination of Reflective Thinking Skill Toward Problem Solving of Students With Successful at Solving Problem	Alaattin PUSMAZ, Sevilay TAVŞAN	837
Teacher's Views on Instructional Practices Used for Diminished Reading Difficulty at Primary Schools	İbrahim Halil YURDAKAL, Fatma SUSAR KIRMIZI	853
Geographical Utilization in History Teaching	Pelin İskender KILIÇ	869
Supporting Students with Hearing Loss in Terms of Using Strategy about Social Studies Courses	Elif AKAY	885
Examination of Imaginary Picture-Drawing In Autistic Children In Relation To Developmental Screening Tests	Oktay Taymaz SARI	897
When and How Teachers Become Competent Experts: Case of Geography Teachers	Mustafa ÖZTÜRK, Hasan GÖNÜLAÇAR	909
Personal values And Person- organization fit in Iranian Higher Education	Susan BAHRAMI, Reza Jafari HARANDI	929
Accounting Education in Accreditation Process	Aysel GÜNEY	939



Teachers' Computer Self-Efficacy Scale: Development and Validation¹ **Öğretmenler için Bilgisayar Öz-yeterlilik Ölçeği: Geliştirme ve Doğrulama**

Polat ŞENDURUR², Soner YILDIRIM³

Abstract

The aim of the study is to develop a computer self-efficacy scale (CSES) to assess teachers' computer self-efficacy beliefs in terms of technology integration. A valid and reliable instrument is a need for technology integration studies because computer self-efficacy has been shown as a generic variable in different technology adaptation studies. This scale provides with an alternative measurement for researchers through a major focus on technology integration related dimensions. 110 pre-service, and 115 in-service teachers participated in the study. Exploratory and confirmatory factor analyses, and reliability analyses indicated high validity and reliability of CSES. Five subscales were revealed and confirmed after EFA and CFA. Each factor has reliability coefficients higher than .89. All the results supported that CSES is an acceptable instrument to measure teachers' computer self-efficacy beliefs

Keywords: self-efficacy, computer, technology, teacher, in-service, pre-service

Öz

Bu araştırmanın amacı, teknoloji entegrasyonu bağlamında öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik inançlarını ölçmek için bir ölçek geliştirmektir. Teknoloji adaptasyonu üzerine yapılan çalışmaların ve geliştirilen modellerin çoğunda bilgisayar öz-yeterliliği genel bir değişken olarak gözlemlendiğinden, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçları teknoloji entegrasyonu çalışmaları için önemli bir gereksinimdir. Bu çalışmanın amacı araştırmacılar için odak noktası bilgisayar ve teknoloji entegrasyon boyutunda alternatif bir ölçme aracı sunmaktır. Çalışmaya 110 öğretmen adayı ve 115 hizmet-içi öğretmen katılmıştır. Keşfedici ve onaylayıcı faktör analizleri, güvenilirlik analizleri çalışma sonunda elde edilen bilgisayar öz-yeterlilik ölçeğinin yüksek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Her bir alt boyut .89'un üzerinde geçerlilik düzeyine sahip beş alt boyut ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar ölçeğin öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını ölçmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlilik, bilgisayar, teknoloji, öğretmen, hizmet içi, hizmet öncesi

1. This article is a part of doctoral dissertation.

2. Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey ; <https://orcid.org/0000-0003-2225-2359>

3. Middle East Technical University, Ankara, Turkey; <https://orcid.org/0000-0002-3167-2112>

Atf / Citation: Şendurur, P., & Yıldırım, S. (2019). Teachers' computer self-efficacy scale: development and validation. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 433-441. doi:10.24106/kefdergi.2497

1. Introduction

The dramatic developments in technology have caused increases in both students' and teachers' use of computer technologies. While the 30-year old report published by American Library Association (1989) has been highlighting teachers' role to educate people as information and technology literate, there are considerable number of initiatives today to increase teachers' information and communication technology (ICT) proficiencies (Gil-Flores, Rodríguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2017; Hsu, 2010). It is not realistic to expect from ICT illiterate teachers to educate ICT literate students. On the other hand, being literate in computer, technology or information may not always guarantee to enhance literacy levels of students. In order to achieve that, teachers should be efficient and competent in using technology for educational activities.

According to ICT Competency Frameworks for Teacher published by UNESCO (2011), teachers should have basic competencies related with ICT literacy. In addition, they should also be able to use those skills to manage curricula, and support classroom activities. From this perspective, ICT competencies of teachers can be divided into two; (i) basic ICT skills to use computers and (ii) other technologies for general purposes and advance ICT skills to promote teaching-learning processes in schools (Tinmaz, 2004; Toker, 2004; Markauskaite, 2007). The competency is directly related with the ICT literacy. Teachers' lack of ICT literacy has been shown as a significant barrier to ICT integration by different studies (Stolle, 2008; Yalın, Karadeniz, & Şahin, 2007; Oktay, & Çakır, 2013; Paily, 2013; Leow, & Neo, 2014). Therefore, to measure and understand teachers' ICT literacy is a vital issue to guarantee ICT integration. This situation has led the development of different instruments measuring teachers' ICT literacy. For example, Markauskaite (2007) developed a questionnaire measuring ICT related capacities of teachers. Archambault, and Barnett (2010) constructed another instrument to assess the nature of technological pedagogical content knowledge of teachers. Kim, Jung, and Lee (2008) examined Korean ICT training programs and defined necessary ICT skills teachers should have. On the other hand, ICT literacy does not always provide intended results alone for the integration.

Today, we are witnessing important transformations in the system of education. In this new form of education, creating interactive and student-centered learning environments constitutes an important part of this system, so teachers should be able to construct such environments. This requires mainly computer, technology, and information literacy skills. Nevertheless, being computer, technology or information literate is not enough to equip students with the same skills. According to Bandura (1993, p. 144), "people with low self-efficacy in a given domain, get shy away from difficult tasks, which they perceive as personal threats". If integration of ICTs has the potential to contribute to the quality of education, there is a need to train ICT literate teachers with the feeling of self-efficacy.

Technology adaptation model developed by Hu, Clark, and Ma (2003) has shown that computer self-efficacy is a variable directly affecting teachers' intention to use ICT. Teo (2009) developed another adaptation model with a similar intention. Despite the 6-year gap between these two studies, computer self-efficacy belief was defined as a decisive factor on teachers' behavioral intention to use ICT for educational purposes. Inan and Lowher (2009) found that computer self-efficacy belief is among teacher beliefs, which significantly affect technology integration. There are other studies trying to investigate factors affecting technology integration or technology acceptance in schools by testing paths or models (Robinson, 2003; Mathews & Guarino, 2000; Karaca, 2011). In all these models, teachers' computer self-efficacy beliefs have been defined as strong predictors of ICT presence in schools.

The number of studies to understand relationship between technology and education has been growing rapidly in Turkey due to countrywide project called FATİH, which aims both to increase and enhance the integration of technology into educational settings. Considerable amount of these studies is related with teachers' computer self-efficacy beliefs. Cetin and Gungor (2014) investigated primary school teachers' computer self-efficacy beliefs using a measurement developed by Sensoy (2004). Akgun, Akgun, and Simsek (2015) measured social science teacher candidates' computer self-efficacy beliefs with the questionnaire created by Arslan (2006). Some other computer self-efficacy measurement instruments used in Turkey in last three years are the instruments of Murphy, Cover and Owen (1989); Compeau and Higgins (1995); Eastin and LaRose (2000); Moran and Hoy (2001); Wang, Ertmer and Newby (2004). In general, those instruments are not up to date. Majority of them are not specific to teachers' computer self-efficacy beliefs, i.e. they focus on general self-efficacy beliefs.

Akkoyunlu, Orhan and Umay (2005) created a scale, which is specific to computer science teachers. Banoglu, Vanderlinde, and Yildiz (2015) were in a similar effort to check the validity and reliability of a self-efficacy scale for computer teachers. They worked with ICT pre-service teachers from three state universities of Turkey. They finalized their research with a 34-item computer self-efficacy scale for ICT teachers. Since these scales are only appropriate for com-

puter teachers, there is still a necessity for an up-to-date scale. For this reason this study aimed to develop a computer self-efficacy scale for teachers. Unlike other scales, the current one does not only focus on computer abilities of teachers, but also also emphasizes to measure teachers' efficacy belief in terms of technology integration to educational situations.

2. Research Method

This study includes identification of computer self-efficacy scale's validity and reliability. Information about the subjects, statistical methods, and overall procedure of the study constitutes the content of this chapter.

Population and Subjects

Pre-service teachers from Middle East Technical University (METU) were selected as the target population for exploratory factor analysis (EFA). All of these students took at least one computer related course because of the formal curriculum of METU Faculty of Education. 110 students from the departments of Foreign Language Education (FLE), Chemistry Education (CHED), Physics Education (PHED), Early Childhood Education (ECE) and Elementary Math Education (EME) were the voluntary participants. Table-1 demonstrates distribution of the sample across departments.

Table 1. Distribution of the sample over departments

	f	%	Valid %	Cumulative %
Chemistry Education	16	14.5	14.5	14,5
Early Childhood Education	11	10.0	10,0	24.5
Elementary Math Education	11	10.0	10,0	34.5
Foreign Language Education	60	54.5	54.5	89.1
Physics Education	12	10.9	10.9	100.0
Total	110	100.0	100.0	

The researchers also conducted Confirmatory Factor Analysis (CFA) on another set of data collected from in-service teachers. 115 in-service teachers filled the questionnaire correctly.

Procedure

Researchers and two field experts generated the pool of items for this self-efficacy scale. In addition, they took existing computer self-efficacy scales (Murphy, Cover & Owen, 1989; Compeau & Higgins, 1995; Eastin & LaRose, 2000; Wang, Ertmer & Newby, 2004; Akkoyunlu, Orhan, & Umay, 2005) into consideration to ensure content validity. There were 39 items in the pool. These items covered statements about "educational software and material development", "Internet and Internet applications", "technical information", "general knowledge and individual development", and "in-door and out-door activities".

The items of the Computer Self-Efficacy Survey were reviewed and edited by colleagues and experts. One of the reviewers was an expert about computer education, and he checked items to be sure about the content validity. After this review, three items were eliminated from the item pool, and many of them were also edited because of the linguistic errors, complexity in understanding, and content issues. Researchers decided to include 36 revised items in the survey. Authors used a 9-point scale where 1 is for lowest efficacy and 9 is for highest efficacy.

A cognitive interview was conducted with the final form of the survey. A 3rd grade FLE student joined voluntarily to the interview. It showed that all questions were clear and easy to understand. She did not express any difficulty to rate her efficacy level for the questions. Only order of the items was reorganized according to the information gained by this interview.

There were two different data collection sessions. In the first session, researchers collected data from pre-service teachers and this data used for EFA. After conducting EFA and revising the questionnaire, another set of data was collected from in-service teachers and used for CFA.

Data analysis

EFA needs to control of some statistical assumptions. “These assumptions are appropriateness of sample size, linearity, normality, and multi-collinearity (Tabachnick, & Fidell, 2001, p. 628)”. Researchers controlled all these assumptions before EFA. Then, they checked eigenvalue and scree plots to determine number of possible factors. Oblique rotation was used for second round of exploratory factor analysis. Rotated solutions were considered for the instrument’s constructs.

3. Results

Authors administered EFA on the first dataset to check the validity of the instrument and to find out subcomponents of the computer self-efficacy scale. They also controlled the assumptions of EFA beforehand.

Exploratory factor analysis (EFA)

According to Tabachnick and Fidell (2001, p. 59), “if there is only a few data points about 5% are missing in a data set, handling of these missing points yields similar results”. Frequency distribution for each item showed that there was not any missing data or any input outside the range of codes. The next assumption checked in the study was the appropriateness of the sample size. Sample size between 100 and 200 is fair for EFA (Tabachnick, & Fidell, 2001, p. 588.) In addition, The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy tests was applied. KMO value is 0.928, and this guaranties the adequacy of the sample size. Bartlett’s test of sphericity was also significant ($\chi^2 = 3283.688$, $df=639$, $p < .001$). Therefore sample size assumption for the study was provided. Researchers checked univariate and bivariate normality assumptions to ensure multivariate normality. Histograms, Q-Q plots, skewness and kurtosis, and Shapiro-Wilk and Kolomogrov-Smirnow analyses were examined. Results did not show any violation of normality.

During the analyses, two items were eliminated. The data gained from the item correlation matrix revealed that item-4 have small correlations with the other items of the instrument. According to Palland (2001), correlations below the value 0.3 are not appropriate. For this reason item-4 was not included in the further analyses. In addition item-23 also loaded more than one factor with the similar values, so it was also eliminated.

Maximum likelihood factor analysis was used to determine the subdimensions of the scale. Scree plot (Figure-1) and Eigen-values (Appendix-1) gave information to decide number of possible factors. Interpretation of the scree-plot showed that number of factors should be four or five. According to total variance explained, 5 factor showed an eigen-value greater than 1. The first factor explained 55.86%, the second factor 6.30%, the third factor 4.44%, the fourth factor 3.62%, and fifth factor explained 3.34% of the total variance. Those five factors also explained 73.56% of the total variance.

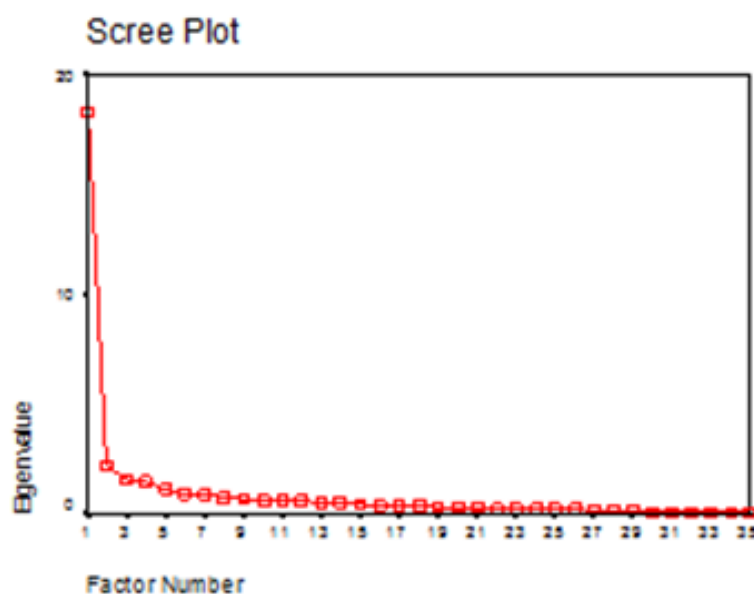


Figure 1. Scree plot

A maximum likelihood factor analysis was conducted on the remaining 34 items, using oblimin rotations, with the five factors explaining 73,56% of the variance. Pattern matrix for these 5 factors was presented in the Table 2.

Table 2. Pattern Matrix

	Factors				
	1	2	3	4	5
ITEM12	.647	.181	.186		
ITEM16	.617	.108		-.132	-.189
ITEM6	.513		.236	-.143	-.120
ITEM9	.467	.184	.360		-.171
ITEM10	.434		.106	-.185	-.173
ITEM13	.327		.221	-.244	
ITEM21		.811	.238		
ITEM22		.687			
ITEM24		.653		-.105	-.198
ITEM20		.612	.115	-.220	-.104
ITEM18	.338	.489	.184	-.118	.115
ITEM17	.277	.453			-.219
ITEM25	.215	.442		-.105	
ITEM1	-.128	.105	.779	.109	-.278
ITEM2	.223		.653		
ITEM3	.277		.563	-.106	
ITEM5	.376		.505	-.121	
ITEM8	.150	.325	.472	-.179	.105
ITEM30	.186		.486	-.787	-.103
ITEM35		.102	-.160	-.685	
ITEM36	-.146	.183	.307	-.616	
ITEM31	.138	.302	-.104	-.587	-.121
ITEM34	-.244	.247	.306	-.571	-.134
ITEM32	.137	.238		-.491	-.312
ITEM33				-.299	-.663
ITEM15		.189		.190	-.645
ITEM28	.115			-.125	-.619
ITEM26					-.618
ITEM27		.103		-.175	-.600
ITEM19		.383			-.595
ITEM11	.103	-.161	.261		-.513
ITEM7			.176	-.141	-.504
ITEM14	.312		.104	-.144	-.479
ITEM29	.231		.225	-.204	-.442

Table 2 indicated that nearly all of the items have primary loadings over .4 and about half of them also have more than .5 primary factor loadings. Total variance explained after rotation is 70.37% (appendix 2). Primary loadings of the items let the researchers to group them under five meaningful factors. These factors are;

- Use of Internet and computer for support;
- Technical knowledge;
- Office programs and their applications;
- Classroom applications, and;
- Advance computer use

Table 3 demonstrates the items under each factor and reports the Cronbach alpha coefficients. Cronbach alpha coefficient, which ranges from 0 to 1, was used to check the reliability of each factor under computer self-efficacy scale (Fraenkel, & Wallen, 2006 Tabachnick, & Fidel 2001). If the Cronbach alpha coefficient is close to 1, it indicates high reliability. The alpha values of the subscales are respectively 0.90, 0.91, 0.90, 0.92, and 0.91 and all these values indicate

acceptable reliability values, which was defined as 0.70 by Palland (2001).

Confirmatory factor analysis (CFA)

Since exploratory factor analysis were conducted with the data gathered from pre-service teachers, the researcher also managed a CFA to confirm that previously explored structure of the Computer Self-Efficacy Questionnaire had preserved the structure with the data coming from in-service teachers. Final form of the Computer Self-Efficacy Questionnaire was distributed to 134 in-service teachers. 115 of Computer Self-Efficacy Questionnaire form were filled correctly and they were coded into a SPSS file.

LISREL 8.51 was used to conduct confirmatory factor analysis. The five factors ("use of Internet and computer for support", "technical knowledge", "Office programs and their applications", "classroom applications", and "advance computer use") explored through EFA were coded into LISREL as latent variables. Researchers established the relations among items and latent variables. Finally they run the model.

Analysis yielded satisfactory results indicating acceptable fit of the questionnaire. According to Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham (2006), there are more than one guidelines to determine whether a model fits or not and using three or four fit indices is adequate to decide if a model has acceptable fit or not. Values of χ^2 , Confirmatory Fit Index (CFI), Standardized Root Mean Square Residual Index (SRMR), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) are sufficient decide model fit. In the light of this information, χ^2 , CFI and RMSEA values were reported as evidences. RMSEA and SRMR were found as .076 and .051 respectively and these values are satisfactory if you have more than 30 items and less than 250 participants (Hair et al., 2006). In addition, χ^2 value (with $df=550$) was significant ($p<.01$). Lastly, CFI (.96) confirmed the model fit.

Table 3: Item-total statistics

Factor	Item number	Scale mean if item deleted	Squared multiple correlation	Alpha if item deleted
Use of Internet and computer support	6	35.7182	.5959	.8791
	9	35.8182	.6554	.8748
	10	36.6182	.5510	.8927
	12	35.3273	.6485	.8757
	13	34.5091	.3680	.9052
	16	35.6909	.6753	.8698
	17	45.5000	.5936	.9023
Technical knowledge	18	45.0818	.5584	.9082
	20	45.8818	.7029	.8970
	21	46.4364	.6991	.9000
	22	45.5364	.6198	.9017
	24	44.8182	.6637	.9106
Office programs and their applications	25	44.8182	.4131	.9023
	1	29.0091	.5687	.8789
	2	27.0364	.6253	.8764
	3	27.2182	.6451	.8724
	5	27.6364	.6256	.8704
	8	27.3909	.5112	.8895
	30	34.5455	.5522	.9154
Classroom applications	31	34.8636	.7417	.9026
	32	35.3545	.7586	.9006
	34	34.8455	.6521	.9069
	35	34.0455	.5964	.9118
	36	34.8000	.6474	.9050

Factor	Item number	Scale mean if item deleted	Squared multiple correlation	Alpha if item deleted
Advance computer use	7	45.5000	.4614	.9016
	11	43.8000	.6266	.8963
	14	44.4818	.4579	.9048
	25	45.8182	.3615	.9094
	26	43.8727	.6114	.8946
	27	44.6818	.6660	.8945
	28	43.6455	.6719	.8940
	29	43.9545	.6653	.8937
	33	45.3364	.4560	.9068

4. Conclusion and Discussion

This study was conducted to develop a computer self-efficacy scale to evaluate computer self-efficacy beliefs of teachers. 110 pre-service, and 134 in-service teachers participated in the study, and the data collected from that teachers constituted the basis of exploratory and confirmatory factor analyses. The statistics indicated that the computer self-efficacy instrument is valid, reliable, and appropriate to assess teachers' computer self-efficacy beliefs.

The item pool including draft items was prepared via literature, existing computer self-efficacy scales, and opinions of field experts. It was important because teachers' high computer self-efficacy beliefs may not be observed directly in educational settings. In other words, it is necessary to assess self-efficacy in terms of not only computer use but also technology integration. The specific focus of two dimensional structure constitutes this scale's distinguished feature. The first dimension is about the use of computer and related technologies, and the second one is about technology integration. The final version of the scale included 36 items under five sub-scales. These sub-scales are;

- Use of Internet and computer for support
- Technical knowledge
- Office programs and their applications
- Classroom applications
- Advance computer use

Even the names do not reflect technology integration dimension, questions accumulated under each sub-scale includes technology integration related questions. The Cronbach alpha values showed that there is no need to delete any item to increase the reliability of the subscales and the instrument.

The research was completed with a computer self-efficacy scale assessing teachers' computer and technology integration self-efficacy beliefs. Both pre- and in-service teachers participated in the study. Data gained from those two groups yielded statistical evidences for the validation of the instrument. In short, it could be inferred that the scale is appropriate to assess both pre and in-service teacher self-efficacy beliefs.

There are some possible areas to use the scale. For example, the scale is able to provide information for technology adaptation studies. Computer self-efficacy has been seen as a variable in almost all technology integration or adaptation model studies. The constantly changes in the nature of technology and education bring about the changes in models to catch up with. The identifications of the effect of existing curriculum, department, age, and gender on the self-efficacy belief are some examples of possible fields that the instrument can be used. The results of the survey suggest that further studies needed in order to increase validity and reliability of the instrument. Similar study can be conducted with a larger sample size. Finally, this computer self-efficacy instrument should be tested with different target populations, such as pre-service teachers from different universities.

5. References

- Akgun, I. H., Akgun, M., & Simsek, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 711-722.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- American Library Association (ALA) (1989). Presidential Committee on Information Literacy. Association of College and Research Libraries. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html> on 14 March 2001.

- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Banoglu, K., Vanderlinde, R., & Yildiz, R. (2015). Professional self-efficacy scale for information and computer technology teachers: validity and reliability study. *Anthropologist*, 20(1-2), 22-32.
- Çakır, R., & Oktay, S (2013), Bilgi Toplum Olma Yolunda Öğretmenlerin teknoloji Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30
- Çetin, O., & Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-78.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 0-0.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Hair, J. F., Black, W. C, Babin, B. J, Anderson, R. E., & Tatham, R. L., (2006). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hsu, S. (2010). The relationship between teacher's technology integration ability and usage. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 309-325.
- Hu, P. J. H., Clark, T. H., & Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: a longitudinal study. *Information & management*, 41(2), 227-241.
- Inan, F. A., Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Karaca, F. (2011). *Factors associated with technology integration to elementary school settings: a path model* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kim, J. H., Jung, S. Y., & Lee, W. G. (2008). Design of contents for ICT literacy in-service training of teachers in Korea. *Computers & Education*, 51(4), 1683-1706.
- Leow, F. T., Neo, M., & Choon, C. Y. (2014). Study on students' communication and interaction in collaborative learning processes with web-based social tools. *Jurnal teknologi*, 68(2), 19-28.
- Markauskaite, L. (2007). Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 547-572.
- Mathews, J. G., & Guarino, A. J. (2000). Predicting teacher computer use: A path analysis. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 385.
- Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Murphy, C., Coover, D., Owen, S. (1989) Development and validation of the computer self efficacy scale. *Education and Psychological Measurement*, 49(4), 893-899.
- Paily, M. U. (2013). *Creating constructivist learning environment: Role of " web 2.0" technology*. International Forum of Teaching and Studies (Vol. 9, No. 1, p. 39). American Scholars Press, Inc..
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham, UK: Open University.
- Robinson, W. I. (2003). *External, and internal factors which predict teachers' computer usage in K-12 classrooms*. Detroit, MI: Wayne State University.
- Stolle, E. (2008). Teachers, literacy, and technology: Tensions, complexities, conceptualizations, and practice. *In 57th yearbook of the National Reading Conference (pp. 56-69)*. Oak Creek, Wis, USA: National Reading Conference.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik algıları ve BDÖ yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma* (Master's thesis). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Teo, T., (2009). Modeling technology acceptance in education: A study of preservice teachers. *Computers and Education*, 52(2), 302-312.
- Tinmaz, H. (2004). An Assessment of preservice teachers' technology perception in relation to their subject area (Masters' thesis. METU, Ankara, Turkey.
- Toker, S. (2004). An Assessment of preservice teacher education program in relation to technology training for future practice: A case of primary school teacher education program, Burdur (Master's thesis) METU, Ankara, Turkey.
- UNESCO (2011). ICT competency framework for teachers. < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>> (2017, December 25)
- Wang, L, Ertmer, L. A. and Newby, T. J (2004). Increasing pre-service teachers self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Reseach on Technology in Education*, 36(3), 231-250.
- Yalin, H. İ., Karadeniz, Ş., & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences*, 7(24), 4036-4039.

6. Appendix

IT Self Efficacy Survey items

Item No	Item
1.	How effective can you use spreadsheet programs (ex. MS Excel)?
2.	How effective can you use word processor programs (ex. MS Word)?
3.	How effective can you use presentation programs (ex. MS PowerPoint)?
4.	How effective can you use database programs (ex. MS Access)?
5.	Can you prepare course materials with the use of computer?
6.	Can you benefit from computers to support your instruction?
7.	Can you use new educational software without receiving any help?
8.	Can you archive students' records (attendance, grades, etc.) on the computer environment?
9.	Can you benefit from the computer to its maximum whenever the lesson flow is appropriate?
10.	Can you make use of discussion platforms (forums, e-mail groups, etc.) for educational purposes?
11.	Can you design a web page to use either in class or out of class activities?
12.	Can you distinguish the useful information within a group of Internet resources?
13.	Can you use search engines (Google, Yahoo, etc.) efficiently?
14.	Can you plan technology-based projects or homework effectively?
15.	Can you explain properties of a computer's physical parts?
16.	Can you use communication opportunities provided by computer and Internet?
17.	Can you use different operating systems (Windows, MacOS, etc...) effectively?
18.	Can you give lectures through the effective use of projector?
19.	Can you find the source of the computer related problems?
20.	Can you use such tools as printer and scanner to prepare your course materials effectively?
21.	Can you solve basic problems of printer, scanner, and so forth (such as paper jam, cable connection loss)?
22.	Can you connect monitor, keyboard, and mouse to the case without receiving any help?
23.	Can you solve technical problems (such as operational problems of computers, projector, or interactive board) faced in the classroom?
24.	Can you understand the computer related technical terms (such as formatting, copy-paste)?
25.	Can you develop educational applications that will help instruction?
26.	Can you benefit from the different features of computers in different situations?
27.	Can you follow the educational technology advances in your subject area?
28.	Can you make use of visual design methods while preparing materials on computer?
29.	Can you distinguish the conditions that are likely to contribute your lessons?
30.	Can you help students having trouble with using the computers in your class?
31.	Can you guide students during the computer-based activities?
32.	Can you guide students about which programs or software to be used during technology-based projects?
33.	Can you analyze (such as basic statistical calculations, average, median, frequency) the records of students (attendance, grades, etc.) on computer environments?
34.	Can you benefit enough from the Internet while preparing the course materials?
35.	Can you practice the available computer-aided applications defined in the curriculum?

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Musa Kâzım'ın Osmanlı Eğitim-Öğretimi Üzerine Görüşlerinin Günümüz Eğitim Sistemi Açısından Önemi

The Importance in Present-Day Education System of Musâ Kâzım's Opinions About Ottoman Education And Training

Seher BÖLÜKBAŞ¹, Cevdet YAKUPOĞLU²

Öz

Musa Kâzım son dönem Osmanlı eğitimcilerinden birisidir. İlk cildini 1894, ikinci cildini 1897 yılında kaleme aldığı Rehber-i Tedris ve Terbiye adlı eseri, öğretmen okullarında okutulmuş ve eğitimcilere yol gösterici olmuştur. Yazar, kitabında öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bahsetmiştir. Bu nitelikler günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Musa Kâzım, eserinde öğretim yöntemlerine de değinmiştir. Yazarın bahsettiği bazı yöntemler zaman içerisinde daha da gelişmiştir. Konuyla ilgili günümüze kadar çok sayıda çalışma yapılmış, bu alanda büyük mesafeler kat edilmiştir. Bu çalışmanın amacı Musa Kâzım'ın içinde yaşadığı dönemdeki eğitim-öğretim anlayışı ile günümüz eğitim sisteminin bir karşılaştırmasını yapmak, yüz yirmi yıllık süreç içinde Türk eğitim sisteminde ne kadar yol kat edildiğini gözler önüne sermektir.

Anahtar Kelimeler: Rehber-i Tedrîs ve Terbiye, Musa Kâzım, eğitim-öğretim, Osmanlı Eğitim Sistemi, II. Abdülhamid Dönemi

Abstract

Musa Kâzım is the last term Ottoman educators. His work Rehber-i Tedris and Terbiye, which was taught in teacher training schools and was guide to educators, was written up by him as a two skins. Its first skin was written up by him in 1894 and second was written up by him in 1897. In his book, the author mentioned about the characteristics still protect their validity nowadays. Musa Kâzım also mentioned about teaching methods in the work some methods which mentioned by the author also have been developed in time. Until today lots of works have been made about the subject huge distances have been made. The aim of this study is to compare understanding of education teaching in which period Musa Kâzım lived and today's education system to display how much way have been made in a hundred twenty years.

Keywords: Rehber-i Tedrîs ve Terbiye, Musa Kâzım, Education, Ottoman Education System, II. Abdülhamid Period

1. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5759-3367>

2. Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Ortaçağ Tarihi ABD, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9637-6314>

Atf / Citation: Bölükbaş, S., & Yakupoğlu, C. (2019). Musa Kâzım'ın Osmanlı eğitim-öğretimi üzerine görüşlerinin günümüz eğitim sistemi açısından önemi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 443-452. doi:10.24106/kefdergi.2501

Extended Summary

Musa Kâzım is one of the late Ottoman educators. It is the 121st Sheikh al-Islam of the Ottoman State. In order to guide the teachers and civil servants working in the provinces, he wrote a work called Guidance of education (The first skin of the work was published in 1894 and the second skin was published in 1897.) In this work, Musa Kâzım emphasized the features that should be found in the teacher, the tasks of the teacher and the methods of teaching.

According to Musa Kâzım, the characteristics which must be found in the teacher are that first of all the teacher must be religious. He must respect and obey the Sultan (The State elders). He must obey his superiors' orders. (He should not go out of law). He must be respectful to the elders. He must help the poor, the needy. He must be honest. The word he states must be trusted and the promise he gives must be kept. He should be hospitable, able to spend for the ones around him when necessary. She should avoid the cremation. He should wear in clean, and apply a clean-up program for students. He must approach in a good manner against evil. He should not talk unnecessarily. His words should be clear and understandable. You should pay attention to his behaviors and manners in the street, he should be an example for his around. He must be dignified and honorable. First of all, he should not be lazy and but hardworking. He should not neglect his task, he must do what he has to do in a timely manner. He should enter his classes in his time and go out in his time. The person to be a teacher must first be educated in psychology and then study pedagogy.

The teacher's tasks are that they should manage to guide the child's mind to a single area. He should make students read books on morality. He should be able to make activities that will lead students think. The teacher should give importance to lessons such as good writing, painting and so on. He should instill students national and spiritual feelings. Each day, he should try to bring information as an individual, and must add new ones to its current knowledge. He should observe the students well and be able to follow well if they understand the subjects well. He should have the ability to help students separate and consolidate work in activities they will be doing. He should increase their judgment power. He should repeat the lesson. As a matter of fact, students will be able to keep them in memory. He should support the unknown knowledge by known information. Students should give lessons according to their capacities and allocate appropriate break time for each lesson. He should care about the point that there is an order and connection between the courses. Teachers should teach the students according to the law of association. Every individual has different abilities. For this reason, teachers should train in this direction. They should support education with teaching materials and tools. He shouldn't make students into machines, he should provide that they understand the subjects well. The teacher should make a simple and short teaching, and the information given should be a little but useful. Teachers should actively participate in the education system. Although books and the course materials are beneficial for the lesson, they should be able to convey their ideas and thoughts to the students. In each lesson he should refer to the review and synthesis rules. He should also show to his students how to refer. The teacher should take care to make teaching slow and repetitive. Short and clear information is better in the minds of students. Thanks to the repetitions made, the students have a better understanding of the subjects. The teacher should make teaching practical. After the theory part of a lesson is studied, the practice of that lesson must be studied. Teachers should not resort to religious and moral contradictions and methods in teaching. Citizenship education should be given to the students. The aim of the teacher should be to bring well-educated students to the country. The teacher should do the teaching correctly and regularly. He must determine in advance what he will tell. If the teacher's ideas are irregular, the ideas of the students will be irregular. The teacher should try to complete the missing from day to day. Every lesson the teacher makes must be clearer, more useful, and broader than the previous lesson. Teachers should not look old-fashioned, should not change their minds so often. The teacher should personally deal with the student's homework. As a result, he will be able to distinguish between lazy and hardworking. The teacher should make a promise to every student once in every lesson. He should ask questions to each student. He should take the homework at home and after evaluating them he should share the results with that student who has the homework. The teacher should appreciate, likes, encourages and incentive the diligent students. Courses should be designed according to the strength and ability of the students. He should start with the lessons by accepting the level of knowledge of the students at the lowest level, and should emphasize even the easiest thing to them.

Musa Kâzım also mentioned teaching methods in his work. According to this, education must be based on reason. Tools and instruments should be used in education and training. Teaching should be simple and short. Learning should be evaluated. Instruction should be slow and repetitive. Teaching should be practical. Teaching should be based on religion and morality. Teaching is correct and organized. Teaching must be clear and attention-grabbing. Teaching should be based on correcting. Instruction should be in the form of questions and answers. Instruction should be equal to the power of students etc.

All these Musa Kâzım's ideas remain valid today. The place of the teacher in the education system is always important. Teachers should create models for each area in the students. If the teachers are in the leadership of the society, that country will develop in real perspective. The methods specified by Musa Kâzım are still being tried today. It is important that Musa Kâzım thinks these methods in those years. Nowadays some teachers implement these methods, some do not. This is due to the fact that we can not fully systemize education. These rules which Musa Kâzım advocated need to be further developed and applied so that it can save progress in education.

1. Giriş

Yirminci asrın önde gelen Türk-İslam âlim ve mütefekkirlerinden olan Musa Kâzım, Osmanlı Devleti'nin 121. şeyhülislamıdır (Yılmaz,2014). Musa Kâzım, öğretmenlere ve taşrada çalışan memurlara rehberlik yapması amacıyla *Rehber-i Tedrîs ve Terbiye* adlı bir eser kaleme almıştır.³ Bu kitap, Selim Sabit Efendi (Buyrukçu,2002)'nin ve Süleyman Paşazade Sami Bey'in (Durukoğlu,2001) kitabından sonra öğretmen okullarında okutulmuş ve yayımlanmış ilk pedagoji kitabı olarak da nitelendirilebilir. İki ciltlik bu eser bir geçiş dönemi kitabı olma özelliği taşır. Bu kitaba ne tam anlamıyla bilimsel ne de tam anlamıyla dinsel demek mümkündür. Yazar zaman zaman batılı kaynaklardan faydalansa da, kitapta daha çok geleneksel eğitimle ilgili açıklamaların ağır bastığı görülmektedir. Yazar, kitapta genel olarak pedagojik yönden eğitim ve öğretime dair kendi fikir ve görüşlerini ortaya koymuştur (Şanal,2011).

Musa Kâzım, çalışmasında öğretim ilkelerini on iki başlık altında toplamıştır:

1. Tedris (Eğitim), akli olmalıdır.
2. Tedris, âlât (âletler) ve edevatla izah ve tefsir edilmelidir.
3. Tedris, basit ve muhtasar olmalıdır.
4. Tedris, tahlilî ve terkiybî olmalıdır.
5. Tedris, yavaş ve mükerrer olmalıdır.
6. Tedris, amelî olmalıdır.
7. Tedris, diyanet ve ahlaka müstenit olmalıdır.
8. Tedris, mürettep ve muntazam olmalıdır.
9. Tedris, fasih ve nazar-ı dikkati calib olmalıdır.
10. Tedris, tashihata müstenit olmalıdır.
11. Tedris, sual ve cevap tarzında olmalıdır.
12. Tedris, iktidar-ı şâkirdân ile mütenasip olmalıdır.

Çalışmamızda Musa Kâzım'ın 1890'lı yıllarda kaleme aldığı *Rehber-i Tedrîs* isimli eserinde bu konular hakkında ortaya koyduğu görüşleri ele alınmış, bu görüşlerin günümüz Türk eğitim-öğretim anlayışı noktasında Türkiye'deki ilmî gelişmelere katkısı üzerine bazı tespitler yapılmış, bu çerçevede Musa Kâzım'ın fikirlerinin Türk Eğitim Tarihi açısından önemi vurgulanmıştır.

2. Musa Kâzım'a Göre Eğitim-Öğretim Sistemi İçerisinde Öğretimde Bulunması Gereken Özellikler, Öğretmen Görevleri ve Öğretim Yöntemleri

Musa Kâzım, son dönem Osmanlı eğitim sistemi üzerine yaptığı çalışmalarda psikoloji ve pedagoji ilimlerine büyük önem vermiştir. O, pedagoji ilmiyle psikoloji ilminin birbirini tamamladığını, öğretmen olacak kişinin öncelikle psikoloji ilmine vâkıf olması ve daha sonra ise pedagoji ilmiyle uğraşmaya başlaması gerektiğine vurgu yapmıştır (Musa Kâzım, 1313). Musa Kâzım'dan çok az bir zaman sonra aynı konularla ilgili fikirler üreten yazar Halide Edib de öğretmenlerin eğitim-öğretimde başarı sağlayabilmeleri için psikoloji ilmi hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Halide Edib'e göre bir öğretmenin psikoloji ilmi hakkında fikir sahibi olması öğretmene tatbik edeceği sahayı daha iyi tanımasına fırsat sağlayacak, özgüvenini artıracak ve ilmî açıdan gelişiminin olumlu yönde olmasını sağlayacaktır (Güçlü ve Şanal,2005). Bu durum günümüz eğitim anlayışı açısından da önemlidir. Öğrencilerin geçirdiği psikolojik aşamaların bilinmesi (gelişim psikolojisi) ve takip edilmesi, öğrenme süreçlerinin irdelenmesi (öğrenme psikolojisi), öğretim ve eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi açısından gereklidir.

Musa Kâzım, öğretmenlerin görevlerinin neler olduğunu sıralarken, öncelikli olarak çocuklardan beklenen şeylerin yaptırılmasını sağlayıcı her türlü etkinliğe başvurmalarını istemiştir. İkinci olarak ise çocuğun zihnini tek bir alana yönlendirmeye gayret etmenin öğretmenin en önemli yükümlülüklerinden birisi olduğunun da altını çizmiştir. Musa Kâzım'ın vurgu yaptığı bu nokta bugünkü eğitim sistemimiz açısından da önemlidir. Eğer çocuklar zihinlerini tek bir alana hasrederlerse başarılı olacaklardır. Bu bağlamda çocukların eğitim sürecinin teorik ve pratik uygulamaları esnasında onların dikkatlerini dağıtıcı ve zihinlerini karıştırıcı her türlü eylem ve fiiliyattan uzak tutulmaları bir zorunluluk olarak halen karşımıza çıkmaya devam etmektedir.

Musa Kâzım'ın eserinde dikkat çektiği diğer bir husus da, kötü ahlaklı olduğu tespit edilen öğrencilere özelden ve rizecek eğitimde göz önünde bulundurulacak işlemlerdir. Yazara göre akranları arasında olumsuz örnek oluşturan bu öğrencilerin tespiti yapılarak bunlara ahlaka dair kitaplar okutulmalıdır. Diğer bir ifade ile Musa Kâzım, günümüzde

3. Eserin ilk cildi 1894'te, ikinci cildi 1897 yılında yayımlanmıştır.

de karşılığı bulunan *özel eğitim* sürecine işaret etmiş, ayrıca yine Türkiye’de bugünkü eğitim sisteminde önemi sıkça tartışılan ahlak eğitiminin gerekliliğine atıfta bulunmuştur. Dolayısıyla Musa Kâzım, eğitim sistemi içerisinde sadece öğretimle yetinilmemesi ve ruhî terbiye ile öğrencilerin özel bir eğitimden geçirilmeleri tezini de günümüzden 120 yıl önce işlemeye çalışmıştır.

Musa Kâzım’a göre, eğitim sürecinde öğrenciyi düşünmeye sevk edici çalışmalara ağırlık verilmeli, ezberin dışına çıkılmalıdır. Musa Kâzım’ın bu düşüncelerine Osmanlı Devleti’nin en önemli eğitimcilerinden biri olan Satı Bey de katılmaktadır. O’na göre; “Anlaşılmadan ezberlenen şeyler hiçbir fayda sağlamaz. Zihinde yabancı olarak kalır. Onun için ne bilgi, ne anlam yerini bulur, ne de düşüncenin yayılmasına yarayabilir.. (Oruç ve Kırpık,2006). Bu görüşler, günümüz eğitim sisteminde de öğretmenden istenilen bir yükümlülüktür. Esasen tam bir verim alınamamakla birlikte, ezberci ve kalıpların dışına çıkmayan bir öğrenci profili yıllar önce tüm dünyada geçerliğini yitirmiştir.

Musa Kâzım, öğrencilerin eğitim kalitesinin artırılması noktasında beş duyu organlarına hitap eden ve ruha hoş gelen güzel yazı, resim vb. derslere özen gösterilmesini, çocuklara bu derslerin verilmesinin ihmal edilmemesini istemiştir. Öyle ki resim dersi öğrencilerin hayal yeteneklerini, güzellik ve incelik hissini geliştirir (Oruç ve Kırpık,2006). Bugün de eğer bu derslere özen gösterilirse öğrencilere enerjilerini atmak için fırsat yaratılmış olacaktır. Bu da onların diğer derslere daha iyi kanalize olmalarını sağlayacaktır. Yukarıdaki uyarılarının bir devamı olarak Musa Kâzım, eğitimde zevk güzelliğinin öneminden de bahsetmiştir. Ona göre zevk güzelliği, sanat ve estetik ile ruh güzelliğini de beraberinde getirecektir. Yine yazara göre öğrencileri iyi şeyleri sevmeye ve iyi şeyleri yapmaya alıştırmak için onlara daima zevk güzelliğine dair şeyler gösterilmeli, okutulmalı, dinlettirilmeli ve yaptırılmalıdır. Bu anlayış bugünkü eğitim sistemi içinde de özellikle yer almalıdır ki öğrenciler kötü şeylere meyletme oranları asgari düzeyde tutulabilsin. Öyle ki sanat eğitimi, zamanında verilmediği takdirde birey estetik duyarlılık, karşı görüşlere saygı, diğer kültürlerle değer verme, eserleri koruma bilincini kazanma ve evrensel ortak değerleri paylaşma davranışlarını kazanamamaktadır (Mercin ve Alakuş,2007). Yukarıda da belirtildiği üzere günümüzdeki eğitim sistemi içinde öğrenciler sanki yarış atı gibi muamele görmekte, veliler ve öğretmenler tarafından en yüksek puanlı okullara yönlendirilmekte, acımasızca sınav sistemi çarkları arasında ezilmelerine göz yumulmaktadır. Okullarda beden eğitimi, resim, müzik, sanat, tiyatro, sinema, gezi, halk oyunları vb. sosyal, kültürel ve sanatsal alanlara yönelen öğrenciler saygın olamama korkusuyla bundan vazgeçmektedirler. Bu alanlara yönelik dersler müfredatta ya yer bulamamakta veya kâğıt üzerinde gösterilip, pratikte bu derslerin saatlerinde öğrencilere matematik, fen ve yabancı dil dersleri gösterilmekte, test çözdürülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ruhî gelişimlerini olumlu manada etkileyecek olan resim, yazı, beden eğitimi vb. derslere yeterince ağırlık verilememektedir. Bunlar son derece yanlış uygulamalar olup Musa Kâzım, 100 yıl öncesinde Türk eğitimcilerini bundan kaçınmaları için uyarmıştır. Bu uyarı elbette güncelliğini korumaktadır.

Musa Kâzım’ın eğitim-öğretimle ilgili ele aldığı konular bunlarla sınırlı değildir. O, Türk eğitim sisteminde kendisine yer bulması gerekli olan millî ve manevî konularda, devlet ve toplumla ilgili işlerde, öğrencilerin yakınlarıyla ve akrabalarıyla olan münasebetlerinde üzerlerine düşen görevleri yapmalarının kutsiyetine inanmak gerektiğinin altını çizmiştir (Musa Kâzım, 1313). Bu düşünceler, bugün de öğrencilere telkin edilmek durumundadır. Günümüzün en büyük problemlerinden biri, gençlerin millî ve manevî alanlarda ne gibi sorumluluklarının olduklarını bilmemeleridir. Bu konuda yetersiz olan ve alt yapı yoksunu bir genç, kötü niyetli kişilerin veya örgütlerin ağına kolayca düşebilmekte ve yanlış yerlere sevk edilerek, bir maşa olarak kullanılabilir. Bu durumda gençlerin bu alanlardaki eksikliğini devlet kurumları tarafından tamamlanması büyük öneme sahiptir. Aynı zamanda bu konuda tarih öğretmenlerine de önemli roller düşmektedir. Tarih dersi incelendiği zaman, milli-manevi, dinî ahlaki ve sosyal değerlerin oluşturulması ve aktarılmasında alanın değer eğitimine önemli katkılarının olabileceği görülür. Değerlerin geçmişten bugüne nasıl değiştiği, değişme nedenleri, geçmişteki önemli şahsiyetler ve bunların yaşantıları, öğrencilerin değer oluşturmalarında önemli faktörlerdendir. Tarih dersinde öğrenciler, geçmişte toplum için önemli olan değerlerle günümüzde önemli olan değerler arasında karşılaştırmalar yapabilir; tarihteki olay ve kişileri öğrenerek kendileri için dersler çıkarıp değerler oluşturabilirler (Demircioğlu ve Tokdemir,2008).

Musa Kâzım’ın üzerinde hassasiyetle durduğu bir mevzu da, öğrencilerin ve daha geniş manada toplumu meydana getiren bireylerin her gün ayrı ayrı bilgi meydana getirmeye çalışması ve mevcut bilgisinin üzerine mutlaka bir yenisini ilave etmesi gerektiği üzerine olmuştur (Musa Kâzım, 1313). Bu düşünce bugünkü eğitim sistemimiz içinde de kendisine yer bulmaktadır. Eğer bu konuya yeterli önem verilmiyorsa da buna dair gerekli tedbirler alınmalıdır. Çünkü bilgi, geliştirilmez ve kullanılmazsa bilgi olmaktan çıkar ve çöp yığınlarına dönüşür, onu taşıyanı, yük altında bırakarak ezer.

Musa Kâzım, bir ders hocasının sınıfta ders anlatırken öğrencilerin her anlatılana dikkat kesildiğini ve her verilen konunun talebe tarafından anında anlaşıp idrak edildiğini zannetmemesi noktasında uyarılarda bulunmuştur. Ona göre insan çok defalar “gayri ihtiyari dikkat”in esiri olmaktadır. Çağımız eğitim sisteminde de öğretmenler bu hususa dikkat

etmeli, öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediklerini kontrol etmelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını tam manasıyla anlamaları için gayret göstermelidirler. Eğer öğrencilerin dikkati derslere güzel bir şekilde yönlendirilebilirse başarının önünde çok fazla engel kalmayacaktır. Bunun için ise öncelikli olarak öğrencilerin dikkatini dağıtacak ortamların temizlenmesi elzemdir. İnternet imkânları, bilgisayarlar, oyunlar, gençlik hareketleri ve ahlak dışı bazı uygulamaların gençlere cazip gelmesi onların dikkatlerini dağıtmaları bir yana, beyinlerini tamamen kontrol altına alabilmektedir. Buna dair her türlü tedbiri almak görev ve sorumluluğu, birinci derecede, Türk Milli Eğitim kurumlarına ve devlete bağlı güvenlik yetkililerine düşmektedir.

Çalışmalarını ele aldığımız son dönem Osmanlı ilim adamı ve eğitimcisi Musa Kâzım, eserinde öğrencilerde “intiza yeteneği”nin geliştirilmesine yönelik ders verilmesi gerektiği üzerine de bazı açıklamalarda bulunmuştur (Musa Kâzım, 1313). “İntiza”, bir bütünün parçalarını zihnen ayırıp, ayrıca ve özel bir suretle uzun uzadıya incelemek ve düşünmek yeteneğine denir. Eğer eğitim sisteminde bu yöntem kullanılırsa öğrenciler daha başarılı olacaklardır. Öğrenciler, eğitimle ilgili yapacakları etkinliklerde, işleri kısımlara ayırmalıdır. Öyle ki her kısım ayrı ayrı inceleme altına alındığı takdirde, o işte güzel başarı görmemek mümkün değildir. Eğitim sistemimizde bu yöntem sağlıklı ve modern gelişmelere uygun güncellenmiş bir biçimde uygulandığı takdirde çalışmalar daha kolay ilerleyecektir. Ancak yazara göre, “intiza yöntemi”nde pek ileri gidilmemesi gerekmektedir; bir konuyu sadece giriş, gelişme, sonuç adlarıyla üç bölüme ayırmak çoğu zaman yeterli olabilmektedir. Bu uyarı bugünkü eğitim sistemimiz açısından da geçerliliğini korumaktadır. Yani öğrenci, fazla ayrıntılarla boğulmamalıdır. Ders çeşitlerinin ve sayılarının artırılması da çözüm değildir. “Bir öğrenci yıl boyunca yirmi ders görürse başarılıdır, on ders görürse daha az bilgi edinir” şeklinde bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle, dersler ve içerdikleri konuların profesyonel bir biçimde sınıflandırılması esas kabul edilmelidir. Diğer yandan konu veya bilgi bütünlüğünün de zarar görmemesi birinci derecede önemlidir.

Yazar, Osmanlı son dönem eğitim sistemi dâhilinde öğrencilerde “tamim yeteneği”nin de geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Musa Kâzım, 1313). “Tamim” birleştirme demektir. Günümüzde de öğrencilerin konuları birleştirebilme, “parçadan bütüne gidebilme” yeteneğine sahip olmaları istenen bir durumdur. Haçlı Seferleri’nin Avrupa’ya etkileri konusu ile İslam Dünyası’ndaki etkilerini bir üst başlıkta birleştiremeyen öğrenci, işlediği bu konuları yeterince hazmetmemiş demektir.

Musa Kâzım’a göre, çocukların “muhakeme gücü” artırılmalı ve iki şey arasında muhakeme ederken doğru hüküm çıkarmaya alıştırmalıdır. Bu husus günümüzde de önemlidir. Öyle ki muhakeme edebilen kişiler başka meziyetler de kazanacaklardır. Yaratıcı düşünme, doğruyu yanlıştan ayırabilme becerisi gibi... Aksi takdirde öğrenciler her söylenene inanacaklardır. Fransız yazarlarından Descartes’e göre hüküm çıkarmakta basit şeylerde bile acele gösterilmemelidir.

Musa Kâzım, bahsi geçen çalışmasında öğrencilerde “taakkul yeteneği”nin geliştirilmesine de vurgu yapmıştır. “Taakkul etmek”, her şeyin arkasında olan, altında yatan sebepleri aramak demektir. Diğer bir ifade ile öğrenci, derslerinde ve hatta gündelik hayatında aklını kullanmayı becerebilmelidir. Günümüzde de öğrenciler bu yeteneğe sahip olurlarsa ileriki hayatlarında daha başarılı olacaklardır.

Yazarımız, konu akışı içerisinde eğitim kalitesinin yükseltilmesi bağlamında “hafıza yeteneği” bahsini açmıştır (Musa Kâzım, 1313). Ona göre, öğrencilere tarihi olayları hafızalarında korumaları için öncelikle olay aktarılmalı; dersi dinleyen öğrenci var kuvvetini dikkate vermelidir. Yazar, bu çerçevede verilen dersin öğrenciye birkaç defa tekrar ettirilmesi gerektiğini söylemiştir. Günümüz eğitim sisteminde de üzerinde önemle durulan mevzu şudur ki, ders tekrar ettirilirse konular öğrencilerin hafızalarında daha iyi kalacaktır.

Musa Kâzım’a göre, söylenen şey herkesçe malum değilse, bu bilgi başka bir bilgiyle desteklenmelidir. Bilinen bir bilginin verilmesi, aynı muhtevada ancak bilinmeyen bir konunun kavratılmasını sağlayabilir.

Yazar, eğitim üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenci kapasitesi ve teneffüs saatleri hakkında da yorum ve önerilerde bulunmuştur. Ona göre, öğrencilere kapasitelerine göre az ders verilmelidir. Her ders için uygun bir teneffüs zamanı ayrılması da elzem olan bir konudur (Musa Kâzım, 1313). Günümüz eğitim sisteminde de uzmanlar, dinlenemeyen, zihnini toparlayamayan, sabah zinde uyanamayan ve okula gitmekten çekinen bir öğrencinin başarılı olmasının mümkün olmadığını belirtmektedirler. Bugün Türkiye genelindeki bazı okullarda, öğrencilerin uygun olmayan mekânlarda eğitim görmesi ve bundan dolayı da idarecilerin teneffüs saatlerinden çalmak zorunda kalmaları gibi modern eğitim anlayışına uygun olmayan görüntülerle halen karşılaşılmaktadır. Teneffüs saatleri yeterli olmayan bir okulda, hele hele yaşı küçük olan bir öğrenci en temel tuvalet ihtiyacını bile karşılamaktan aciz kalacaktır. Böyle bir öğrencinin dersi takip etmesi, verim alması ise neredeyse imkânsızdır. Diğer taraftan Musa Kâzım’ın 120 yıl önce eğitimcileri uyarma gereği duyduğu “ev ödevi vermedeki ölçüyü belirleme” noktasında da aradan geçen bunca zamana rağmen makul bir oran tespit edilememiş ve eğitimciler arasında ödev verip vermeme veya bunun miktarı noktasında tartışmalar uzayıp

gitmiştir.

Musa Kâzım'a göre, eğiti sürecinde öğrencilere verilecek derslerin arasında bir düzen ve bağlantı bulunmalıdır (Musa Kâzım, 1313). Günümüzde de bu konu üzerinde eğitimciler hassasiyetle durmaktadırlar. Ders akışı, dönemlik planlarda iyi oluşturulursa, bu bağ kurulabilir.

Yazarın üzerinde durduğu bir diğer öğretim tekniği ise, öğretmenlerin "iştirak-i tasavvurat (çağrışım) kanunu"na göre öğrencilere ders vermeleridir. Öyle ki her fikir, her düşünce, zihnin her çeşit mahsulü, diğer bir düşünceye bağlı bulunmalıdır (Musa Kâzım, 1313). Bu yetenek, özellikle öğrencilerin tarih dersinde başarılı olmalarını sağlayacaktır. Yazara göre, tarihi olaylarda isnatta bulunurken akıl ve hikmete uygun bir dayanak ortaya koymak gereklidir. İştirak-i tasavvurat yeteneği tarihi süreçte batıl inanışlara da yol açmıştır. Yazar buna karşı öğrencilerin uyarılması gerektiğini söylemiştir. Buna ilaveten tarih derslerinde mutlaka gerekçenin açıklanması gerekir. Sadece ezberle yetinilmemeli, sebeplere inilmelidir. Bu şekilde konular unutulmayacaktır. Öğretimde bu şekilde davranıldığı takdirde öğrencilerin akıl ve hâkimesi genişler, kuvvetlenir. Bugün de ilk- orta dereceli okullarda okutulan tarih derslerinin işleniş esnasında karşılaşılan önemli problemlerden birisi de budur. Yani sebeplere inilmeden, gerekçe gösterilmeden sadece ezberle yetinilmeye dayalı bir ders akışı... Ayrıca bir öğrencinin bir sonraki okula geçişini sağlayacak sınav sistemi içinde yüksek bir puan alarak istediği okula gitmesini hedefleyen bir eğitim anlayışı benimsendiği için, öğrenciler atlar gibi yarıştırmakta, her gün yüzlerce sorudan oluşan testlerle boğuşturulmakta, bütün dikkatlerini ezber yapmaya ya da soru şıklarına vermektedirler. Dolayısıyla Musa Kâzım'ın 120 yıl önce tartışmaya açtığı bir problem daha halen çözülebilmiş değildir.

Musa Kâzım, her mesleğin kendine mahsus bir "hayal"i olduğunu ve sekiz on çeşit "hayal" sayılabileceğini söylemiştir (Musa Kâzım, 1313). Bunlar; *riyaziyat, sanat, şiir, ticaret, siyasiyat, harp ilmi, öğretim ve eğitim, musiki ve ressamlıktır*. Buna göre bir mesleğin hayaline sahip olan kişinin başka bir meslekten habersiz olması mümkündür. Öyle ki herkesin her alanda bilgi sahibi olması imkânsızdır. İnsanların bir alanda uzmanlaşması tercih edilen bir durumdur. Kişi de güçlü bir hayal yeteneğinin olması birçok ilimde fayda sağlar. Eğer hayal yeteneği gelişmemişse öğrenci kuru bir kalıptan kurtulamaz ve sadece bilgi taşıyıp bunu işleyemeyen bir hamal durumuna düşer. Günümüzde eğitimciler dokuz tip mizaçtan ve çoklu zeka kuramından bahsetmektedirler (Selçuk ve Yılmaz, 2015; Talu, 1999; Tuğrul ve Duran 2003). Bazı eğitimciler de öğrencilerin çeşitli yeteneklere sahip olduğunu belirtmektedirler (Dilek,2005). Burada amaç, bir öğrencinin hangi yetenek ya da yetenekleri varsa, bunları tespit etmek ve o yeteneklerin daha da belirginleşmesini, öne çıkmasını sağlamaktır. Bir bireyin var olan yetenekleri köreltiliyorsa ya da bu yeteneklerden bir eğitimci haberdar değilse, orada sağlıklı bir eğitim yapılmıyor demektir. Bugün de eğitim bilimcileri bu konular üzerinde çalışmalar yapmakta, her bireyin farklı yeteneklere sahip olduğunu söylemektedirler. Yine eğitimciler, öğrencilere hayal yeteneğinin kazandırılması gereği üzerinde dursalar da, okullarda uygulanan ders müfredatları incelendiğinde halen bu konuda büyük mesafeler alınmadığı gözlemlenmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere sınav sistemleri, öğrencilerdeki hayal yeteneğinin gelişmesindeki engellerden biridir.

Musa Kâzım'a göre her öğretmen, öğretim kurallarını belleyip onlara göre ders vermelidir. Yazar öğretim kurallarının yayılmasıyla Osmanlı eğitim sisteminde büyük bir ilerleme meydana geleceğini öne sürmüştür (Musa Kâzım, 1313). Bugün için de eğitim sisteminde belli kuralların olması önemlidir. Böyle olduğu takdirde bir düzen sağlanacak ve yazarın da belirttiği gibi eğitimde büyük ilerlemeler kaydedilecektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, tespit edilen ve uygulamaya konulan kuralların sık sık değiştirilmemesidir. Eğitim kuralları sıkı bir süzgeçten geçirildikten sonra uzun vadeli kullanılmak üzere hazırlanmalıdır.

Yazarın, kendi dönemi eğitim sisteminde uygulanmasını istediği diğer bir etkinlik ise eğitim öğretimin ders araç ve gereçleri ile desteklenmesidir. Yazara göre âletlerle destekli okutulan bir ders hem kolaylıkla anlaşılır ve hem de unutulmaz. Ders araç gereçleri ile yapılan öğretim neticesinde öğrencilerin dikkat ve gözlem yetenekleri artar ve genişler. Yazar, öğrencinin görmediği ve anlamadığı şeye çalışmayacağını iddia etmektedir (Musa Kâzım, 1313) ki bu her dönemde geçerli bir iddiadır. Günümüz eğitim sisteminde ders araç gereçlerine çok fazla yer verilmesi gereği üzerinde duran uzmanların sayısı çok fazladır. Bu uzmanlara göre eğitim sistemimizde öğretim, âletlerle ve gereçlerle, görsel ve işitsel materyalle açıklanır ve yorumlanırsa öğrenciler konuları daha iyi anlayacaklardır. Çağın teknik gelişmeleri çerçevesinde buna dair pek çok şey yapılabilir. Kurumlar bu alana dönük maddi yatırımlardan kaçınmamalıdır.

Musa Kâzım'ın dikkat çekmeye çalıştığı diğer bir eğitim konusu da, "dersi derste anlama" başarısının artırılması üzerinedir. Ona göre, bir öğrenci derste yazdığı bilgiyi ya da konuyu o anda anlamamış ise sonradan onu hiç anlayamamaktadır. Öğrenciler, anladıkları konuları sevmekte, incelemek istemekte, anlamadıklarını ise körü körüne ezberleyerek işin içinden çıkmaya çalışmaktadırlar. Yazar, öğrencinin anlayan olması, makine olmaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Yani modern anlamda Musa Kâzım, robot öğrenci istememektedir. Bugünkü eğitim sistemi içinde en çok tartışılan ko-

nulardan biri de Musa Kâzım'ın yukarıda bahsettiği bu husustur. Günümüz modern eğitimcileri, öğrencilerin konuları körü körüne ezberlemelerinin önüne geçmek için öğretmenlerin etkin görev almalarını istemektedirler. Öğretmenler öğrencilerle yeteri kadar ilgilendikleri takdirde öğrenciler konuları daha iyi anlayacaklar ve derslerini seveceklerdir. Böyle olduğu takdirde öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi gibi yetenekleri artacaktır. Öğrencinin dersi derste anlaması için ise günümüzde çok çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiş olsa da elde edilen verim o ölçüde yüksek orana sahip değildir.

Musa Kâzım'a göre "öğretim, basit ve kısa olmalıdır". Öğretimde söylem ve hitaplarda ağır ifadelerden, karmaşık cümlelerden kaçınılmalıdır. Öğretilecek şey önce kısa olarak beyan olunmalı, esas madde anlatıldıktan sonra ayrıntıya geçilmelidir. Öğretimde verilecek bilgi az, fakat faydalı olmalıdır. Bugün de eğitim sistemimizde bu kurallara uyulursa öğrenciler konuları daha iyi anlayacaklar ve dersleri sevecekler, şevkle sarılacaklardır. Ancak Türkiye'deki eğitim sistemi ve ilgili ders müfredatları incelendiğinde tam tersi bir durum ortaya çıkmaktadır. Örneğin ilkokul öğrencilerinin gördüğü matematik konuları ve derslerde onlardan çözülmesi talep edilen matematik veya fen bilgisi soruları neredeyse bir üniversite öğrencisinin gördüğü yüksek düzeye eşittir. Dolayısıyla Musa Kâzım'ın 120 yıl önce dikkat çektiği "öğretim, basit ve kısa olmalıdır" ilkesi günümüzde pek rağbet görmemekte, on yaşındaki bir öğrenciye dönem boyunca neredeyse yirmi farklı ders okutulmaktadır. Her ders içinde ise yüzlerce teferruat konu verilmeye çalışılmaktadır. Bu yaşlarda civil civil olan bir çocuk, yirmi yaşına geldiğinde eğitimin ağır çarkının sivri dişleri arasında kendisini sıkışmış olarak bulmaktadır. Elbette ki istisnai güzel gelişmeler de yaşanmakta ve şahsi gayret gösteren bazı idareci ve eğitimciler, bahis konusu bu sorunları azaltmaya çalışmaktadırlar.

Yazarın bu konu hakkında ifade ettiği diğer bir husus ise "okullarda sınıflarda verilecek ders, öğrencilerin yeteneğine ve gücüne göre olmalıdır". Bunun aksi uygulandığı takdirde öğrenciler derslerden hiçbir şey anlayamayacaklardır. Öğretmen, öğrencilerin bilgi seviyesini en alt düzeyde kabul ederek derslere başlamalı, en kolay bir şeyi bile onlara önemle anlatmalıdır. Günümüzde de bu yöntem benimsendiği takdirde öğrenciler, bir önceki yıl öğrenemedikleri temel bazı bilgileri öğrenmeye veya en azından yeniden hatırlayıp pekiştirmeye imkân bulacaklardır.

Yukarıdaki konularla bağlantılı olarak Musa Kâzım, uyarılarına devam etmiştir. Ona göre, derslerde ele alınan konular ne kadar açık olsa da, birinci sınıf öğrencileri tarafından anlaşılabilir. Bu nedenle konuların kısımlara ayrılması gerekir. Her kısmın tatbikinin gösterilmesi ve konunun maksadı neyse birleştirilerek yazılması da faydalı olacaktır. Yazara göre, öğretimin başlangıcı "inceleme" ve sonu "sentez"dir. Öğretmen, her derste inceleme ve sentez kurallarına başvurmalı, nasıl başvurduğunu da öğrencilere göstermelidir. Öğrenciler, bu iki yeteneğe (inceleme, sentez) sahip oldukları takdirde ileride çok fazla başarı göstereceklerdir. Günümüz eğitim anlayışında da öğrencilerin bu yeteneklere sahip oldukları takdirde başarısızlığın önündeki birçok engelin ortadan kalkacağına dair söylemler kuvvetle dile getirilmektedir. Dolayısıyla modern çağlarda da iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış ayırt edebilen gençler yetiştirilmesi isteniyorsa öğrencilerde bu iki yeteneğin gelişmesine ortam hazırlanmalıdır. Bu noktada Musa Kâzım'ın, yıllar öncesinden isabetli tespitlerde bulunmuş olduğu görülüyor.

Yukarıda da benzer öğretim yöntemleri arasında yeri geldiğinde zikrettiği üzere yazar "öğretim, yerli yerinde ve düzenli olmalıdır" prensibini dile getirmiştir. Ona göre, okulda okutulan her bir ders kısımlara ayrılmalı, ayrıca bu kısımlar arasında bir münasebet aranmalıdır. Fakat bir dersi düzenlemek, yerli yerinde anlatmak için o dersin çok fazla kısma ayrılması da doğru olmaz. Öğretimin düzenli olması öğrencilerin konuları daha iyi anlamaları açısından önemlidir. Öğretim düzenli olursa ve bir dersin içeriği kısımlara ayrılırsa dersler daha kolay anlaşılır. Dersin pek çok kısma ayrılması ise öğrencilerin kafasını karıştıracaktır. Öğretmen hangi konuyu ne şekilde anlatacağını önceden belirlemelidir. Öğretmenin fikirleri düzensiz olursa öğrencilerin de fikirleri düzensiz olacaktır. Bu durum her dönemde olduğu gibi günümüz eğitim sisteminde de geçerlidir. Öyle ki öğretmenlerin belli bir düzen içinde konuları anlatmaları; günlük, haftalık ve dönemlik planlar hazırlamaları gerekir ki öğrenciler de dersleri iyi bir şekilde anlayabilsinler.

Yazar, öğretmenin eğitim sistemi içinde aktif bir şekilde yer almasını da özellikle istemiştir. Öğretmen kitaptan/ kitaplardan ve diğer ders materyallerinden yararlanmalı, ancak kendi fikirlerini, düşüncelerini de öğrencilere anlatmalıdır (Musa Kâzım, 1313). Bugün de öğretmenlerin nitelikli olması istenmekte, bütün söylemler bu daire çevresinde gelişmekte, onların mesleklerinde daima ilerleme gösterme arzusu içinde olmaları kendilerinden talep edilmektedir. Sonuç olarak öğretmenler ders materyallerini çağın modern eğitim anlayışına göre yenilemeli, sadece bununla da yetinmeyip kendi fikir ve düşüncelerine de tabiri caizse belli aralıklarla format atmalıdırlar.

Musa Kâzım'a göre "bir öğretmen, günden güne eksiklerini tamamlamaya çalışmalıdır". Öğretmenin her yaptığı ders, önceki dersinden daha açık, daha faydalı, daha geniş olmalıdır. Öğretmen eski kafalı görünmemeli, sık sık da fikir değiştirmemelidir (Musa Kâzım, 1313). Günümüzde de bir öğretmen bu duruma dikkat etmeli, öncelikle gelişme ta-

raftarı ve isteklisi olmalı, nihayetinde ise her yıl kendisini geliştirmelidir ki öğrencilere daha fazla yararlı olabilsin. Yine günümüzde bir öğretmenden beklenen, belli bir çizgide ilerlemesidir. Diğer öğretmenlerin yöntemlerine dikkat etmekle beraber kendi de yeni yöntemler çıkarabilmelidir.

Yazara göre “öğretmen, öğrencinin ödevleriyle bizzat ilgilenmelidir.” Öğretmenler ödev kontrolünü düzenli yaparlarsa öğrenciler daha düzenli çalışacaklardır. Bu durum da başarıyı getirecektir. Öğretmen, ödev kontrolü sayesinde, çalışkan ile tembeli birbirinden ayırt edebilmelidir. Öğretmen her derste her öğrenciye en az bir kere söz vermelidir. Her öğrenciye sorular sormalıdır. Ama bunu mevcudu çok olan sınıflarda yapmak bir hayli zor olacaktır. Öğretmen, ödevleri eve götürmeli, kontrol ettikten sonra ödev sahibi o öğrenciyle sonucu paylaşmalıdır. Bu da eğitim-öğretime büyük katkı sağlayacaktır (Musa Kâzım, 1313). Günümüzde de öğretmenler, öğrencilere performans ödevleri vermekte ve bu ödevleri kontrol etmektedirler. Buradaki amaç öğrencilerin performanslarını ölçmek ve bu çerçevede onlara notlar vermektir. Ancak kontrol edilmemiş ev ödevlerine rast gele not vermek, o ödevi vermemekten daha kötü sonuçlar doğuracaktır. Kısacası ev ödevi vermek, öğrencileri daha fazla çalışmaya sevk etmekte, yük fazlası ödev vermek ise öğrenciyi eğitmeden soğutmaktadır. İyi öğretmen, burada işaret edilen hassas dengeyi iyi kurabilmelidir.

Musa Kâzım’a göre “öğretmen gayretli öğrencileri takdir etmeli, beğenmeli, teşvik etmeli, isteklendirmelidir” (Musa Kâzım, 1313). Ödüllendirilen öğrenci derslerine daha iyi çalışacaktır. Çalışmanın hacmine ve başarısına göre ödüllendirme yapılmalı, hak etmeyene ödül vermekten kaçınılmalıdır. Böyle yapılmazsa öğrenciler arasında kıskançlıklar başlar ve hatta artar. Günümüzde de eğitim bilimcileri ödül yönteminin öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Yazara göre öğretmen, “öğrencilerin eksiklerini tamamlarsa, öğrenciler de çalışmayı severler”. Bunun için öğretmenin çok fazla gayret etmesi gerekmektedir. Buna rağmen bazı öğrenciler yine de ilerleme kaydetmeyebilir, istekli hale gelemeyebilirler. Bu nedenle okullarda sınıf mevcudunun az olması öğrenci başarısı için önemli bir etkidir.

Musa Kâzım’a göre “öğretimde soru-cevap yöntemi de kullanılmalıdır”. Ancak bu yöntem kullanılırken sorulacak soruların kısa ve faydalı olması, cevaplarda da konu dışına çıkılmaması gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmen, tüm derslerin içeriğini sorulara ayırmalı ve bir sonraki derste nasıl sorular soracağını öğrencilere söylemelidir. Osmanlı Devleti eğitimcilerinden Satı Bey’e göre de soru cevap yöntemi öğretimde çok önemlidir. Öyle ki; öğretmen öğrencilerin derse dikkat edip etmediğini ve konuları anlayıp anlamadıklarını ancak bu yöntemle ölçebilir (Oruç ve Kırpık,2006). Bugün de eğitim sistemimiz içinde soru-cevap yöntemi en çok kullanılan usullerden birisidir. Yazarın söylediği gibi soruların kısa, faydalı olması cevaplarda konu dışına çıkılmaması önemlidir. Günümüz öğretmenleri, ders esnasında test çözme yönteminden bir miktar feragat edip, öğrencilerle soru cevap yöntemli ders işlemeye zaman ayırmalıdır.

XIX. yüzyıl sonları Osmanlı eğitim sistemi ve öğretim yöntemleri üzerine bu şekilde kıymetli fikirler serdeden Musa Kâzım’a göre aynı zamanda “öğretim yavaş ve tekrarlı olmalı”dır. Kısa ve net bilgiler öğrencilerin akıllarında daha iyi kalır. Yapılan tekrarlar sayesinde de öğrenciler konuları daha iyi kavrarlar. Yine yazara göre “öğretim, pratik olmalıdır”. Bir dersin teori kısmı işlendikten sonra o dersin tatbikine çalışılmalıdır. Günümüzde özellikle teknik okullarda ve dershanelerde bu kurallara dikkat edilmekle birlikte, çoğu okul ve sınıfta gerekli özenin gösterilmediği tespit olunuyor. Örneğin bir okulda coğrafya ile ilgili bir dersi alan öğrenciler, çoğu zaman dönem boyunca bir defa bile uygulamaya dönük coğrafi geziye çıkarılmamakta, teori ile yetinmek zorunda kalmaktadırlar. Bu teorik bilgiler ise kısa sürede unutulup gitmektedir.

Musa Kâzım’a göre “öğretim, dine ve ahlaka aykırı hükümler ve yöntemler içermemelidir”. Her dersin sonunda din ve ahlaka dair birkaç söz söylenmelidir. Fransız milli eğitim bakanlarından Gizo da “bir okulda genel eğitimin havası din ve ahlaka uygun olmalıdır” demiştir. Bu çerçevede öğrencilere vatandaşlık eğitimi de verilmelidir. Burada tarih dersinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu derste vatan, millet, bayrak, devlet, yönetme biçimi, hak ve sorumluluklar gibi unsurların öğretilmesi ile öğrencilerin vatandaşlık bilinci geliştirilir (Demircioğlu ve Tokdemir,2008). Öğretmenin amacı memlekete iyi yetişmiş öğrenciler kazandırmaktır. Günümüz eğitim sistemi içinde görev alan öğretmenlerden beklenen görevlerden biri de bu olarak gösterilmektedir.

3. Sonuç

Osmanlı Devleti Tanzimat Dönemi ile birlikte eğitimde modern usuller kullanmaya başlamıştır. Bu dönemden itibaren modern okullar açılmıştır. Bu okullarda okutulmak üzere pedagoji kitapları yazılmıştır. Musa Kâzım’ın *Rehber-i Tedris ve Terbiye* adlı eseri de bu kitaplardan birisi ve belki de en önemlisidir. O, bu kitabında Osmanlı Devleti’nin son yıllarında ortaöğretimle ilgili okullarda derslerin işleniş, öğrenci-öğretmen ilişkileri, sınıf düzenleri, öğretim yöntem ve kuralları, öğretmenlerin eğitim durumları, ders araç ve gereçleri, ev ödevleri vb. konuları ele almıştır. Musa Kâzım’ın iki ciltlik (1894; 1897) bu eseri, dönemin eğitim anlayışını aydınlatması bakımından önemlidir.

Musa Kâzım'ın günümüzden 120 yıl kadar önce eserinde verdiği bilgiler günümüz eğitim sistemine ve anlayışına da ışık tutmaktadır. Yazar, çalışmasında öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler hakkında bilgi vermiştir. O'na göre öğretmen adayları terbiye ilmine vakıf olmalıdırlar. Onların çocuk terbiyesi, çocuk psikolojisi, gelişim psikolojisi gibi konularda bilgili olmaları şarttır. Mesleklerinde başarılı olabilmek için günde üç dört saat çalışmalıdırlar. Kitap okumaya önem vermelidirler ki öğrencilere model oluşturabilsinler. Onlar eğitim bilimi ve öğretim yöntemleri ile ilgili yayınları takip etmelidirler. Musa Kâzım'a göre kendisini devamlı surette yenileyemeyen öğretmen, öğrencisine fayda yerine zarar verir.

Musa Kâzım, öğretmenlerin görev bilinci çerçevesinde mesleklerini sevmeleri gerektiğini söylemiş, bu işi profesyonelce yapmaları hususunda fikir beyan etmiştir. Öğretmen, öğrencileri tüm yönleri ile tanımaya çalışmalı, öğrencisiyle bütünleşmeli, öğrencisini ezbercilik hastalığından uzak tutmalıdır. Teorik bilgileri destekleyecek uygulamalara ağırlık vermelidir. Onlara güzel yazı, resim, musiki alanlarında da dersler vermeli ya da verdirmelidir. Öğrencisini ağır teknik dersler altında ezmemelidir. Musa Kâzım'a göre öğrencilere çok fazla ödev verilmemelidir. Teneffüs saatlerini tam ayarında tutmalıdır. Başarılı öğrencileri ödüllendirmekten kaçınmamalıdır. Dersi ders saatinde anlamalarını hedef almalıdır. Derste konuyu anlayamayan bir öğrencinin evde ders çalışarak bu açığı kapatması zor bir şeydir. Öğretmen, öğrencisine verdiği bütün derslerin önemli olduğunu onlara idrak ettirmelidir. Onlara vereceği derslerin çeşidini ve sayısını dengeli bir şekilde belirlemelidir. Öğrencisine bilgiyi peyderpey nakletmeli, bir anda her şeyi öğrenmesini ondan talep etmemelidir. Öğrencinin olaylar arasında bağ kurmasını, hadiselerin arka planında nelerin olabileceğine dair tahmin yürütmesini sağlayacak bir yöntem izlemelidir. Öğretmen eğer, öğrencisinin muhakeme yeteneğini geliştiremiyorsa, öğrenci yerine bir kukla yetiştirmiş olacaktır. Bunun için öğretmen, inceleme ve sentez yeteneği var olan öğrenciler hayal etmeli ve bu uğurda mesai harcamalıdır.

Musa Kâzım'a göre öğretmenler, ahlaki gelişim noktasında öğrencilere model olmalıdırlar. Müellifin öğretmende bulunması gerekliliğine inandığı kişisel özellikler vardır. Bunlar; ilk olarak öğretmen, dindar olmalıdır. Padişaha (devlet büyüklerine) hürmet ve itaat etmelidir. Amirlerinin emirlerine uymalıdır (Kanunlar dışına çıkmamalıdır). Büyüklere karşı saygılı olmalıdır. Fakirlere, muhtaçlara yardımcı olmalıdır. Dürüst olmalıdır. Sözüne güvenilmeli, verdiği sözü tutmalıdır. Misafirperver olmalı, gerekli hallerde çevresi için harcama yapabilmelidir. İsraftan kaçınmalıdır. Temiz giyinmeli, öğrencileri için temizliğe dair program uygulamalıdır. Kötülüğe karşı iyilikle yaklaşmalıdır. Boş yere gereksiz biçimde konuşmamalıdır. Sözleri net ve anlaşılır olmalıdır. Sokakta hal ve hareketlerine dikkat etmeli, çevresine örnek olmalıdır. Ağırbaşlı ve haysiyetli olmalıdır. Her şeyden önce tembel değil çalışkan olmalıdır. Görevini ihmal etmemeli, zamanında yapması gerekenleri derhal yerine getirmelidir. Derslerine saatinde girip saatinde çıkmalıdır. Musa Kâzım'a göre bu sıfatlara sahip olmayanların öğretmenlik yapmaları uygun değildir. Çünkü bu durum tabii olarak öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin başarısızlıkları öğrencilere de yansımakta, onların sönük bir kişiliğe sahip olmalarına neden olmaktadır. Çünkü öğretmen eğitimde temel unsurdur, eğitime yön veren kişidir.

Musa Kâzım, eserinde öğretim yöntemlerine de değinmiştir. Buna göre öğretim akla dayanmalıdır. Eğitim öğretimde âlet ve edevat kullanılmalıdır. Öğretim basit ve kısa olmalıdır. Öğretim tahlili ve terkihi olmalıdır. Öğretim yavaş ve tekrarlı olmalıdır. Öğretim pratik olmalıdır. Öğretim dine ve ahlaka mugayir olmamalıdır. Yani toplum nazarında karşılığı olan dinî, milli değerlere ters düşen bir eğitim verilmemelidir. Öğretim, yerli yerinde ve düzenli olmalıdır. Öğretim, açık ve dikkat çekici olmalıdır. Öğretim, düzeltmelere dayanmalıdır. Öğretim, soru ve cevap tarzında olmalıdır. Öğretim, öğrencilerin gücü ile denk olmalıdır vb.

Sonuç olarak 1890'lı yıllarda Osmanlı ülkesinde bazı okullarda (lise ve dengi) dersler vererek öğrenciler yetiştiren ve tecrübelerini de hazırladığı *Rehber-i Tedrîs* adlı eserinde toplayan Musa Kâzım'ın eğitim- öğretimle ilgili fikir ve görüşleri, tavsiyeleri, uyguladığı yöntem ve teknikler bugün için de geçerliliğini korumaktadır. Onun pedagoji, psikoloji, çocuk terbiyesi, çocuk psikolojisi, öğretim yöntemleri, ders araç ve gereçleri, ödüllendirme, ders çeşitleri, sayıları ve saatleri, ev ödevleri, sınıf mevcutları, yaratıcı düşünce ve beceriyi geliştirme teknikleri, ahlaki gelişim, eğitimde sanat, zevk ve estetik güzelliği gibi eğitimle ilgili çok farklı alanlar üzerine geliştirdiği fikirlerin incelenerek güncellenmesi, günümüz Türk eğitim sistemi için elbette büyük faydalar sağlayacaktır. Belirtilen bu yöntemler ve sunulan öneriler bugün düzenli bir şekilde uygulandığı takdirde birçok eğitim sorunu çözülecektir. Esasen Musa Kâzım'ın çalışmasında öne çıkan fikir ve görüşleri, Türk eğitim sistemimizin tarihî alt yapısının bir asırdan fazla bir zaman diliminde ne kadarlık bir mesafe kaydettiğini de çok güzel ifade etmektedir. Türk eğitim anlayışında büyük bir tarihî birikime sahip olan Türk Milli Eğitimi'nin hakikatte bu birikim ve potansiyelden yeterince yararlanmamış olduğu da bir gerçektir.

4. Kaynakça

- Bölükbaş, S. (2016). Rehber-i Tedris ve Terbiye Adlı Eserine Göre Musa Kâzım'ın Eğitim ve Öğretim Üzerine Görüşleri (1894-1897). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Buyrukçu, R. (2002). Selim Sabit Efendi'nin Rehnümâ-i Muallimîn'ine Pedagojik Bir Yaklaşım Dini Araştırmalar, 12/4, s. 7-30.
- Demircioğlu, İ. H. , Tokdemir M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 15/6, s. 69-70.
- Dilek, D. (2005). Sosyal Bilimler Öğretiminde Öğrencilerin Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli (Dursun Dilek) Tekniği. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 18, s. 153-159.
- Durukoğlu, S. (2001). Süleyman Nesip (Süleyman Paşazade Sami Bey) Hayatı, Edebi Kişiliği, Şiirleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güçlü, M., Şanal M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S:18/1, s. 151.
- Mercin, L. , Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 9, s. 17.
- Musa Kâzım, (1313). Taşra Maarif Memurlarına Mahsus Rehber-i Tedris ve Terbiye, İkinci Kısım, İstanbul: Kasbar Matbaası.
- Oruç, Ş. , Kırpık, G. (2006.) Tedrisat Mecmuası'ndan Makaleler Osmanlı'da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Selçuk, Z. , Yılmaz, E. D. (2015). Rehber Benim "Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş" Ankara: Elma Yayınevi.
- Şanal, M. (2011). Musa Kâzım Bey'in (1858-1919) Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. Akademik Bakış Dergisi, S: 26, s.1-13.
- Tuğrul, B. , Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 24, s.224-233.
- Yılmaz, M. (2014). Musa Kâzım Efendi'de Eğitim Öğretim ve Medreselerin Islahı. Erzurumlu Şeyhulislam Musa Kâzım Efendi Sempozyumu (22-24 Kasım 2013 Erzurum) , Erzurum, s. 2-22.



Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Türkiye Örneği)¹

Determining The Views of Vocational School of Tourism and Hotel Management Students on The Quality of Education (The Case of Turkey)

Atıncı OLCA², Eşref AY³

Öz

Bu araştırma Türkiye'deki Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla oluşturulan anket formu araştırma evrenini temsil eden 850 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye'deki Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu, okulların öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ortak alanlara, bilişim-teknoloji imkânlarına sahip olmaları ve bu imkânlardan öğrencilerin kolaylıkla yararlanabilmeleri konularında da öğrencilerin ağırlıklı olarak kararsız görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine yönelik görüşlerinin ölçekte belirlenen faktörlere ve okullara göre farklılaştığı da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazı demografik verilerine göre eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinde farklılaşma olduğu istatistiksel olarak ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim-öğretim hizmet kalitesi, turizm eğitimi, meslek yüksekokulu

Abstract

This study was conducted to determine the views of vocational school of tourism and hotel management students on the quality of education and training. The survey form created for this purpose was applied to 850 students that fit the study subject. The data obtained was analyzed by using the SPSS 23.0 program. The study concluded that vocational school of tourism and hotel management students have a positive overall outlook on the quality of education and training, and they are mainly undecided on whether they have the common areas to socialize or whether they have information-technology facilities that are easily available to them. Besides, according to the some demographic and descriptive data of students, it is analyzed as differentiation statistics in views on the quality of education and training

Keywords: Service quality of education, tourism education, vocational school

1. Bu makale, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma sonuçlarının bir bölümü 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen Al-Farabi 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

2. Gaziantep University Tourism Faculty, Gaziantep, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0407-5467>

3. Anadolu University Department of Tourism Management, Eskişehir, Turkey; <https://orcid.org/0000-0003-4092-642>

Atf / Citation: Olcay, A., & Ay, E. (2019). Turizm ve otelcilik meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Türkiye örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 453-466. doi:10.24106/kefdergi.2549

Extended Summary

Introduction: The main problem of tourism within the service sector is the low quality of service (Altan, Atan ve Ediz, 2003: 2). Quality service is carried out with qualified personnel. Therefore, the basic element of the service industry is human. The provision of qualified manpower depends on the provision of quality and effective tourism education and training (Ünlüönen, 2000: 218). The provision of the quality of service required by the understanding of contemporary tourism depends to a large extent on the quality of vocational and technical training of the workforce employed in the sector (Christou, 1999: 683; Alp, 1992: 47). In this context, the importance of the quality of the education provided by the education and training institutions that provide qualified work force to tourism sector emerges. This study was conducted to determine the views of vocational school of tourism and hotel management students on the quality of education and training.

Purpose and Importance: The main purpose of this research is to reveal students' views on the quality of education services in the Vocational Schools of Tourism and Hotel Management in Turkey and to contribute to the efforts to improve the quality of service of these schools. Growth in tourism has triggered competition between businesses operating in the sector, and the need for qualified human power has also been highlighted. The importance of secondary education and undergraduate education, which is the source of qualified human power in tourism, also arises here. In the light of the data obtained from this research, tourism vocational schools are important in terms of enabling them to review the quality of the education service they offer.

Method: The universe of this study is, in the 2015-2016 academic year 3987 students who studying at the vocational school of tourism and hotel management in Turkey. In this study, 1200 questionnaires were sent to schools for the students and 930 of them returned. Since 80 of the returned questionnaires were filled in incorrectly or incomplete, they were excluded from the evaluation and the analyses were conducted with a total of 850 questionnaires. In order to create a questionnaire form to be used, the studies (Parasuraman vd., 1988; Grönross, 1990; Cronin ve Taylor, 1994; Tsang ve Qu, 2000; Akbaba, 2006; Yılmaz, 2007) on the quality of service were examined and a questionnaire was prepared based on the "Faculty of Education - Student Satisfaction Scale" developed by Şahin (2009). The questionnaire consists of two parts. In the first part, there are 15 questions about the demographic and identification information of the participants. In the second part of the questionnaire, there are 33 questions prepared on a 7-point Likert scale to determine the opinions of the students in the Vocational Schools of Tourism and Hotel Management on the quality of education and training services. Participation expressions were scored from 7 to 1, starting with "I am absolutely agree" in order to get a better understanding of the survey questions and to obtain more healthy results.

Findings: According to the results of one-way Anova analysis, it is seen that there is a significant difference between the opinions of students about the service quality and the schools they studied ($p < 0,05$). In terms of university variable, service quality, administrative service quality, support service received from the consultant, quality of service, quality of service-technology facilities, quality of service provided in schools and quality of service related to the programming of these courses and physical facilities have been determined to have a significant difference in perception of service quality ($p < 0,05$). Besides, according to the some demographic and descriptive data of students, it is analyzed as differentiation statistics in views on the quality of education and training.

Conclusion and Discussion

According to the results of the survey, it is seen that there is a meaningful difference in the quality of service received from the instructors according to the universities. It can be said that the students who participated in the survey gave positive opinions in general about the service they received from the instructors. Educational services provided by the teaching staff directly affect the total quality of the school. The level of perception of students' quality of managerial service differs according to the schools they are studying. In the areas where schools have the possibilities for students to have common activities, information and technology possibilities, and that students can easily benefit from these opportunities, the students have mainly expressed their hesitant opinions. When the physical location of the Vocational Schools of Tourism and Hotel Management in Turkey as a whole, it is seen that installed outside the university campus centers. It is considered that the organizational commitment towards the universities of the students who cannot benefit enough from the facilities provided by the central campus does not improve, which in turn affects the perceptions of the general service quality of the students. As a result of the analyzes made, it was determined that the opinions of the students about the quality of service did not differ according to the sections where they learned and the academic achievement averages. But it differs according to the sex of the students. Approximately four-thirds of the students who participated in the survey stated that they willingly preferred the program they were studying while the four-one part indicated that they unwillingly preferred the program. It has been determined that the students who think that they can find easy job after their graduation have higher perceptions of quality of education service. In particular, it can be said that physical facilities are the most important quality dimension for students. In this context, the importance of administrative service is also emerging. The main activities that school administrations can realize in order to improve the quality of education are the improvement of school physical facilities, the selection of academic staff, and the planning of course contents and course programs according to student needs.

1. Giriş

Dış pazarlarda rekabet gücü en yüksek sektörlerden biri olan turizm, son yıllarda Türkiye’de de büyük bir hızla büyümüştür. Bu büyümeyle birlikte sektör, bazı temel sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Hizmet sektörü içinde yer alan turizmin başlıca sorunu, hizmet kalitesinin düşüklüğüdür (Altan, Atan ve Ediz, 2003: 2). Kaliteli hizmet nitelikli personel ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle hizmet endüstrisinin temel ögesi “insan”dır. Nitelikli insan gücünün sağlanması da kaliteli ve etkin bir turizm eğitim ve öğretiminin verilmesine bağlıdır (Ünlüönen, 2000: 218). İnsana yatırım yapılmadan, fiziksel ve teknolojik donanımların, ekonomik gelişmelerin hizmet kalitesini artırmada ve geliştirmede etkili olması mümkün değildir (Seymen, 2002: 17).

Çağdaş turizm anlayışının gerektirdiği hizmet kalitesinin sunulması büyük ölçüde sektörde istihdam edilen işgücünün kaliteli mesleki ve teknik eğitim almasına bağlıdır (Christou, 1999: 683; Alp, 1992: 47). Milli eğitim sistemi kapsamında tarım, endüstri ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin organizasyonu, planlanması, araştırılması, geliştirilmesi ve eşgüdümü ile denetim, yönetim ve öğretim etkinliklerinin tümü mesleki ve teknik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Fındık, 2008: 65). Turizm olgusunu ve ekonomik hareketliliğini halka ve öğrenim gören öğrencilere öğretmek, turizm alanında kalifiye personel ve yönetici yetiştirilmesini amaçlayan çalışmaları ise turizm eğitimi olarak tanımlayabiliriz (Sezgin, 2001: 135; Hacıoğlu, 1992: 92). Turizm ve Otelcilik Meslek Liseleri, Meslek Yüksekokulları, Turizm Yüksekokulları ve Turizm Fakülteleri örgün eğitim kapsamında; çeşitli kurs ve sertifika programları da yaygın eğitim kapsamında turizm sektörüne nitelikli personel yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Telbalkan, 2015: 17). Bu bağlamda turizm sektörüne nitelikli iş gücü yetiştiren eğitim-öğretim kurumlarının vermiş oldukları öğretimin kalitesinin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye’deki TOMYO’larda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

Amerikan Pazarlama Birliği (AMA) hizmet kavramını, sunulduğu anda tüketilen ve tüketici tatmini sağlayan soyut işler olarak tanımlamıştır (Çipil, 2004: 4). Hizmetin soyut bir kavram olması beraberinde hizmet kalitesinin de soyut bir kavram olması anlamına gelmektedir (Devebakan vd., 2003: 33). Hizmet kalitesine farklı bir açıdan bakan Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1985), hizmet sürecinde tüketicinin hizmet kalitesi algısının, beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki farklılığın niteliğine bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kaliteli eğitim; doğru zamanda, doğru kişilere, doğru öğretmenlerle, doğru yerlerde doğru eğitimin verilmesi ile gerçekleşebilir (Gülenç ve Talih, 2011: 264). Eğitimde kalite kavramını hem süreç hem de çıktı boyutlarında ele almak gerekir. Çıktı, belirlenen hedeflerin ve istenilen sonuçların elde edilmesini, süreç ise örgüt fonksiyonlarındaki basamakların belirlenen hedeflere yönelik etkili bir şekilde çalışmasını ifade etmektedir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013: 102). Eğitimde kalitenin yükseltilebilmesi kaynakların yeterli düzeyde kullanılabilmesine, bilgi ve teknolojik gelişmelerin takip edilip bunların eğitime uyarlanması ve okul-öğrenci-aile-toplum arasında gerçekleşecek iş birliğine dayalıdır. Kaliteli eğitim ile diğer alanlara kalifiye işgücü sağlanması dolayısıyla diğer alanlarda da kalitenin artırılması konusunda kaynak oluşturulmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasıyla, toplumsal gelişimin sağlanması doğrultusunda yaşamsal döngüye katkı sağlanabilmektedir (Tufan vd., 2009: 31).

Türkiye’de Yükseköğretimde Turizm Eğitimi

2016 yılı itibari ile Türkiye’de 955 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (www.istatistik.yok.gov.tr, 10.04.2017). Bu okulların 167’sinde turizm eğitimi verilmeye devam edilmektedir (www.osym.gov.tr, 24.04.2017). Bu 167 okuldan yalnızca 9 tanesi sadece turizm eğitiminin verildiği TOMYO’lardır.

2016 yılı itibariyle 81 fakülte ve yüksekokulda turizm eğitimi verilmeye devam etmektedir. Bu fakültelerden 34’ü Turizm Fakültesi, 18’i Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu, 1’i Açıköğretim Fakültesi’dir. Geri kalan 28 okul ise bünyesinde turizm bölümleri bulunan diğer fakülte ve yüksekokullardır (www.osym.gov.tr, 24.04.2017). Türkiye’deki turizm lisansüstü program sayısı 2016 yılı itibariyle 34’ü yüksek lisans, 16’sı doktora olmak üzere toplam 50 adettir (YÖK, 2016).

İlgili Araştırmalar

Galeeva (2016) SERVQUAL ölçeğiyle Rusya’daki üniversitelerin yükseköğretim kalitesini ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Garwe (2015) tarafından yapılan çalışmada, Zimbabwe’de bulunan üniversitelerde eğitim hizmet kalitesinin artırılmasında öğrenci düşüncelerinin etkisi ortaya konulmuştur. Halai (2012) Pakistan’daki özel üniversitelerin

kamu üniversitelerine kıyasla eğitim kalitesi gelişimlerini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Narang (2012), Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin eğitimdeki algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Petruzzellis ve diğerleri (2006) ve Joseph ve Joseph (1997) ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda, akademik ve fiziki yeterliliğe sahip üniversitelerin öğrenciler tarafından kaliteli okullar olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Olca ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada Gaziantep Üniversitesi TOMYO'da öğrenim gören öğrencilerin turizm programlarını popüler olmasından dolayı tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Olca ve Düzgün (2015) Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin bölümlerini sevdiğikleri ancak mezun olduktan sonra sektörde çalışma konusunda kararsız olduklarını belirlemişlerdir. Şahin (2009) Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Çakır (2008) vakıf üniversiteleri üzerinde yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerinin, eğitim hizmet kalitesini ölçmede özellikle akademik personelin ders vermedeki başarısının güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Özçalık'ın (2007) yaptığı çalışmada, Çorum ili ve çevre ilçelerinde bulunan yükseköğretim kurumlarının fiziksel imkân ve özelliklerinin öğrenciler tarafından algılanan hizmet kalitesinde önemli bir yer tuttuğu ortaya konulmuştur. Yılmaz ve diğerlerinin (2007) Eskişehir'de bulunan iki farklı üniversitenin Fen Fakültesi öğrencileri üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, bu iki üniversite öğrencilerinin algılanan hizmet kalitesi skorlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Güzel'in (2006) Gazi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nde turizm eğitimi alan öğrencilere yaptığı çalışmada, öğrencilerin okulun fiziksel görünümü ve imkânlarıyla ilgili beklentilerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Özgül ve Devebakan'ın (2005) yaptıkları çalışmada Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri İİBF İşletme Bölümü öğrencilerinin kendilerine sunulan hizmet kalitesi beklenti ve algılarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

3. Yöntem

Araştırmanın Problemi

Turizmin Türkiye'de 1980'lerden sonra hızla büyümesiyle ortaya çıkan sorunlardan birisi sektöre eğitilmiş ve kalifiye işgücü akışının sağlanamamasıdır (Ergün, 2013: 22). Yapılan araştırmalara göre, turizm eğitimi alanların birçoğu gelecek kaygısı taşımakta, çok az bir bölümü turizm alanında kariyer hedeflemekte ve mezun olduktan sonra turizm sektöründe çalışmaya başlayanlar kısa bir süre sonra sektörü bırakmaktadır (Duman vd., 2014; Baltacı vd., 2012; Pehlivan, 2008; Pelit ve Güçer, 2006). Verilen kalitesiz turizm eğitimiyle ve kalifiye olmayan personel tarafından sunulan hizmetle Türkiye turizminin modern turizmin gereksinimlerini karşılayabilmesi mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda sektöre kalifiye ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan TOMYO'ların sunmuş oldukları eğitim-öğretim hizmetinin kalitesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin okullardan beklentilerinin ne düzeyde karşılandığının belirlenmesi, TOMYO'ların eğitim-öğretim hizmet kalitelerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Yapılan alan yazın araştırmasında, Türkiye'deki TOMYO'larda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki TOMYO'lardaki öğrencilerinin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu okulların hizmet kalitesi iyileştirme çabalarına bir katkı sağlamaktır.

Turizmde nitelikli insan gücünün kaynağı olan ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim veren okullardır. Yapılan bu araştırma, turizm eğitimini TOMYO'larda ön lisans düzeyinde alan öğrencilerin aldıkları eğitimin hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenerek, elde edilen veriler ışığında turizm meslek yüksekokullarının sundukları eğitim hizmetinin kalitesini gözden geçirmelerine imkân sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Yapılan bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki TOMYO'larda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'de 9 adet TOMYO bulunmaktadır. Bu okullar şunlardır:

- Erzincan Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu
- Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu
- İnönü Üniversitesi Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği Meslek Yüksekokulu
- Karadeniz Teknik Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu
- Kocaeli Üniversitesi Kartepe Turizm Meslek Yüksekokulu

- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Marmaris Turizm Meslek Yüksekokulu
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu
- Sakarya Üniversitesi Kırkpınar Turizm Meslek Yüksekokulu
- Süleyman Demirel Üniversitesi Şarkikaraağaç Turizm Meslek Yüksekokulu

Verilerin toplandığı 2015-2016 Akademik yılı itibarıyla On Dokuz Mayıs Üniversitesi Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu ve Süleyman Demirel Üniversitesi Şarkikaraağaç Turizm Meslek Yüksekokulu'nun henüz öğrenci alımı yapmamış olmalarından dolayı bu iki okulda anket uygulaması yapılamamıştır. Diğer 7 okulun yüksekokul sekreterlikleri ve öğrenci işleriyle tek tek görüşülerek toplam evrenin 3987 olduğu tespit edilmiştir. Evrenin tamamına ulaşmanın hem zaman hem de maliyet açısından güç olacağı göz önüne alındığından örneklem alma yolu tercih edilmiştir. Buna göre, örneklem sayısının belirlenmesinde Bartlett ve diğerlerinin (2001: 48) formülünden yararlanılmış ve örneklem sayısı 350 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada 1200 anket formu öğrencilere yaptırılmak üzere okullara gönderilmiş ve bunlardan 930'u geri dönmüştür. Geri dönen anket formlarından 80 tanesi yanlış veya eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmış ve analizler toplam 850 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buna göre, örneklem sayısı evreni temsil etme gücüne sahiptir.

Anket Formunun İçeriği ve Veri Çözümleme Yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Kullanılacak anket formunu oluşturmak için hizmet kalitesi üzerine yapılan çalışmalar (Parasuraman vd., 1988; Grönross, 1990; Cronin ve Taylor, 1994; Tsang ve Qu, 2000; Akbaba, 2006; Yılmaz, 2007) incelenmiş ve Şahin'in (2009) geliştirdiği "Eğitim Fakültesi-Öğrenci Memnuniyet Ölçeği" temel alınarak anket formu oluşturulmuştur.

Uygulanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik ve tanıtıcı bilgilerinin sorulduğu 15 soru yer almaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde ise, TOMYO'larda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik 7'li likert ölçeğinde hazırlanmış 33 soru yer almaktadır. Anket sorularının daha iyi anlaşılması ve daha sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi için belirlenen katılım ifadeleri 7'den 1'e doğru, "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden başlayarak puanlanmıştır. Verilerin aritmetik ortalamalarının değişim aralığı (range) hesaplanmasında ise aşağıdaki yol izlenmiştir:

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 7 - 1 = 6$$

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 6 / 7 = 0,85$$

Uygulama ve Ölçümün Güvenilirliği

Ölçeğin güvenilirlik analizi, Cronbach's Alpha katsayı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,937'dir. Akbulut'a (2010) göre bu değer, ölçeği oluşturan ifadelerin iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu aşamadan sonra değişkenler arasında yeterli oranda ilişkinin olup olmadığını anlamak için yapılan Bartlett's Küresellik Testi sonucuna göre anketin ikinci bölümündeki 33 ifade için $p=0,000$ ($p<0,05$) olduğu ve anlamlı olduğu görülmüş ve bu değişkenlerle arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Daha sonra da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin 0,936 olduğu ve örneklemin büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek faktörlerinin belirlenmesi aşamasında faktör yükü iki faktöre yüklenen maddelerin her iki faktördeki faktör yük değerlerinin arasındaki farkların 0,10'dan yüksek olmasından dolayı ölçekte çapraz yüklenme olmadığı görülmüş (Gürbüz ve Şahin, 2015: 312) ve ölçekte herhangi bir binişik maddenin olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak yapılan güvenilirlik analizinden sonra 33 ifadeli ölçeğin 6 faktörden oluştuğu, faktörlerin toplam varyansın %60,063'ünü açıkladığı ve maddelerin faktör yüklerinin 0,4'ün üzerinde olduğu görülmüştür. Bu faktörler; öğretim elemanlarından alınan hizmet (1.faktör), yönetsel hizmet (2.faktör), danışmandan alınan destek hizmeti (3.faktör), bilişim-teknoloji olanakları hizmeti (4.faktör), dersler ve ders programları hizmeti (5.faktör) ve fiziksel olanaklar hizmeti (6.faktör) olarak isimlendirilmiştir.

4. Bulgular

Bu çalışmadaki bulgular; araştırmaya ilişkin demografik ve tanıtıcı bilgiler, TOMYO'larda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular ve diğer bulgular olmak üzere üç bölümde incelenmiştir.

Demografik ve Tanıtıcı Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve tanıtıcı özelliklerini belirlemeye yönelik; cinsiyet, yaş, okul, bölüm, sınıf ve not ortalaması olmak üzere altı soru sorulmuş ve elde edilen bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Tanıtıcı Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	436	51,3
Kız	414	48,7
Yaş	f	%
20-22	565	66,5
19 ve altı	177	20,8
23-25	86	10,1
26 ve üzeri	22	2,6
Okul	f	%
Gaziantep TOMYO	172	20,2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Marmaris TMYO	136	16,0
Sakarya Üniversitesi Kırkpınar TMYO	135	15,9
Kocaeli Üniversitesi Kartepe TMYO	132	15,5
KATÜ TOMYO	120	14,1
Erzincan Üniversitesi TOMYO	92	10,8
İnönü Üniversitesi Kale TOİMYO	63	7,5
Bölüm	f	%
Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri	424	49,9
Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri	406	47,7
Pazarlama ve Reklamcılık	20	2,4
Sınıf	f	%
1	436	51,3
2	414	48,7
Not Ortalaması	f	%
2,00-2,99	489	57,5
1,00-1,99	189	22,2
3,00-4,00	152	17,9
0-0,99	20	2,4
TOPLAM	850	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılanların %48,7'si kız, %51,3'ü erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında katılımcıların çoğunun %66,5 ile 20-22 yaş aralığında, en az da %2,6 ile 26 ve üzeri yaşta oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %51,3'ü 1. sınıfta, %48,7'si 2. sınıfta, %49,9'la en çok seyahat, turizm ve eğlence hizmetleri bölümünde öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamalarına bakıldığında %57,5 ile 2,00-2,99 aralığında en çok, en az da %2,4 ile 0-0,99 aralığında not ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulları'nda Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Merkezi limit teoremine göre, bir araştırmanın örneklem sayısı büyük olduğu zaman örneklemin genellendiği evren normal dağılıma sahip olmasa ya da yapılan analizler yeterince güvenilir biçimde olmasa bile örneklemin merkezi eğilimi normal bir dağılım gösterebilmektedir. Bazı kaynaklarda $n > 30$ ya da $n > 100$ olduğu şartlarda parametrik test koşullarının oluştuğu söylenmektedir (Akbulut, 2010: 19). Merkezi limit teoremine göre örneklem sayısı fazla olduğu için ($n=850$) normallik varsayımı kabul edilmiştir ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan TOMYO'larda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, kendilerine sorulan 33 sorudan 29'una olumlu, 4 tanesine de kararsız görüş bildirdikleri ve hiçbir soruya olumsuz görüş bildirmedikleri görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması olumludur.

Bununla beraber öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşleri ile öğrenim gördükleri okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü Anova Testi ile ölçülmüş ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşleri İle Öğrenim Gördükleri Okulların Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Sakarya	135	5,4025	,90223	5,2489	5,5561	17,650	,000*
İnönü	63	5,3665	,88920	5,1426	5,5905		
Erzincan	92	5,2276	1,04252	5,0117	5,4435		
Muğla	136	5,1992	,97498	5,0339	5,3645		
Kocaeli	132	4,7626	1,00338	4,5899	4,9354		
Gaziantep	172	4,5958	,98158	4,4481	4,7436		
KATÜ	120	4,5455	,97088	4,3700	4,7209		
TOPLAM	850	4,9648	1,02611	4,8957	5,0339		

*p≤0,05

Yapılan tek yönlü Anova analizi sonuçlarına göre öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin görüşleri ile öğrenim gördükleri okullar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Bu farklılığın hangi okullar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Tukey Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşleri Tukey Testi Sonuçları

Okul	Okul	Ortalama	Standart Sapma	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Gaziantep	İnönü	-,77068*	,14293	,000	-1,1931	-,3482
	Erzincan	-,63176*	,12537	,000	-1,0023	-,2612
	Kocaeli	-,16678	,11231	,754	-,4987	,1651
	KATÜ	,05039	,11544	,999	-,2908	,3916
	Sakarya	-,80663*	,11160	,000	-1,1365	-,4768
	Muğla	-,60336*	,11137	,000	-,9325	-,2742
İnönü	Gaziantep	,77068*	,14293	,000	,3482	1,1931
	Erzincan	,13892	,15872	,976	-,3302	,6080
	Kocaeli	,60390*	,14863	,001	,1646	1,0432
	KATÜ	,82107*	,15101	,000	,3748	1,2674
	Sakarya	-,03595	,14809	1,000	-,4736	,4017
	Muğla	,16732	,14792	,918	-,2698	,6045
Erzincan	Gaziantep	,63176*	,12537	,000	,2612	1,0023
	İnönü	-,13892	,15872	,976	-,6080	,3302
	Kocaeli	,46498*	,13182	,008	,0754	,8546
	KATÜ	,68215*	,13450	,000	,2846	1,0797
	Sakarya	-,17487	,13122	,836	-,5627	,2129
	Muğla	,02840	,13102	1,000	-,3588	,4156
Kocaeli	Gaziantep	,16678	,11231	,754	-,1651	,4987
	İnönü	-,60390*	,14863	,001	-1,0432	-,1646
	Erzincan	-,46498*	,13182	,008	-,8546	-,0754
	KATÜ	,21717	,12242	,566	-,1446	,5790
	Sakarya	-,63984*	,11881	,000	-,9910	-,2887
	Muğla	-,43657*	,11859	,005	-,7871	-,0861
KATÜ	Gaziantep	-,05039	,11544	,999	-,3916	,2908
	İnönü	-,82107*	,15101	,000	-1,2674	-,3748
	Erzincan	-,68215*	,13450	,000	-1,0797	-,2846
	Kocaeli	-,21717	,12242	,566	-,5790	,1446
	Sakarya	-,85701*	,12177	,000	-1,2169	-,4971
	Muğla	-,65374*	,12156	,000	-1,0130	-,2945

Okul	Okul	Ortalama	Standart Sapma	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Sakarya	Gaziantep	,80663*	,11160	,000	,4768	1,1365
	İnönü	,03595	,14809	1,000	-,4017	,4736
	Erzincan	,17487	,13122	,836	-,2129	,5627
	Kocaeli	,63984*	,11881	,000	,2887	,9910
	KATÜ	,85701*	,12177	,000	,4971	1,2169
Muğla	Muğla	,20327	,11792	,600	-,1452	,5518
	Gaziantep	,60336*	,11137	,000	,2742	,9325
	İnönü	-,16732	,14792	,918	-,6045	,2698
	Erzincan	-,02840	,13102	1,000	-,4156	,3588
	Kocaeli	,43657*	,11859	,005	,0861	,7871
	KATÜ	,65374*	,12156	,000	,2945	1,0130
	Sakarya	-,20327	,11792	,600	-,5518	,1452

Analiz sonucuna göre, evren içinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu okullardan Sakarya Üniversitesi Kırkpınar TMYO öğrencilerinin genel hizmet kalitesi algısının ortalama değeri diğer bütün okullardan pozitif yönde, Karadeniz Teknik Üniversitesi TOMYO öğrencilerinin genel hizmet kalitesi algısının ortalaması ise diğer bütün okullardan negatif yönde farklılık göstermektedir.

Üniversitelere göre, ölçekte belirlenen altı faktöre ilişkin hizmet kalitesinin farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Her bir faktöre ilişkin veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4: Üniversite Değişkeni Açısından Öğretim Elemanlarından Alınan Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Öğretim Elemanlarından Alınan Hizmet Faktörü	İnönü	63	5,5571	,92714	5,3236	5,7906	3,213	,004*
	Sakarya	135	5,4674	1,06602	5,2859	5,6489		
	Muğla	136	5,4360	1,07288	5,2541	5,6180		
	Erzincan	92	5,2641	1,29874	4,9952	5,5331		
	KATÜ	120	5,2483	,93862	5,0787	5,4180		
	Kocaeli	132	5,1318	1,03336	4,9539	5,3097		
	Gaziantep	172	5,0919	1,08549	4,9285	5,2552		
	TOPLAM	850	5,2880	1,07583	5,2156	5,3604		

*p<0,05

Buna göre üniversite değişkeni açısından öğretim elemanlarından alınan hizmet kalitesi algısında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (p<0,05).

Tablo 5. Üniversite Değişkeni Açısından Yönetimsel Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Yönetimsel Hizmet Faktörü	Sakarya	135	5,1577	1,11292	4,9682	5,3471	12,487	,000*
	Muğla	136	4,9296	1,17469	4,7304	5,1288		
	İnönü	63	4,8549	1,23571	4,5437	5,1661		
	Erzincan	92	4,5248	1,33679	4,2480	4,8017		
	Kocaeli	132	4,3387	1,38318	4,1006	4,5769		
	Gaziantep	172	4,2467	1,39073	4,0374	4,4560		
	KATÜ	120	4,0524	1,40288	3,7988	4,3060		
	TOPLAM	850	4,5627	1,35195	4,4717	4,6537		

*p<0,05

Analiz sonucuna göre yönetimsel hizmet kalitesi algı düzeyinde üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma

olduğu görülmektedir. Yönetimsel hizmet faktörü bakımından hizmet kalitesi algısının en yüksek olduğu okulun Sakarya Üniversitesi Kırkpınar TMYO olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Üniversite Değişkeni Açısından Danışmandan Alınan Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Danışmandan Alınan Hizmet Faktörü	İnönü	63	5,5635	1,36560	5,2196	5,9074	6,046	,000*
	Sakarya	135	5,3519	1,31165	5,1286	5,5751		
	Erzincan	92	5,3424	1,41941	5,0484	5,6363		
	Muğla	136	5,3162	1,36803	5,0842	5,0253		
	Gaziantep	172	5,1497	1,44025	4,9329	5,5482		
	Kocaeli	132	4,7500	1,59914	4,4747	5,3665		
	KATÜ	120	4,6333	1,57613	4,3484	4,9182		
	TOPLAM	850	5,1250	1,47357	5,0258	5,2242		

*p≤0,05

Buna göre üniversite değişkeni açısından danışmandan alınan destek hizmeti kalitesinde öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (P<0,05).

Tablo 7. Üniversite Değişkeni Açısından Bilişim-Teknoloji Olanakları Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Bilişim-Teknoloji Olanakları Faktörü	Erzincan	92	5,8043	1,32745	5,5294	6,0793	72,006	,000*
	İnönü	63	5,6468	1,26653	5,3279	5,9658		
	Sakarya	135	5,5722	1,15249	5,3760	5,7684		
	Muğla	136	4,9504	1,33847	4,7234	5,1774		
	Kocaeli	132	4,0133	1,66329	3,7269	4,2996		
	KATÜ	120	3,5354	1,52751	3,2593	3,8115		
	Gaziantep	172	2,9826	1,79334	2,7126	3,2525		
	TOPLAM	850	4,4497	1,82531	4,3268	4,5726		

*p≤0,05

Üniversite değişkeni açısından bilişim-teknoloji olanakları hizmet kalitesinde anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05).

Tablo 8. Üniversite Değişkeni Açısından Dersler ve Derslerin Programlanmasıyla İlgili Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Dersler ve Derslerin Programlanması Faktörü	İnönü	63	5,4841	1,48980	5,1089	5,8593	4,841	,000*
	Muğla	136	5,1728	1,34251	4,9451	5,4005		
	Erzincan	92	5,1712	1,54107	4,8520	5,4903		
	Sakarya	135	5,4241	1,20101	5,2196	5,6285		
	KATÜ	120	5,0563	1,29538	4,8221	5,2904		
	Kocaeli	132	4,8542	1,59975	4,5787	5,1296		
	Gaziantep	172	4,7006	1,54552	4,4680	4,9332		
	TOPLAM	850	5,0741	1,45342	4,9763	5,1720		

*p≤0,05

Öğrenci görüşlerine göre, okullarda verilen dersler ve bu derslerin programlanmasına ilişkin hizmet kalitesinde üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Tablo 9. Üniversite Değişkeni Açısından Fiziksel Olanaklar Hizmet Kalitesi Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Fiziksel Olanaklar Faktörü	Erzincan	92	5,7310	1,17450	5,4877	5,9742	21,768	,000*
	Sakarya	135	5,5278	1,02836	5,3527	5,7028		
	Kocaeli	132	5,2519	1,13560	5,0564	5,4474		
	Muğla	136	5,2371	1,30004	5,0167	5,4576		
	İnönü	63	5,1905	1,29649	4,8640	5,5170		
	Gaziantep	172	4,9215	1,33348	4,7208	5,1222		
	KATÜ	120	4,0625	1,39524	3,8103	4,3147		
	TOPLAM	850	5,1059	1,33201	5,0162	5,1956		

*p≤0,05

Fiziksel olanaklar hizmet kalitesi algı düzeyinde, üniversite değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (p<0,05).

Diğer Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin bazı demografik verilere ve anket formunun birinci bölümünde sorulan sorulara verdikleri yanıtlara göre farklılaşıp farklılaşmadığına, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre mezuniyet sonrası kolay iş bulabilme düşüncelerine ve mezuniyet sonrası eğitime devam etme isteklerine ve son olarak da öğrencilerin öğrenim gördükleri programı isteyerek tercih etmeleri ile programı şu an sevme durumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Görüşleri ve Not Ortalamalarına Yönelik Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Not Ortalaması	N	Ortalama	Standart Sapma	%95 Güven Aralığı		f	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
1.00-1.99	189	5,0515	1,03740	4,9026	5,2003	1,678	,170
3.00-4.00	152	4,9940	1,04351	4,8268	5,1613		
2.00-2.99	489	4,9391	1,01889	4,8486	5,0296		
0-0.99	20	4,5515	,89627	4,1320	4,9710		
TOPLAM	850	4,9648	1,02611	4,8957	5,0339		

Buna göre öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinde öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 11. Cinsiyet Değişkeni Açısından Hizmet Kalitesi Algısındaki Farklılaşma T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	s.d.	t	p
Kız	414	5,0354	,98945	848	1,959	,050*
Erkek	436	4,8977	1,05651			

*p≤0,05

Yapılan t testi sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesi algısına ilişkin görüşlerinin ortalaması, erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir.

Tablo 12. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Programı Şu An Sevme Durumları Açısından Hizmet Kalitesi Algısındaki Farklılaşma T Testi Sonuçları

Programı Şu Anda Sevme Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	s.d.	t	p
Evet	576	5,1619	,96283	848	8,452	,000*
Hayır	274	4,5503	1,03317			

*p≤0,05

Şu an eğitim aldığı bölümü seven öğrencilerin hizmet kalitesi algı düzeylerinin sevmeyenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşleri ile öğrenim gördüğü bölümünü şu anda sevmeye durumları arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$).

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Mezuniyet Sonrası Eğitime Devam Etme Durumları Ki-Kare Testi

Okul		Eğitime Devam Etme Durumu			Toplam	Ki-Kare X ²	s.d.	p
		Evet	Kararsızım	Hayır				
Muğla	N	90	32	14	136	9,995	12	,616
	%	%66,2	%23,5	%10,3	%100,0			
İnönü	N	40	17	6	63			
	%	%63,5	%27,0	%9,5	%100,0			
Gaziantep	N	107	49	16	172			
	%	%62,2	%28,5	%9,3	%100,0			
KATÜ	N	73	31	16	120			
	%	%60,8	%25,8	%13,3	%100,0			
Erzincan	N	54	27	11	92			
	%	%58,7	%29,3	%12,0	%100,0			
Sakarya	N	77	48	10	135			
	%	%57,0	%35,6	%7,4	%100,0			
Kocaeli	N	72	46	14	132			
	%	%54,5	%34,8	%10,6	%100,0			
TOPLAM	N	513	250	87	850			
	%	%60,4	%29,4	%10,2	%100,0			

Yapılan ki-kare testi sonucunda öğrencilerin mezuniyet sonrası eğitime devam etme durumlarının öğrenim gördükleri okullara göre dağılımında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Mezuniyet Sonrası Kolay İş Bulabilme Düşünceleri Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul		Kolay İş Bulabilme Düşünceleri			Toplam	Ki-Kare X ²	s.d.	p
		Evet	Kararsızım	Hayır				
Sakarya	N	72	46	17	135	33,889	12	,001*
	%	53,3%	34,1%	12,6%	100,0%			
Muğla	N	67	50	19	136			
	%	49,3%	36,8%	14,0%	100,0%			
KATÜ	N	57	44	19	120			
	%	47,5%	36,7%	15,8%	100,0%			
Kocaeli	N	58	43	31	132			
	%	43,9%	32,6%	23,5%	100,0%			
İnönü	N	26	26	11	63			
	%	41,3%	41,3%	17,5%	100,0%			
Erzincan	N	35	36	21	92			
	%	38,0%	39,1%	22,8%	100,0%			
Gaziantep	N	54	62	56	172			
	%	31,4%	36,0%	32,6%	100,0%			
TOPLAM	N	369	307	174	850			
	%	43,4%	36,1%	20,5%	100,0%			

* $p \leq 0,05$

Yapılan ki-kare testi sonucuna göre, öğrencilerin mezuniyet sonrasında kolay iş bulabilme düşünceleri ile öğrenim gördükleri okullar arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$).

5. Sonuç ve Tartışma

Anket sonuçlarına göre, öğretim elemanlarından alınan hizmet kalitesi algısında üniversitelere göre anlamlı bir farklılaşma olduğu, öğrencilerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının sunmuş olduk-

ları eğitim-öğretim hizmeti okulun toplam kalitesine doğrudan etki etmektedir. Öğretim elemanlarının sahip oldukları özelliklerin ve sundukları hizmetin, eğitim-öğretim hizmet kalitesine etki ettiği sonucu benzer çalışmalarda da test edilmiştir (Brown ve Koenig, 1993; Tütüncü ve Doğan, 2003; Saydan, 2008; Açı ve Saydan, 2009; Tayyar ve Dilşeker, 2012). Danışmandan alınan hizmet kalitesinde okullara göre farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç Ekinci ve Burgaz'ın (2007) Hacettepe Üniversitesi öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Okulların, öğrencilerin ortak etkinlikler yapabilecekleri alanlara, bilişim-teknoloji imkânlarına sahip olmaları ve bu imkânlardan öğrencilerin kolaylıkla yararlanabilmeleri konularında öğrenciler ağırlıklı olarak kararsız, fiziki olanaklar ve bunlardan öğrencilerin kolaylıkla yararlanabilmeleri konularında da öğrenciler ağırlıklı olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan farklı çalışmalarda da okul fiziksel imkânlarının öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine yönelik görüşlerini etkilediği ortaya konulmuştur (Joseph ve Joseph, 1997; Güzel, 2006; Özçalık, 2007; Narang, 2012). Türkiye'deki TOMYO'ların fiziki konumları genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite merkez kampüslerinin dışında kuruldukları görülmektedir. Merkez kampüsün sağladığı imkânlardan yeterince yararlanamayan öğrencilerin üniversitelerine yönelik örgütsel bağlılıklarının gelişmediği, bunun da öğrencilerin genel hizmet kalitesi algılarını etkilediği düşünülmektedir.

Galeeva (2016) yaptığı çalışmada, yüksek kaliteli ders içeriklerinin eğitim hizmetinin kalite kriterlerinden birisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dersler, ders programları ve ders içerikleri yönündeki görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Ancak bu sonuç, Devebakan vd.'nin (2003) yaptıkları çalışmanın "ders içerikleri öğrencilerin beklentilerini karşılamamaktadır" sonucuyla örtüşmemektedir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümlere ve akademik başarı ortalamalarına göre farklılaşmadığı, cinsiyetlerine göre ise farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Sökmen'in (2011), Ay ve Koç'un (2014) ve Koç vd.'nin (2008) yaptıkları çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Sökmen'in (2011) yapmış olduğu çalışmanın "öğrencilerin cinsiyetleri ile hizmet kalitesi memnuniyet boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır" sonucunu ise desteklemektedir. Ayrıca Sert'in (2012) yapmış olduğu çalışmanın "lisans düzeyinde turizm eğitim alan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile not ortalamaları arasında bir ilişki yoktur" sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçlük kısmı öğrenim gördüğü programı isteyerek tercih ettiğini ifade etmiştir. Ancak, Baltacı vd.'nin (2012) yapmış oldukları araştırmaya katılan Akdeniz Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin dörtte birlik kısmı öğrenim gördükleri bölümü bilerek ve isteyerek tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Üniversiteler arasında mezuniyet sonrası eğitime devam etmek isteyen öğrenci oranı en fazla olan okulun Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Marmaris TMYO olduğu belirlenmiştir. Bu okulun Türkiye'nin en gözde turizm merkezlerinden birisi olan Marmaris'te olmasından dolayı öğrencilerinin turizm sektörüne yönelik algılarının olumlu yönde etkilendiğini, turizm sektörüne karşı olumlu düşünceye sahip öğrencilerin sektörde kariyer hedeflediklerini, bunun için de eğitimlerine bir üst kademe olan lisans düzeyinde devam etmek istedikleri söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin mezuniyet sonrasında kolay iş bulabilme düşüncelerinin öğrenim gördükleri okullara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Mezuniyet sonrasında kolay iş bulabileceğini düşünen öğrenci oranı en düşük olan okulların Güney Doğu Anadolu'da yer alan Gaziantep Üniversitesi TOMYO, Doğu Anadolu'da yer alan İnönü Üniversitesi Kale TOİMYO ve Erzincan Üniversitesi TOMYO oldukları görülmektedir. Buna göre, okulun bulunduğu coğrafik bölgenin öğrencinin mezun olduktan sonra kolay iş bulabileceği düşüncesini etkilediği söylenebilir.

6. Öneriler

Turizm sektörünün kalifiye personel ihtiyacının karşılanmasında eğitim kurumlarına düşen görev öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmaktır. Bunun için de sektörün önde gelen temsilcileriyle fikir alışverişi yapılarak sektörün ihtiyacına yönelik bir müfredat oluşturulması ve bu yönde bir eğitimin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından eğitim-öğretim hizmet kalitesinin öğrenci tatminine bağlı olduğu görülmektedir. Özellikle fiziksel olanakların öğrenciler açısından en önemli kalite boyutu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yönetsel hizmetin önemi de ortaya çıkmaktadır. Okul yönetimlerinin eğitim-öğretim hizmet kalitesini arttırmaya yönelik gerçekleştirebilecekleri faaliyetlerin başında okul fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi, akademik kadronun iyi seçilmesi, ders içeriklerinin ve ders programlarının da öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanması gelmektedir. Bu araştırma, Olçay'ın (2008) yaptığı çalışmanın, ülkemizdeki turizm eğitimine verilen önemin artırılması, turizm eğitiminin sorunlarına etkin ve kalıcı çözümler üretilmesi gerektiği sonucunu da destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın yapılması, Türkiye'deki TOMYO'ların eğitim-öğretim hizmet kalitesinin belirlenmesi ve mevcut eksik-

liklerinin ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Bununla beraber benzer konuda çalışma yapacak araştırmacılara, daha geniş evrende çalışarak turizm programlarını bünyesinde bulunduran diğer meslek yüksekokullarının vermiş oldukları turizm eğitim-öğretim hizmet kalitesinin araştırılması önerilebilir.

7. Kaynakça

- Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim Elemanlarının Akademik Kalite Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.
- Akbaba, A. (2006). Measuring Service Quality in the Hotel Industry: A Study in a Business Hotel in Turkey. *International Journal of Hospitality Management*, 25, 170-192.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Alp, T. (1992). *Türkiye'de Turizm Eğitiminin Yapısı, Uygulanan Politikalar ve Sonuçlar*. Turizm Eğitimi, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yorum Basım Yayın Sanayi Ticaret Şirketi: 47, Ankara.
- Altan, S., Atan, M. ve Ediz, A. (2003). *SERVQUAL Analizi ile Toplam Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Yüksek Eğitimde Bir Uygulama*. 12. Ulusal Kalite Kongresi. KalDer-Türkiye Kalite Derneği, Lütfi Kırdar Kongre ve Sergi Sarayı, İstanbul.
- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Yükseköğretimde Öğrenci Tatmin Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından Analizi: Büro Yönetimi Ve Yönetici Asistanlığı Programındaki Öğrenciler Üzerine Bir Uygulama. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3).
- Baltacı, F., Üngüren, E., Avsallı, H. ve Demirel, O. N. (2012). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin ve Geleceğe Yönelik Bakış Açılarının Belirlemesine Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 1, Sayfa: 17-25.
- Bartlett, J. E., Körtlik, J. W. and Higgins, C. C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size In Survey Research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19 (1).
- Brown, D. J. and Koenig, H. F. (1993). Applying Total Quality Management to Business Education. *Journal of Education for Business*, 68 (6), 325-330.
- Christou, E. (1999). Hospitality Management Education In Greece: An Exploratory Study. *Tourism Management*, 20(6): 683-691.
- Cronin, J. J. and Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 1994, 125-131.
- Çakır, M. (2008). *Vakıf Üniversitelerinde Akademik Personelin Performans Değerlendirmelerinin Eğitim Kalitesine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çipil, B. D. (2004). *Konaklama İşletmelerinde Hizmet Kalitesi Algılarının Belirlenmesi: Antalya'da 5 Yıldızlı Otel Müşterileri Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Devebakan, N., Koçdor, H., Musal, B. ve Güner, G. (2003). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Lisansüstü Eğitimin Kalitesinin Artırılması Kapsamında Öğrencilerin Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 5, sayı: 2.
- Duman, T., Tepeci, M. ve Unur, K. (2014). Mersin'de Yükseköğretim ve Orta Öğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektörün Çalışma Koşullarını Algılamaları ve Sektörde Çalışma İsteklerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi* Cilt 17, Sayı 1, 51-69.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 33, 120-134.
- Ergün, B. (2013). *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Verilen Kurumlardaki Hizmet Kalitesine Yönelik Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL Application and Adaptation For Educational Service Quality Assessments In Russian Higher Education. *Quality Assurance in Education Vol. 24 No. 3, pp. 329-348*.
- Garwe, E. C. (2015). Student Voice and Quality Enhancement In Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 7 No. 2, pp. 385-399*.
- Gelmez, M. (2016). *Sağlıkta Hizmet Kalitesinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma Hastanesi Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülenç, İ. F. ve Talih, D. (2011). Eğitim Sektöründe Hizmet Kalitesi Algılamalarına İlişkin Yabancı Dil Kurumlarında Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13 Sayı 2 (261-284).
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara.
- Güzel, N. G. (2006). *Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi*. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Grönross, C. (1990). *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Marketing*. Toronto: Lexington Books.
- Halai, N. (2012). Quality of Private Universities In Pakistan. *International Journal of Educational Management Vol. 27 No. 7, pp. 775-786*.
- Hacıoğlu, N. (1992). *Yükseköğretimde Mesleki Turizm Eğitimi Geliştirme Perspektifleri*. Turizm Eğitimi, Ankara, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yorum Basım Yayın San. Ltd. Şti.: 92.
- Joseph, M. and Joseph, B. (1997). Service Quality In Education: A Student Perspective. *Quality Assurance in Education, Volume 5, Number 1, pp. 15-21*.
- Koç, H., Arslantürk, Y. ve Arslan, S. (2008). Yüksek Öğretimde Öğrenci Tatmin Düzeyleri ile Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki: Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Journal Of Commerce*, (1), 57.
- Narang, R. (2012). How Do Management Students Perceive The Quality of Education In Public Institutions? *Quality Assurance in Education Vol. 20 No. 4, 2012 pp. 357-371*.

- Olçay, A. (2008). Türk Turizmde Eğitimin Önemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 383-390.
- Olçay, A. ve Düzgün, M. (2015). Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, Nisan/Mayıs/Haziran İlkbahar Yaz dönemi, Cilt: 4, Sayı: 12*.
- Olçay, A., Sürme, M., Düzgün, M. ve Cinpolat, M. (2016). Turizm Ön Lisans Öğrencilerinin Eğitimlerine İlişkin Beklentileri. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Sonbahar, Sayı: 15, S.S.321-338*.
- Özçalık, F. (2007). *Yükseköğretimde Eğitim Hizmet Kalitesinin Ölçümüne Yönelik Örnek Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgül, E. ve Devedebakan, N. (2005). Üniversitelerde Servqual Tekniği İle Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi* (3:2).
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality And Its Implications For Future Research. *The Journal of Marketing* (1985): 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. and Berry, L. L. (1988). *SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality. Journal of Retailing*. 64 (1), 12-43.
- Pehlivan, R. (2008). *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektör İle İlgili Tutumlarının Mezuniyet Sonrası Kariyer Seçimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm İşletmelerinde Yaptıkları Stajları Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* 1: 139-168.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. and Romanazzi, S. (2006). Student Satisfaction and Quality of Service In Italian Universities. *Managing Service Quality, Vol. 16 No. 4, 2006pp. 349-364*
- Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10(1), 63-79.
- Sert, S. (2012). *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitim Alan Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri ile Not Ortalamaları Arasındaki İlişki*. Turizm Eğitim Konferansı, s.s.17-19, Ankara.
- Seymen, O. A. (2002). Turizm İşletmelerinde Oryantasyon Eğitiminin İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından Önemi ve Buna Yönelik Program Modelinin Oluşturulması. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 15-25.
- Sezgin, O. M. (2001). *Genel Turizm ve Turizm Mevzuatı*. Ankara, Detay Yayıncılık: 135.
- Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'daki Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 3/4, 66-79.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF-ÖMÖ) İle Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 12 (3), Sayfa: 65-86*.
- Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 28, 184-203*.
- Telbalkan, M. (2015). Ön Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Staj Uygulamasına Yönelik Öğrencilerin Bakışları: Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges- Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı*.
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2).
- Tsang, N. and Qu, H. (2000). Service Quality in China's Hotel Industry: A Perspective from Tourists and Hotel Managers. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12(5), 316-326.
- Tufan, M., Mızrak, Ş. ve Çelik, D. (2009). Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Model Önerisi. *Journal of Azerbaijani Studies, sayı: 12, s.s: 27-40*.
- Tütüncü, Ö. ve Doğan, Ö. P. (2003). Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 4, 130-151.
- Ünlüönen, K. (2000). Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 218-238.
- Yılmaz, İ. (2007). Otel İşletmelerinde Hizmet Kalitesinin Müşteriler ve Yöneticiler Açısından Ölçülmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). Servqual Yöntemiyle Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.:7- Sayı/No: 1 : 299-316*.

Yükseköğretim Kanunu, (1981), Md.3.

Elektronik Kaynaklar

Yüksek Öğretim Kurulu, URL: [<https://yok.gov.tr>] Erişim Tarihi: 15 Nisan 2017

Yüksek Öğretim Kurulu Yüksek Öğretim Program Atlası, URL: [<https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=30109>] Erişim Tarihi: 20 Nisan 2017

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, URL: [<https://istatistik.yok.gov.tr/>] Erişim Tarihi: 10 Nisan.2017

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) 2016 ÖSYS Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Klavuzu, URL :[<http://www.osym.gov.tr/TR,12454/2016-osys-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>] Erişim Tarihi: 24 Nisan 2017



Lojistik Regresyon Analizi ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Analysis of the Relation Among Internet Addiction and Social Skills Level With Logistic Regression Analysis in Primary Education Second Stage Students

Egemen HANIMOĞLU¹

Öz

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal beceri düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin internet bağımlılık düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılmıştır. Araştırma, Adana'nın Çukurova ve Seyhan ilçelerinde 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden, 283 (%50,3) kız ve 275 (%49,7) erkek olmak üzere toplam 558 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, İnternet Bağımlılık Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler lojistik regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuç olarak olumsuz sosyal davranış alt ölçeği puanlarının, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin internet bağımlılık düzeyinin düşük ya da yüksek olmasını açıklamada anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnternet bağımlılığı, sosyal beceri, olumlu sosyal davranış, olumsuz sosyal davranış

Abstract

The purpose of this study is to determine whether the level of social skills (positive social behavior level and negative social behavior level), gender and class level predict the level of internet addiction in elementary school second level students. The sample of the study consisted of 558 students, 283 (50.3%) female and 275 (49.7%) boys, who continued to 6th, 7th and 8th grades in Çukurova and Seyhan districts of Adana. In the scope of the research, personal information form prepared by the researcher, Internet Addiction Scale and Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters were used to collect data. The obtained data were analyzed by logistic regression analysis and it was determined that negative social behavior subscale scores, gender and class level were significant predictors of the low or high level of internet addiction.

Keywords: Internet addiction, social skills, positive social behavior, negative social behavior

1. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adana, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7734-5013>

Atf / Citation: Hanımoğlu, E. (2019). Lojistik regresyon analizi ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde internet bağımlılığı ve sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 467-474. doi:10.24106/kefdergi.2560

Extended Summary

Introduction : When the Internet is thought to be used more by adolescents and children, it makes adolescents and children vulnerable to the negative aspects of the Internet and significantly affects their personal, social and physical development. When the relevant literature is examined, it is observed that excessive internet use in children and adolescents is investigated in relation to different variables (eg self-esteem, academic achievement, loneliness) and in-depth information about how they affect their development (Nichols and Nicki, 2004; Niemz, Griffiths and Banyard, 2005; Kirallo, 2005; Li and Chung, 2006; Wu and Tsai, 2006; Yang and Tung, 2007; Young, 2007).

Similarly, there is a need for studies to understand how the use of excessive internet in children and adolescents results in our country. In this context, there is a limited number of researchs when the domestic literature is examined; it has been observed that studies investigating the relationship between excessive internet use and academic achievement, self-esteem and loneliness have been observed (Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Esen, 2007). However, it is noteworthy that there is no study that examines the relationship between social skill level and internet addiction.

It is also believed that this study is important in terms of shedding light on preventive studies that are planned to combat internet addiction when excessive internet use is thought to negatively affect the personal, social and physical development of children and adolescents (Young, 2007).

The aim of this research is to determine whether the level of social skills, sex, and class level predicts the level of internet addiction in primary school second level students.

Method

Sample : The sample of the study consisted of 558 students, 283 (50.3%) female and 275 (49.7%) boys, who continued to 6th, 7th and 8th grades in Çukurova and Seyhan districts of Adana.

Instruments : In the scope of the research, personal information form prepared by the researcher, Internet Addiction Scale and Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters were used to collect data.

Analysis of Data : The dependent variable of the research is "internet addiction level"; independent variables are "positive social behavior level", "negative social behavior level" and "sex" and "class level". A dual-logistic regression analysis technique was used.

Findings : When the results are examined, it is seen that 1 unit increase in sex variable leads to % 19.8 increase in internet addiction odds. Similarly, the 1 unit increase at the class level was % 8.5 1 increase in internet addiction odds. Finally, 1 unit increase in negative social behavior sub-dimension was % 19.9 increase in internet addiction odds. As a result, it has been determined that students who are inadequate in terms of social skills, male students, and upper-class students are in the risk group in terms of internet addiction.

Results and Discussion : When the findings were examined, it was determined that male students were in the risk group in terms of internet addiction. When the related literature is examined, it is seen that findings are parallel to the results obtained in the research (Scherer ve Bost, 1997; Akt: Griffiths, 1999; Di Nicola, 2004; Johansson ve Götestam, 2004; Cao ve Su, 2007; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Balta ve Horzum, 2008).

In addition, according to the results of the research, students who exhibit negative social behaviors are also the result of the risk of internet addiction. Individuals experiencing barriers to social relations frequently resort to internets to regenerate and maintain personal relationships, and the Internet replaces face-to-face communication (Inderbiten, Walters ve Bukowski, 1997). Individuals who can not specify themselves in a correct and real way in everyday life are in an effort to establish meaningful relationships on the internet (Amichai-Hamburger, Wainapel ve Fox, 2002).

Also, as the class level of middle school students increases, the risk of being addicted to the internet increases. As the age progresses, it becomes easier to reach the internet and the students are more engaged with the internet. For this reason, the risk of being addicted to the internet is higher in upper classes.

1. Giriş

İnternetin iletişim özelliği esas alınarak bakıldığında, temellerinin 19. yüzyılın ilk yarısında icat edilen telgrafa kadar dayandığını söylemek mümkündür. Günümüzde birçok farklı alanda kullanılan araçlardan biri olan ve 1876 yılında Alexander Graham Bell tarafından icat edilen telefonla, bu iletişim şekli en iyi halini almış ve kullanım sahasını oldukça genişletmiştir. Dünyanın farklı coğrafyalarında, mekânsal uzaklık gözetmeksizin milyonlarca kullanıcının aynı anda veya farklı zamanlarda yararlanabildiği internet, bu anlamda erişim kapasitesi dikkate alındığında oldukça önemli bir iletişim ağı durumuna gelmiştir. (Yalçın, 2003: 77).

Günümüzde oldukça güçlü, etkili, hızlı bir iletişim ve bilgi paylaşım aracı olan internetin, 1962 yılında temelleri atıldığı zaman böyle bir seviyeye geleceği belki de hiç düşünülmemiştir. Bilginin transferi, yüzyıllar boyunca mekânsal boyutta zorluklar taşımış, çoğu zaman insanlara ve kurumlara uzun vakitler kaybettirmiştir. İnternetle birlikte iletişim, bilgi paylaşımı, haberleşme tahmin edilemeyecek düzeyde hızlanmış, bunun yanı sıra bu iletişim aracı özellikle günümüzde neredeyse her alanda kullanılmaya başlanmıştır. Alışveriş yapma, oyun oynama, haber alma, sohbet etme ve hatta arkadaşlık kurma gibi durumlar, şimdilerde bu iletişim ağı sayesinde hızlı ve aktif bir biçimde gerçekleşmekte ve bu ağ neredeyse milyonlarca kullanıcıyı barındırmaktadır. Çağımızın teknoloji ve hız çağı olduğunu kabul edersek, bu iletişim ağının önemli ölçüde olumlu yanları olduğunu da kabul etmek durumundayız. (Akinoğlu, 2002: 6-9)

Olumlu yanlarının yanı sıra, günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelen internetin beraberinde getirdiği olumsuz özellikler de yeni araştırmalara kapı aralamıştır. İnsanları tembelliğe, asosyalliğe itmesi, kişilerarası iletişimi zayıflatması vb. durumların artışıyla bu iletişim ağının çift yönlü etkileri araştırılmaya başlanmıştır.

Young (1996) bu anlamda internet kullanımını DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'ün kumar bağımlılığı ölçütlerini uyarlayarak yaptığı araştırmayla bu alanda ilk olmuştur. Bu araştırmayla birlikte internet bağımlılığı üzerine birçok çalışma yapılmış ve çeşitli testler geliştirilmiştir. Bunlardan biri İnternette Bilişsel Durum Ölçeği (İBDÖ, Online Cognition Scale)'ni geliştiren Davis (2001)'tir. Davis bilişsel-davranışçı yaklaşımla internet bağımlılığı kavramını genişletmeye çalışmıştır. Patolojik İnternet Kullanımı (PİK) olarak adlandırılan davranışı inceleyen Morahan-Martin ve Schumacher (2000) ise PİK'i 13 maddelik bir ölçek ile değerlendirmiştir. Bu ölçeğe göre dört ya da daha fazla olumlu yanıt verenler patolojik internet kullanıcıları (Pİ kullanıcılar) olarak tanımlanmışlardır. Bunların yanı sıra Genellenmiş Problemler İnternet Kullanım Ölçeği (Generalized Problematic Internet Use Scale)'ni literatüre kazandıran Caplan (2002) gibi birçok araştırmacı da internet bağımlılığını ölçmeye yönelik çeşitli yöntemler geliştirmiş, bu konu üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır. Nichols ve Nicki (2005), Yellowless ve Marks (2005) internetin hangi taraflarının böyle bir bağımlılığa yol açtığını araştırmış; Lin ve Tsai (2003), Chak ve Leung (2004), Praterelli ve Koch (2004) internet bağımlılarının benlik özellikleri üzerine yoğunlaşmış, kişilerin psikolojileriyle derinden ilgilenmişlerdir. Yapılan çalışmalar bu kavramla ilgili birçok önemli veriyi kapsarken, aynı zamanda sonraki çalışmalara da öncü olmaktadır.

Ülkemizde bu iletişim ağından kaynaklı bağımlılık üzerine, 2000'li yıllarda ilginin ve çalışmaların yoğunlaştığı görülür. Bayraktar (2001) internet bağımlılığına ergen gelişimi açısından bakmış ve günümüzde de sıkça değinilen bu durumla ilgili çalışmalar yapmıştır. Bunun yanı sıra Ayaroğlu (2002) çalışmalarında daha çok kız ve erkek üniversite öğrencilerine yoğunlaşmış, onların internet kullanımları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu gibi çalışmalar bize önemli veriler sunarken, yıllar geçtikçe bu iletişim ağının güçlenmesiyle doğru orantılı olarak yapılan çalışmalarda da artış görülmüştür. Sevindik (2003) ve Bölükbaşı (2003) bu durumla ilgili internet kafelerin etkisini incelerken, Yaşar ve Ersoy (2003), Orhan ve Akkoyunlu (2004) ise ilköğretim öğrencilerinin internet bağımlılıklarıyla ilgilenmiştir. Farklı düzeylerdeki kullanıcıların, farklı derecede internet kullanımına ihtiyaç duydukları göz önüne alınırsa, çalışmaların da bu doğrultuda çeşitlilik göstermesi beklenen bir durumdur. İnternet Bilişsel Durum Ölçeği (İBDÖ) (Online Cognition Scale-OCS)'nin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla bir çalışma yürüten Özcan ve Buzlu (2005), yapılan çalışmaların ne denli dikkate değer olduğunun vurgulanması anlamında önemlidir. Yalçın (2003) bu konuya sosyolojik olarak yaklaşırken, Esen (2007) akran baskısıyla internet bağımlılığı ilişkisini ve ayrıca algılanan sosyal destek değişkenlerini de göz önüne alarak bu durumun etkisini incelemiştir.

Günümüzde çocuklarda ve ergenlerde internet kullanımı oldukça yaygınlaştığı için büyük önem taşımaktadır. Bu alanda aktif olarak en fazla bu grubun bulunduğu düşünülürse, olumlu ve olumsuz anlamda etki altına girenler de çocuklar ve ergenler olacaktır. Onların her anlamda gelişimini etkileyen bu iletişim ağı, verimli ve uygun seviyede kullanılmadığı takdirde oldukça önemli problemlere yol açmakla birlikte, dolaylı olarak toplumsal yapıda da olumsuzluklara yol açacaktır.

Bireylerin kişisel, sosyal, fiziksel gelişimlerini önemli derecede etkileyen internet kullanımının, benlik saygısı, akademik başarı, yalnızlık gibi farklı değişkenlerle ilişkisi ve bireylerin gelişimine ne derecede etkide bulunduğu üzerine birçok

çalışma yapılmıştır (Nichols ve Nicki, 2004; Niemz, Griffiths ve Banyard, 2005; Kirallo, 2005; Li ve Chung, 2006; Wu ve Tsai, 2006; Yang ve Tung, 2007; Young, 2007).

İnternet kullanımının çocuklarda ve ergenlerde gerekli ve uygun ölçüde olup olmadığının incelenmesi, ülkemizde önemli çalışmalarla göz önüne serilmiş olmakla birlikte, bazı değişkenlerle olan ilişkilerin araştırılmasında eksiklikler de görülmektedir. Ülkemizde aşırı internet kullanımının akademik başarı, yalnızlık, benlik saygısı gibi değişkenlerle olan ilişkisi ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Esen, 2007). Buna karşın oldukça önemli bir değişken olan sosyal beceri düzeyi ile ilgili bir ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu anlamda internet bağımlılığı ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin tanımlanması ve dolayısıyla veriler elde edilip çözüm önerileri sunulması da bu anlamda eksik kalmaktadır.

Aşırı internet kullanımının çocuklarda ve ergenlerde oldukça önemli olumsuz etkilerini de düşündüğümüz zaman (Young, 2007), bu gibi çalışmaların eksikliği sebebiyle, internet bağımlılığı ile mücadelede planlanacak önleyici çalışmalar da sekteye uğrayacaktır. Dolayısıyla bu önleyici çalışmalara ışık tutması açısından yapılan bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal beceri düzeyinin (olumlu sosyal davranış düzeyi ve olumsuz sosyal davranış düzeyi), cinsiyetin ve sınıf düzeyinin internet bağımlılık seviyesini yordayıp yordamadığını belirlemektir.

2. Yöntem

Örneklem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Adana'nın Çukurova ve Seyhan ilçelerinde bulunan Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu, Adana Genç İş Adamları Derneği (AGİAD) İlköğretim Okulu, Özel Başkent İlköğretim Okulu ve Özel Ada-Fen Okulları'nda 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, 283 (%50,3) kız ve 275 (%49,7) erkek olmak üzere toplam 558 ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler 12 ile 14 yaşları arasında olup yaş ortalamaları 12,96 standart sapması 0.79'dur. Okullar ve dersane, ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyine ilişkin veriler "İnternet Bağımlılık Ölçeği" (Bayraktar, 2001), sosyal beceri düzeylerine ilişkin veriler "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" (Bacanlı ve Erdoğan, 2003) ve demografik değişkenlere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyetini, sınıf düzeyini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

İnternet Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)

Young (1996) tarafından, DSM-IV'ün "Patolojik Kumar Oynama" ölçütlerinden uyarlanarak oluşturulan "Tanı Anketi" daha sonra geliştirilmiş ve 20 soruluk bir İnternet Bağımlılık Ölçeği oluşturulmuştur.

Young'ın başını çektiği "İnternet Bağımlılık Merkezi'nin <http://www.netaddiction.com>" adresinden de ulaşılabilen bu test bir kendi kendini değerlendirme (self report) testi olup, genellikle yukarıda belirtilen internet adresine ulaşanların kendilerini değerlendirebilecekleri bir şekilde hazırlanmıştır. Likert tipi bir ölçek olan İnternet Bağımlılık Ölçeği'nde katılımcıdan "hiçbir zaman", "nadiren", "arada sırada", "çoğunlukla", "çok sık" ve "devamlı" seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmektedir.

Bu seçeneklere sırasıyla 0,1,2,3,4 ve 5 puan verilmektedir. 80 ve üzeri puan alanlar "internet bağımlısı" olarak tanımlanmaktadır. 50–79 puan arası alanlar "sınırlı semptom gösterenler", "50 puan ve altı " alanlar "semptom göstermeyenler" olarak tanımlanmıştır.

Bayraktar (2001) tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilen ölçek, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Ana-bilim dalındaki beş öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve sorular anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde 12-17 yaş grubu ergenlerin anlayabileceği şekilde uyarlanmıştır.

Çeviri testin standardize edilmiş Alpha değeri açısından güvenilirliği .91, Spearman – Brown değeri açısından da 0.87'dir. Bu sonuçlar testin güvenilir olduğunu düşündürmektedir (Bayraktar, 2001: 90). Ayrıca bu çalışmada ölçeğin

güvenirlilik için Cronbach Alpha katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış, toplam 47 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş olan ölçek, sözel ve sözel olmayan sosyal ve saldırgan davranışları ölçmektedir.

Ölçeğin öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62, öğretmen formu da 64 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan form 62 maddelik öğrenci formudur. Bu ölçeğin toplam 5 faktörü bulunmaktadır. Bunlar; (1) uygun sosyal beceriler, (2) uygun olmayan atılganlık, (3) fevriyetlik, (4) kendine güven ve (5) kıskançlık/içekapanıklık (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bulgular bu ölçme aracının 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak, 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü 0.30'dan düşük maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır. Elde edilen iki faktörden ilki "olumsuz sosyal davranışlar", ikincisi ise "olumlu sosyal davranışlar" şeklinde adlandırılmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Bacanlı ve Erdoğan (2003) benzer ölçek geçerliliği için Sosyal Beceri Ölçeği ve Öğretmen Dereceleme Formunu kullanmış ve bu iki değerlendirme aracı ile Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar "olumsuz sosyal davranışlar" alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ancak, "olumlu sosyal davranışlar" alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bacanlı ve Erdoğan (2003), Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlilik katsayısını "olumsuz sosyal davranışlar" alt ölçeği için 0.70, "olumlu sosyal davranışlar" alt ölçeği için 0.74 ve toplam puan için ise 0.77 olarak belirlemiştir. Ölçekte yer alan 41 maddenin madde toplam puan korelasyonlarının 0.30'un üstünde olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları "olumsuz sosyal davranışlar" alt ölçeği için 0.68, "olumlu sosyal davranışlar" alt ölçeği için 0.74 ve toplamı için ise 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlandırılması "bana hiç uygun değil" 1 puan; "bana pek uygun değil" 2 puan; "bana biraz uygun" 3 puan; "bana oldukça uygun" 4 puan; "bana tamamen uygun" 5 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47, en yüksek puan ise 235'tir. Ölçekte olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak iki alt boyut bulunmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003). Bu çalışmada ölçeğin olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı 0.80, olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği için 0.74 ve toplam puan için 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada internet bağımlılık düzeyi (internete bağımlı, internete bağımlı değil) bağımlı değişken; sosyal beceri düzeyinin alt boyutları olan "olumlu sosyal davranış düzeyi (alt boyut)" ve "olumsuz sosyal davranış düzeyi (alt boyut)" ile "cinsiyet" ve "sınıf düzeyi" bağımsız değişken olarak alınarak lojistik regresyon analizi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde bağımlı değişken olan internet bağımlılık düzeyinin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış ve normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle "İnternet Bağımlılık Ölçeği"nden elde edilen puanlar yüksek ve düşük olarak gruplandırılırken, gruplamanın uç değerlerden etkilenmesini engellemek için ortalama ve standart sapma değil ortanca ve çeyrek sapma değerleri kullanılmış ve bu nedenle ortanca değerinin 1 çeyrek sapma altı ve üstü değerler bulunarak analize dahil edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet bağımlısı olmalarını ve olmamalarını olumlu sosyal davranış düzeyinin, olumsuz sosyal davranış düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ne derece yordadığını belirlemek amacıyla lojistik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin olumsuz sosyal davranış alt ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin internet bağımlılık düzeyinin düşük ya da yüksek olmasını açıklamada anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir. ($X^2=125.126$, $sd=4$, $N=281$, $p<.001$). Yordayıcı değişkenler toplam varyansın %48'ini açıklamaktadır.

Hosmer ve Lemeshow testi sonucunda internet bağımlılık düzeyi açısından yüksek düzeyde bulunan ve bulunmayan öğrencilerin gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuç model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lojistik regresyon analizi sonucunda, kurulan modelin internet bağımlılık düzeyi düşük olan 127 öğrenciden 98'ini (%77.2), internet bağımlılık düzeyi yüksek olan 154 öğrenciden 127'sini (%82.5) doğru olarak sınıflandırdığı belirlenmiştir. Toplam 281 öğrenciye ilişkin verilere uygulanan lojistik regresyon analizi uyumlu sonuçlar vermiş ve %80.1 düzeyinde verileri başarıyla sınıflandırmıştır.

Tablo 1. Olumlu Sosyal Davranış Düzeyinin, Olumsuz Sosyal Davranış Düzeyinin, Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin İnternet Bağımlılığını Yordamaya İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Wald	Sd	P	Exp(β)
Cinsiyet	1.092	0.323	11.436	1	0.001	2.981
Sınıf Düzeyi	0.616	0.191	10.398	1	0.001	1.851
Olumsuz Sosyal Davranış Düzeyi	0.130	0.018	50.883	1	0.000	1.139
Olumlu Sosyal Davranış Düzeyi	-0.005	0.011	0.165	1	0.685	0.995
Sabit	-7.502	1.684	19.833	1	0.000	0.001

Lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünü yapabilmek için Wald testi istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 1'de yer alan Wald testi istatistik sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal beceri düzeyinin alt boyutlarından "olumsuz sosyal davranışlar" değişkenlerinin internet bağımlılık düzeyinin yüksek düzeyde bulunmasını açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkenindeki 1 birimlik artışın (kızdan erkeğe doğru), internet bağımlısı olma odds'unda %19,81; sınıf düzeyindeki 1 birimlik artışın internet bağımlısı olma odds'unda %8.51; olumsuz sosyal davranış alt ölçeğindeki 1 birimlik artışın ise internet bağımlısı olma odds'unda %13,9'luk bir artışa yol açtığı görülmektedir. Yani öğrencilerin cinsiyeti bilirse %19,81 olasılıkla; eğer sınıf düzeyi bilirse %8,51 olasılıkla ve son olarak da olumsuz sosyal davranış düzeyi bilirse %13,9 olasılıkla internet bağımlısı olduğu yordanabilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin internet bağımlısı olma açısından risk grubunda oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Scherer ve Bost, 1997; Akt: Griffiths, 1999; Di Nicola, 2004; Johansson ve Götestam, 2004; Cao ve Su, 2007; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Balta ve Horzum, 2008). Bunun nedeni, erkeklerin internette online oyunlar oynama gibi aktivitelerle daha fazla ilgili olmalarıdır (Bruckman, 1992; Turkle, 1995; Akt: Pawlak, 2002). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından düşünüldüğünde, genellikle erkeklerin internet kafe gibi yerlerde daha fazla vakit geçirmeleri normal karşılanmaktadır. Ayrıca erkeklerin teknolojiye daha fazla ilgi duyuyor olması da bu sonuca yol açmış olabilir. Ancak son yıllarda internet kullanımının hızla yaygınlaşıyor olması nedeniyle, internet bağımlısı olma açısından cinsiyetler arasındaki farkın yeniden incelenmesi gereklidir.

Olumsuz sosyal davranışlar sergileyen öğrencilerin de internet bağımlısı olma riski taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yolları kullanarak, oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabil-

me şeklinde tanımlanmaktadır (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Sosyal ilişkilerinde engeller yaşayan bireyler, kişisel ilişkilerini yeniden oluşturmak ve sürdürmek için sıklıkla internete başvurmakta ve interneti yüz-yüze iletişimin yerine koymaktadır (Inderbiten, Walters ve Bukowski, 1997). Bu bireyler, kişilerarası ilişki gereksinmelerini gidermek ve alternatif sosyal kanallar oluşturmak için internete bağımlı hale geliyor olabilirler (Papacharissi ve Rubin, 2000). Birçok insan gerçek yaşamlarında bulamadıkları kişilerarası ilişkilerin sağladığı doyumunu, internetten elde etmeye çalışmaktadır (Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay ve Scherlis, 1998). Günlük yaşamda kendini doğru, gerçek bir biçimde belirtemeyen bireyler, internet ortamında anlamlı ilişkiler kurma çabası içine girmektedir (Amichai-Hamburger, Wainapel ve Fox, 2002).

Ayrıca ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça internet bağımlısı olma riski artmaktadır. Yaş ilerledikçe internete ulaşmak daha kolay olmakta ve öğrenciler internetle daha fazla meşgul olmaktadır. Bu nedenle internet bağımlısı olma riski üst sınıflarda daha yüksektir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bilgilere göre sosyal becerisi düşük öğrencilerin, kızlara göre erkek öğrencilerin ve daha üst sınıftaki öğrencilerin internet bağımlılığı konusunda risk grubunda oldukları bulunmuştur.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları da göz önünde bulundurarak risk grubundaki öğrencileri tespit edip önleyici müdahalelerde bulunabilirler. Ayrıca, bu araştırmada bağımsız değişkenler, internet bağımlılığını her ne kadar yorduyor olsa da internet bağımlılığını yordayan diğer değişkenleri belirlemek internet bağımlılığı ile başa çıkmada büyük önem taşımaktadır.

5. Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2002). *Eğitim ve sosyalleşme açısından internet kullanımı: İstanbul örneği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Amichai-Hamburger Y, Wainapel G, Fox S.(2002). On the Internet No one Knows I'm an Introvert: Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction. *Cyberpsychol Behav*, 5:125-128.
- Ayaroğlu, N.S. (2002). The relationship between internet use and loneliness of university students. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bacanlı H., Erdoğan F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye Uyarlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 351-379.
- Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. (2008). Web Tabanlı Öğretim Ortamındaki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1); 185-203.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bölükbaş, K. (2003). *İnternet kafeler ve internet bağımlılığı üzerine sosyolojik bir araştırma: Diyarbakır örneği*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Cao, F. ve Su, L. (2007). Internet Addiction Among Chinese Adolescents: Prevalence and Psychological Features. *Child Care Health Development*, 33(3); 275-81.
- Chak, K. ve Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *Cyberpsychology & Behavior*, 7 (5), 559-570.
- Davis, R.A. (2001). A Cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- DiNicola, M. D. (2004). *Pathological internet use among college students: The prevalence of pathological internet use and its correlates*. Doctoral Dissertation. Ohio University.
- Ersoy, A. ve Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 401- 425.
- Esen, K. N. (2007). Akran baskısı ve algılanan sosyal destek değişkenlerine göre, ergenlerde internet bağımlılığının yordanması. *Ülkemizde bağımlılıkla ilgili gelişmeler içinde* (ss.1-9). I. Uluslararası Bağımlılık Kongresi İstanbul.
- Greenfield, D. (1999). Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, And Those who Love Them, New Harbinger Publications, online: <http://www.virtual-addiction.com/chapter1.htm>.
- Griffiths, M. (2000). Does internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, 3 (2); 211-218.
- Inderbiten HM, Walters KS, Bukowski AL. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *J Clin Child Psychol*, 26:338-348.
- Johansson, A. ve Götestam, K. G. (2004). Internet addiction: Characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 Years). *Scandinavian Journal Of Psychology*, 45; 223–229.

- Kirallo, L.V. (2005). *Internet addiction disorder: a descriptive study of college counselors in four year institutions*. University of La Verne College of Education and Organizational Leadership. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Amerika.
- Koch, W.H. ve Pratarelli, M.E. (2004). Effects of intro/extraversion and sex on social internet use. *North American Journal of Psychology*, 6 (3), 371-382.
- Kraut R, Patterson M, Lundmark V, Kiesler S, Mukopadhyay T, Scherlis W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *Am Psychol*; 53:1017-1031.
- Kubey RW, Lavin MJ, Barrows JR. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *J Communication*; 51:366-382.
- Li, S. M. ve Chung, T. M. (2006). Internet function and internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, 22, 1067–1071.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31, 682-707.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16; 13-29.
- Nichols, L. A. ve Nicki, R. (2004). Development of a psychometrically sound internet addiction scale: a preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18 (4), 381– 384.
- Niemz, K., Griffiths, M. ve Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological internet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (ghq), and disinhibition. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (6), 562- 570.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Özcan, N. ve Buzlu, S. (2005). Problemlili internet kullanımını belirlemede yardımcı bir araç: "İnternet Bilişsel Durum Ölçeği"nin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirliği. *Bağımlılık Dergisi*, 6 (1), 19-26.
- Papacharissi Z, Rubin AM. (2000). Predictors of internet use. *J Broadcast Electron Media*, 44:175-196.
- Pawlak, C. (2002). Correlates of Internet use and addiction in adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 63(5-A), pp. 1727.
- Sevindik, T. (2003). İnternet kafeye giden bireylerin internet kafelerden beklenti düzeyleri, internet ve internet kafeleri kullanma amaçlarının belirlenmesi: Elazığ ili örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Taçyıldız, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tsai, C. ve Lin, S. J. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and internet addiction of Taiwanese adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 4 (3), 373-376.
- Wu, Y-T. ve Tsai, C.C. (2006). University students internet attitudes and internet self-efficacy: a study at three universities in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 9 (4), 441-450.
- Yalçın, C. (2003). Sosyolojik bir bakış açısıyla internet. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 77-89.
- Yang, S-C. ve Tung, C.-J. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers In Human Behavior*, 23, 79–96.
- Yellowlees, P. M. ve Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 23, 1447–1453.
- Young, K. (1996). Internet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. (2007). Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications. *CyberPsychology and Behavior*, 10(5), 671-679.



Genç Yetişkinlerin Aldatmaya Yönelik Niyetleri Üzerinde Aldatmaya Yönelik Tutum ve Sosyal Medya Kullanımının Etkisi

The Effect Of Using Social Media and Attitudes Towards Infidelity on the Intentions Towards Infidelity Among Young Adults

Asiye DURSUN¹ , Murat Sinan ÖZKAN²

Özet

Genç yetişkinlik, mesleki hayata başlama ve eş seçme gibi gelişim görevlerini barındıran dönemlerden biridir. Gelişen teknoloji ve internetin yaşamın birçok alanında olması ile genç yetişkinler, yoğun şekilde sosyal medya kullanmakta, ilişki başlatma ve sürdürme konusunda sosyal medyayı tercih etmektedir. Aynı zamanda bireylerin romantik ilişkileri bazen aldatma ile zarar görebilmektedir. Bu araştırma, sosyal medya kullanımının bu denli yoğun olduğu genç yetişkinlik döneminde, aldatma olgusunun sosyal medya kullanımı ile ilişkisini irdelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubunu 293 (%72.7)kadın, 110 (%27.3)erkek olmak üzere toplam 403 genç yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmada, sosyal medya kullanım ölçeği, aldatmaya yönelik tutum ve aldatmaya yönelik niyet ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre genç yetişkinlerin cinsiyet değişkenine ilişkin cinsel deneyim ve ilişki dur,umuna göre çapraz tablo sonuçları incelenmiştir. Ayrıca genç yetişkinlerin aldatmaya yönelik niyetlerini ne derece açıkladıkları regresyon analizi ile incelenmiş ve açıklayıcı değişkenlerin yani; cinsiyet, sosyal medya kullanımı, olumlu-olumsuz aldatmaya yönelik tutum (aldatmaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları) değişkenleri aldatmaya yönelik niyet değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Genç yetişkin, aldatma, sosyal medya kullanımı

Abstract

Young adulthood is one of the periods of developmental duties such as starting a professional life and choosing a spouse. With the help of developing technology and the intensive use of the internet, young adults use social media in intense ways and prefer social media to initiate and maintain relationships. At the same time, romantic relationships of individuals can sometimes be damaged by deception. This research is a descriptive study aimed at investigating the relationship between the use of social media and the use of social media in young adulthood. The study group consisted of 403 young adults (293 (72.7%) female and 110 (27.3%) male). Social media use scale, attitude towards deceit and intent to deceive scale were used in the research. According to research findings, the results of cross-tabulation according to sexual experience and relationship status of gender variable of young adults were examined. In addition, the extent to which young adults exploit their intent to deceive was examined by means of regression analysis. gender, use of social media, attitudes towards positive-negative deception (attitude scale subdimensions for deception) significantly predicted the intention to deceive variables.

Keywords: Young adults, infidelity, social media use

1. Anadolu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Öğrencisi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4033-0034>

2. Uludağ Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Öğrencisi, Bursa, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6118-9658>

Atf / Citation: Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Genç yetişkinlerin aldatmaya yönelik niyetleri üzerinde aldatmaya yönelik tutum ve sosyal medya kullanımının etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 475-495. doi:10.24106/kefdergi.2560

Extended Summary

Purpose: People go through some developmental periods throughout their lives. From the theorists dealing with these developmental periods, Erikson states that the areas of cognitive, social, psychological and physical development that existed during the developmental stages affect the communication process. One of the developmental stages is young adulthood. This period is one of the periods that include developmental duties such as starting a professional life and choosing a spouse. With the help of developing technology and the intensive use of the internet, young adults use social media in intense ways and prefer social media to initiate and maintain relationships. Deception is dealt with as a combination of romantic emotional and sexual intimacy, in which one within the loyalty relationship violates the norms of another, untrusted, or accepted apart from this primary relationship. For this reason, it is important to investigate the relationship between intention to deceive behavior and social media use in romantic relationships that is important in young adulthood.

Method: This study is a descriptive study aimed at determining their relationship between the use of findings and social media such as the view point of young adults' relationship and sexuality, and their relationship between deception and deceit intention. For research descriptive statistics, relational model (regression and correlation) is used for the percent-frequency and the predictors of intent to deceive. The search group was obtained by means of non-probative sampling. The search group of this study consists of 293 (72.7%) female and 110 (27.3%) male, 403 people. In the analysis of the data obtained in the study, SPSS 21 package program was used. The variance and kurtosis values of the variables with and without normal distribution were evaluated with variance homogeneity and $N > 30$. Kurtosis values ranged from .04 to .82; Skewness values were determined between -.04 and .97. Observed values, kurtosis values between -2 and +2; Skewness values were within -1.96 and +1.96 normality limits, and p value was found to be at 0.05 significance level. Descriptive statistics were used to look at the proportion of variables related to gender, relationship status, and sexual experience perspective of young adults. Their relationship between intention to deceive, use of social media and attitudes towards deceit has been examined through the analysis of collage. Multiple regression analysis was used to look at whether social media use and attitudes toward deceit predicted the intent to deceive.

Results: When the cross table is examined 100% of young adults who say yes to gender-male and current and continuing relationships have sexual experience in life; whereas 43% of the women who said yes to current and continuing relationships had sexual experience; the current and continuing relationship is that the women who say no have no 100% of the sexual experience.

The extent to which young adults exploit their intent to infidelity was examined by means of regression analysis and three explanatory variables, gender, social media use, attitudes towards positive deception, and attitudes toward negative infidelity (attitude scale subdimensions for infidelity) significantly predicted the intention to deceive variables. When the multiple regression table is examined, gender variables (analyzed by regulating dummy variables for a categorical variable, the effect of being male or female), All explanatory variables have individual significance in explaining dependent variables.

Discussion: When the cross table on the first finding is examined, when it is examined, while having sexual experience in the experience of male adults continuing to the relationship, it is seen that female adults who continue to have relationships do not have sexual experience. The extent to which young adults exploit their intent to infidelity was examined by means of regression analysis. gender, use of social media, attitudes towards positive-negative infidelity (attitude scale subdimensions for infidelity) significantly predicted the intention to infidelity variables. The extent to which young adults exploit their intent to infidelity was examined by means of regression analysis. gender, use of social media, attitudes towards positive-negative infidelity (attitude scale subdimensions for infidelity) significantly predicted the intention to infidelity variables.

Result: In this study, different results were obtained in young adults according to various variables and intention to infidelity scale. According to these results, it can be suggested that it is useful to organize psychosocial intervention groups to reduce the deceptive behaviors of the individuals, to give conferences, seminars and educational contents about the damages and possible consequences of the deception behavior and social media usage by the experts.

1. Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca bazı gelişim dönemlerinden geçmektedir. Bu gelişim dönemlerini ele alan kuramcılardan Erikson, gelişim dönemlerinde var olan bilişsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişim alanlarının iletişim sürecini etkilediğini ifade etmektedir (Ross, 2006). Ele alınan gelişim süreçlerinden biri de genç yetişkinlik. Genç yetişkinlik döneminin gelişim görevi ise yakınlığa karşı yalıtılmışlıktır. İletişim daha çok romantik ve yakın ilişkiler kurma konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu yüzden genç yetişkinler için evlilik ve mesleki kariyer öncelikli hale gelmektedir. Genç yetişkinlik dönemi sağlıklı şekilde atlatıldığında kişi güvenli bir şekilde sevgi gösterme ve kabul gücüne sahip olmaktadır. Aksi takdirde, ilişki kuramayan kişi psikolojik bir yalnızlık yaşayabilmektedir (Lehr, 1994). Bu nedenle genç yetişkinlik döneminde iletişimin ve romantik ilişkilerin önemi oldukça artmaktadır.

İletişim, geçmişten günümüze insan hayatında gereksinim duyulan ihtiyaçlardan biridir. Küreselleşme ve gelişen teknoloji ile birlikte kişilerarası iletişimde de değişimler yaşanmaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilen iletişim, yaşanan değişimlerle birlikte yerini sanal ortamlarda gerçekleştirilen iletişime bırakmaktadır. İletişim teknolojilerinde bilgisayar ve internet temel bir öneme sahip olmasına rağmen iletişimi sağlamak için yeterli olmayabilmektedir. Bu durum sosyal medya ve sosyal ağlar denilen unsurların gündeme gelmesine ortam hazırlamaktadır. Sosyal medyada iletişim fotoğraflar, videolar, kelimeler ve ses dosyaları ile sağlanmakta, insanlar tecrübelerini, hayat hikâyelerini ve durumlarını paylaşmaktadırlar (Bostancı, 2010). Genç yetişkinlerin % 75'i de iletişim için interneti kullanmaktadır. Aynı zamanda bir ya da birden fazla sosyal paylaşım sitesinde, aktif sosyal medya kullanıcısı olarak zamanlarını geçirmektedirler (Küçükali, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda iletişim ve ilişki sürecinde, internet ve sosyal medyanın genç yetişkinler için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Genç yetişkinlerin sosyal medya ve sosyal ağlarla ilişkisine bakıldığında, hemen her gün internete girdikleri ve internette geçirilen süreyi genellikle sosyal ağlarda harcadıkları bilinmektedir (Vural ve Bat, 2010). Genç yetişkinlerin %95'inin sosyal ağlara girmek için interneti kullandığı, %75,7'sinin favori web sitesinin Facebook olduğu, %99,0'unun her gün internet kullandığı, %16,4'ünün sosyal ağları online sohbet etmek için kullanması da durumu destekler niteliktedir (Dikme, 2013). Genç yetişkinlerin sosyal medyayı tercih etmesinin çeşitli nedenleri olabileceği düşünülebilir.

Sosyal medyanın, insanların internet aracılığıyla yer ve zaman sınırlaması olmaksızın düşüncelerini ve görüşlerini belirtmelerine olanak vermesi, internetin sağladığı multimedya özelliklerini sınırsız bir şekilde kullanım imkânı tanınması, aynı zamanda diğer insanlarla görüş alışverişine ve paylaşımına dayalı etkileşimsel bir ortam sunması (Bulunmaz, 2011) genç yetişkinler için tercih edilme olasılığını artırdığı düşünülebilir. Bunun dışında sosyal medyanın; kişilerarası ikna, insanların düşüncelerini ve davranışlarını değiştirmek üzere odaklandığı bilinmektedir. Yani sosyal medya ile doğrudan rica etmek, aldatma, yakınlık göstermek, iltifat etmek, övmek, diğerlerine uymak, kendini göstermek, iltimas geçmek, ayrıcalık tanımak, tanınma, rekabet ve işbirliği/dayanışma, sosyal kabul gibi sosyal etkileme stratejileri kullanılmaktadır (Yeygel ve Çakır, 2011). Genç yetişkinlerin %48'inin sosyal medyada kendilerini gerçek hayattakinden çok daha rahat hissetmeleri de (Ergenç, 2011) bu stratejileri rahat bir şekilde kullanmayı tercih ettiklerini kanıtlar niteliktedir. Bu nedenle genç yetişkinlerin gerçek hayatta göstermekten çekindikleri risk alamadıkları davranışları sosyal medyada sergileyebilecekleri düşünülebilir. Bu dönemde yakın ilişki kurmaya çalışan genç yetişkinler yakın ilişkilerin önemli bir ögesi olan romantik ilişkiye de önem vermektedirler. Romantik ilişkilerde ise bağlanma, duygusal, bilişsel ve fiziksel yakınlık, karşılıklılık olmak üzere beş faktör üzerinde durulmaktadır (Moss ve Schwebell, 1993). Romantik ilişkilerde bu faktörlerde yaşanacak sıkıntılarda aldatma ile karşılaşılabilir.

İlişkide eşi aldatma; bağlılık ilişkisi içindeki birinin, birincil olan bu ilişkisi dışında başka biriyle, güveni zedeleyici veya kabul gören normların ihlal edildiği, romantik duygusal ve cinsel yakınlık içeren birlikteliği olarak ele alınmaktadır (Blow ve Hartnett, 2005). Genç yetişkinlikte var olan flört ilişkisinde aldatma durumuna bakıldığında; erkeklerin %70,9'unun, kadınların ise %54,4'ünün (Hansen, 1987); erkeklerin %75'inin kadınların da %68'inin (Wiederman ve Hurd, 1999) ilişki dışı bir aldatma davranışı gösterdikleri bilinmektedir. İlişkilerde eşi aldatma ile ilgili araştırmalara bakıldığında; aldatma için tutumların değil niyetlerin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü; niyetlerin davranışa dönüşme olasılığının tutumlardan daha fazla olduğu bilinmektedir (Jones, Olderbak ve Figueredo, 2011). Bununla birlikte aldatma davranışının anlaşılabilmesi için tutum-niyet (Ajzen ve Fishbein, 2005) ilişkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada genç yetişkin döneminde önemli olan romantik ilişkilerde aldatma davranışında niyetin aldatmaya yönelik ve sosyal medya kullanımı ile ilişkisi irdelenmektedir. Yakın ilişki kurmanın, genç yetişkinlik döneminin gelişim görevi olduğu ele alındığında; genç yetişkinlerin yaşayabilecekleri ilişkilerin irdelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle ilişki sürecine zarar veren aldatma olgusuna yönelik niyetinin ele alınması; tutum ve yoğun düzeyde kullanıldığı bilinen sosyal medya ile ilişkisinin ne olduğuna dair mevcut bilgilerin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma alanyazında genç yetişkinlerin aldatma yaşantıları ile ilgili sunacağı bilgiler ile aldatma olgusunu

daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir. İlgili değişkenlerle yapılan başka bir araştırma bulunmadığı için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine sosyal medya kullanımının yoğun olduğu genç yetişkinlik döneminde romantik ilişkilerin ne şekilde etkilendiğini bilmek ve bir takım önleyici çalışmalar yapmak için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada şu hipotezlere cevap aranmaktadır;

- Genç yetişkinlerin cinsiyet, ilişki durumları ve cinsel deneyime bakış açıları arasında ilişki vardır.
- Genç yetişkinlerin cinsiyet, sosyal medya kullanımı ve aldatmaya yönelik olumlu - olumsuz tutumları, aldatmaya yönelik niyetlerini yordamaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, genç yetişkinlerin ilişki durumu ve cinsel birlikteliğe bakış açısı gibi bulgular ve sosyal medya kullanımı, aldatma tutumu ile aldatma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma betimsel istatistikler için yüzde-frekans ve aldatma niyetinin yordayıcıları için ilişkisel model (regresyon ve korelasyon) kullanılmıştır. Regresyon, bir ya da daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek ve nedensel yorumlamalar yapmak için kullanılan bir analizdir (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Araştırma Grubu

Gönüllü katılımcılara Google form uygulaması kullanılarak 2017 Ekim ve Aralık aylarında internet aracılığıyla sosyal medya "Facebook" kanalıyla ulaşılmıştır. Araştırma grubu olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme yolu ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın araştırma grubunu 293 (%72.7) kadın, 110 (%27.3) erkek olmak üzere toplam 403 kişi oluşturmaktadır. 363 (%90.1), kişi lisans mezunu 36 (%8.9) kişi yüksek lisans mezunu, 4 (%1) kişi ise doktora mezunudur. Şuan devam eden ilişkisi olan 241 (%59.8) kişi, ilişkisi bulunmayan 162 (%40.2) kişi bulunmaktadır. Sosyal medya kullanım saatlerine bakıldığında 38 (%9.4) kişi bir saatten az, 157 (%41.4) kişi 1-2 saat, 163 (%40.4) kişi 2-5 saat, 35 (%8.7) 5 saatten fazla sosyal medyada vakit geçirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Aldatmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Flört ilişkisinde aldatmaya yönelik tutumu ölçmek için Whatley (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 7'li likert tipi bir ölçek olan Aldatmaya Yönelik Tutum Ölçeği 6'sı tersine puanlanan 12 maddeden oluşmakta ve tek faktör altında toplanmaktadır. Uyarlama çalışması Toplu-Demirtaş, Dolunay-Çuğ ve Tezer (2014) tarafından yapılan ölçeğin Türkçe formu ise olumlu ve olumsuz olmak üzere iki faktör ve 6'sı tersine puanlanan 12 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı, .80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı, .78 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 7 en yüksek puan 84'tür ve ölçekten alınan yüksek puanlar aldatmayı kabul edici bir tutuma işaret etmektedir.

Aldatmaya Yönelik Niyet Ölçeği: Romantik ilişkide bireyin eşini aldatma olasılığını değerlendirmek, aldatmaya yönelik niyetini ve eğilimini ölçmek için Jones ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ölçek Toplu- Demirtaş ve Tezer (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 7'li likert tipinden olan ölçek 1'i tersine puanlanan 7 maddeden oluşmakta ve tek faktör altında toplanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı, .82 test tekrar test katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı, .65 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 7 en yüksek puan 49'dur ve ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek aldatma niyetine işaret etmektedir.

Sosyal Medya Kullanım Ölçeği: Sosyal medya kullanım durumunu belirlemek için Jenkins-Guarnieri, Wright ve Johnson (2013) tarafından geliştirilen ölçek Akın, Özbay ve Baykut (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 6'lı derecelendirme içeren 10 maddeden oluşmakta ve tek faktör altında toplanmaktadır. Yüksek puanlar sosyal medya kullanım düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanan formunun Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları ölçeğin sosyal bütünleme ve duygusal bağlantı alt ölçeği için .87; sosyal rutinlerle bütünleme alt ölçeği için .71, ölçeğin bütünü için .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı, .73 olarak bulunmuştur. Sosyal Medya Kullanımı Ölçeğinin düzeltilmiş madde-test korelasyonları .31 ile .76 arasında sıralanmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan genç yetişkinlere dair sosyodemografik bilgileri öğrenmek adına, cinsiyet, cinsel deneyim, devam eden romantik ilişki, mezuniyet ve günlük sosyal medya kullanım saatlerine dair soruların yer aldığı formdan oluşmaktadır.

İşlem

Çalışmada kullanılan ölçekler katılımcılara sanal ortamda gönüllülük esasında dayalı olarak uygulanmıştır. Katılımcılara öncelikle araştırmanın amacına yönelik kısa bir bilgi verilmiş ve ardından uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemiştir. Ölçeklerin uygulanması 10- 15 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde lisanslı SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri, varyans homojenliği ve N>30 olması ile değerlendirilmiştir. Basıklık (Kurtosis) değerleri .04 ile .82 arasında; çarpıklık (Swekness) değerleri ise -.04 ve .97 arasında tespit edilmiştir. Gözlenen değerlerin, basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Swekness) değerlerinin ise -1.96 ve +1.96 normallik sınırları içinde olduğu, p değerinin ise 0.05 anlamlılık düzeyinde yer aldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2017). Genç yetişkinlerin cinsiyet, ilişki durumu ve cinsel deneyime bakış açısı ile ilgili değişkenlerin oranına bakmak için betimsel istatistik kullanılmıştır. Aldatmaya yönelik niyetin, sosyal medya kullanımı ve aldatmaya yönelik tutum ilişkisi ise kolerasyon analizi ile incelenmiştir. Sosyal medya kullanımı ve aldatmaya yönelik tutumun aldatma niyetini yordayıp yordamadığına bakmak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım sergilemesi, çoklu bağlantı sorununun bulunmaması, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasında var olan ilişkinin doğrusal olması, ve örneklemin yeterli büyüklüğüne sahip olması bu gerekliliklerden bazılarıdır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Araştırma kapsamında toplanan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, Mahalanobis Uzaklığı ile belirlenmiş ve uzaklık değerlerinin $[\chi^2(5)= 20.52, p=.001]$ üzerinde olan hiçbir veri olmadığı görülmüştür. Değişkenler arası korelasyon değerlerinin de -.35 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca süresiz değişken olan cinsiyet değişkenine kukla "dummy" değişkeni atanarak (Kız=1; Erkek=0) sürekli hale getirilerek regresyona uygun şartlar sağlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada ilk olarak "Genç yetişkinlerin cinsiyet, ilişki durumları ve cinsel deneyime bakış açıları arasında ilişki vardır" hipotezine yönelik frekans ve yüzdelik değerlerine bakılarak çapraz tablo yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Genç Yetişkinlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Cinsel Deneyim ve İlişki Durumuna Göre Çapraz Tablo

Cinsiyet				Cinsel Deneyim		Toplam
				Evet	Hayır	
Erkek	Şuanda devam eden ilişki durumu	Evet	N	110	0	110
			%	100		
Kadın	Şuanda devam eden ilişki durumu	Evet	N	62	69	131
			%	42,7	57,3	100
		Hayır	N	0	162	162
			%	0	100	100
Toplam			N	172	231	403
			%	42,7	57,3	100
χ^2						.60**

**p<.01

Tablo incelendiğinde ilişkilerine devam eden erkeklerin %100'ü yaşantısında cinsel deneyime sahip iken; ilişkilerine devam eden kadınların %43'ü cinsel deneyime sahip oldukları bulunmuştur. Ancak; ilişkisi olmayan kadınların %100'ü ise cinsel deneyime sahip olmadıkları sonucu görülmektedir.

Araştırmanın son sorusu olan "Genç yetişkinlerin cinsiyet, sosyal medya kullanımı ve aldatmaya yönelik olumlu - olumsuz tutumları, aldatmaya yönelik niyetlerini yordamaktadır." hipotezine yönelik korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Bulgularla ilgili değişkenler arası ilişkiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Genç Yetişkinleri Aldatmaya Yönelik Niyet Toplam Puanları ile Aldatmaya Yönelik Tutum ve Sosyal Medya Kullanım Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	1	2	3	4	5	6
AYNO	-					
Olumsuz AYT	-.35**	-				
Olumlu AYT	.47**	-.38**	-			
Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı	.25**	.28**	.33**	-		
Sosyal Rutinlerle Bütünleşme	.10	.12*	.18**	.49**	-	
Sosyal Medya Kullanımı	.22**	.25**	.31**	.92**	.79**	-
\bar{X}	14.35	11.60	9.64	9.93	12.04	21.98
S	7.04	6.52	5.14	4.96	3.18	7.08

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

Aldatmaya yönelik niyet ile olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Olumlu aldatmaya yönelik tutum ile aldatmaya yönelik niyet arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu ile arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı (sosyal medya kullanımı alt boyutu) ile aldatmaya yönelik niyet, olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu ve olumlu aldatmaya yönelik tutum arasında düşük ve pozitif bir ilişki vardır ($p<.05$). Sosyal rutinlerle bütünleştirme ile sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı (sosyal medya kullanımı alt boyutu), olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu ve olumlu aldatmaya yönelik tutum arasında düşük ve pozitif bir ilişki vardır ($p>.05$). Sosyal medya kullanımı ile aldatmaya yönelik niyet, olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu ve olumlu aldatmaya yönelik tutum arasında **düşük ve pozitif bir ilişki olduğunu** ve Sosyal rutinlerle bütünleştirme ile sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı arasında yüksek ve pozitif bir ilişki vardır ($p<.05$). Ancak, Sosyal rutinlerle bütünleştirme ile aldatmaya yönelik niyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Aldatmaya yönelik niyetin, aldatmaya yönelik tutum ve sosyal medya kullanımı alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına ise çoklu regresyon analizi ile bakılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Genç yetişkinlerin Cinsiyet, Sosyal Medya Kullanımı Alt Boyutları ile Aldatmaya Yönelik Olumlu Olumsuz Tutuma İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Açıklayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	R ²	P	F
Aldatmaya Yönelik Niyet	Sabit	5.05	1.165		4.34		.000**	
	Cinsiyet	.939	.19	.31	4.88		.010*	
	Sosyal Medya Kullanımı	.055	.05	.16	2.30		.031*	
	Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı	.21	.09	.22	1.20	.26	.055	35.12
	Sosyal Rutinlerle Bütünleşme	.34	.15	.32	1.42		.053	
	Aldatmaya Yönelik Olumlu Tutum	.195	.51	.18	3.81		.00**	
	Aldatmaya Yönelik Olumsuz Tutum	-.532	.07	.39	-8.05		.00**	

*p<.05, **p<.01, ^aDummy Değişkeni Erkek:0, Kadın:1 olarak kodlanmıştır.

Çoklu regresyon analizinin koşullarına bakıldığında otokorelasyon için Durbin Watson istatistiğine bakılarak değerlerin, 1.5-2.5 arasında olması, normal dağılım şartını sağlaması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması, bağımsız değişkenler arası korelasyon 0.80'den daha yüksek olmaması (Büyüköztürk, 2017) koşulları sağlandıktan sonra analiz gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizinde her değişkenin F istatistiğine ayrı ayrı bakılarak anlamlılık testi yapılmıştır. Anlamlılık testinde modeline bakıldığında sosyal medya kullanımının boyutları olan sosyal bütünleşme ve duygusal

bağlantı ile sosyal rutinlerle bütünleştirme alt boyutları haricinde her düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Araştırmada kategorik bir değişken olan cinsiyet için kukla değişken düzenlenerek analiz yapılmıştır. Sosyal medya kullanımı, aldatmaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum alt boyutları toplam puanlarının aldatmaya yönelik niyet toplam puanını yordayıp yordamadığına yönelik çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo-3'te sunulmaktadır. Analize giren değişkenlerin genç yetişkinlerin aldatmaya yönelik niyetine derece açıkladıkları elde etmek için kullanılan regresyon analizine göre, açıklayıcı değişkenlerin yani; cinsiyet, sosyal medya kullanımı, aldatmaya yönelik olumlu-olumsuz tutum değişkenleri aldatmaya yönelik niyet değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ancak, sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı ve sosyal rollerle bütünleşme alt boyutları anlamlılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tabloya bakıldığında sırasıyla olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu $\beta = .39$, $t = 8.05$, $p = .000$, cinsiyet $\beta = .31$, $t = 4.88$, $p = .010$, olumlu aldatmaya yönelik tutum alt boyutu $\beta = .18$, $t = 3.81$, $p = .000$ görece olarak en önemli bağımsız değişken ve sosyal medya kullanımı $\beta = .351$, $t = 5.56$, $p = .000$ en az görece öneme sahip bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca çoklu regresyon analizinde cinsiyet değişkeni incelendiğinde, olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu, olumlu aldatmaya yönelik tutum alt boyutu ve sosyal medya kullanımı değişkeninin, aldatmaya yönelik niyet puanı üzerinde erkeklerin puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Eğim katsayılarının işaretleri incelendiğinde, aldatmaya yönelik niyet değişkeni ile aldatmaya yönelik olumsuz tutum alt boyutu negatif yönlü ilişki olduğu ancak, cinsiyet, aldatmaya yönelik olumlu tutum alt boyutu ve sosyal medya kullanımı arasında doğru ve pozitif yönlü ilişkinin olduğu elde edilmiştir. Aldatmaya yönelik niyeti değişkeninin %26'sını olumsuz aldatmaya yönelik tutum alt boyutu $\beta = .39$, $t = 8.05$, $p = .000$, cinsiyet $\beta = .31$, $t = 4.88$, $p = .010$, olumlu aldatmaya yönelik tutum alt boyutu $\beta = .18$, $t = 3.81$, $p = .000$ görece olarak en önemli bağımsız değişken ve sosyal medya kullanımı $\beta = .351$, $t = 5.56$, $p = .000$ tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = .26$, $p < .001$).

4. Tartışma / Sonuç

Bu çalışmada genç yetişkinlerin aldatmaya yönelik niyetleri, aldatmaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımı ve bazı değişkenler (cinsiyet, şu an ve devam eden ilişki durumu ve cinsel deneyim) açısından incelenmiştir. İlk bulgudaki çapraz tablo incelendiğinde; ilişkilerine devam eden erkeklerin ve kadınların cinsel deneyime sahip oldukları, ancak ilişkisi olmayan kadınların ise cinsel deneyime sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, Türkiye'de üniversite gençliği üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda genç yetişkinlerin çoğunun evlilik öncesi cinsel deneyime sahip olduğu ve bu çoğunluğun erkeklerin kızlara oranla önemli derecede evlilik öncesi cinsel ilişki yaşamaları da (Aras, Orçın, Özkan, 2004; Aydoğan, 2004; Özkan, 1994) bulguyu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Wellings ve arkadaşları (2006), 59 ülkede yapılan araştırmada evlilik öncesi cinsel deneyimin fazla olduğu ülkelerde erkeklerin kadınlara göre daha fazla evlilik öncesi ilişki yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Japonya da üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin %90'ı, kız öğrencilerin ise %83'ü evlilik öncesi cinsel deneyim yaşamak istediklerini ifade etmektedir (Yamamoto, 2006). Fakat, Türkiye'de yaşayan genç yetişkinlerle yapılan bir araştırmada gençlerin %54'ü evlilik öncesi cinsel deneyimin normal bir durum olmadığını belirtmektedir (Pınar, Doğan ve Öktem, 2009). Benzer şekilde Evcili, Cesur, Altun, Güçtaş ve Sümer (2013), kadınların %81,2'si, erkeklerin %66,9'u ilk cinsel deneyimlerini evlilik öncesi yaşamalarını uygun bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; erkeklerin evlilik öncesi cinsel deneyimi uygun bulması ile birlikte geleneksel kültürden dolayı erkeklerin kızlara göre cinselliklerini özgürce yaşamalarının önünde herhangi bir engel bulunmadığını düşünmeleri gibi erkeklerin cinsel deneyiminin fazla olmasının ve evlilik öncesi cinsel birlikteliği daha fazla onaylamalarının etkili olduğu söylenebilir (Deniz, Tüfekçi ve Önder, 2015). Ayrıca cinsel deneyimle daha fazla ilgilenen bireylerin aldatma davranışının fazla olduğu bilinmektedir (Treas ve Giesen, 2000). Bütün bu sonuçlarla birlikte göz önüne alındığında, ilişkisi durumu ve cinsellik deneyiminin erkek ve kadınların aldatmaya yönelik tutum ve niyetlerini etkileyebileceği sonucu çıkarılabilir.

İkinci bulguya bakıldığında, genç yetişkinlerin, cinsiyet, sosyal medya kullanımı, aldatmaya yönelik tutumlarının, aldatmaya yönelik niyetlerini ne derece açıkladıkları çoklu regresyon analizi ile incelenmiş ve açıklayıcı değişkenlerin yani; cinsiyet, sosyal medya kullanımı, aldatmaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum (aldatmaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları) değişkenleri aldatmaya yönelik niyet değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Tutum, niyet ve davranış kimi zaman karıştırılmakta kimi zaman ise birbirinin yerine kullanılmaktadır. Tutum ve niyetin birbiri ile ilişkisi ve davranış üzerindeki yordayıcılığı düşünüldüğünde, aldatmaya yönelik niyet ve tutum ilişkisinin bilinmesinin aldatma davranışı ile ilgili önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Yine cinsiyet olgusunun da aldatma boyutunda ele alınıp değerlendirilmesinin açıklayıcı olacağı düşünülmektedir. Demirtaş (2004), genç yetişkinler ile yaptığı çalışmada kadınların erkeklere göre aldatmaya yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu ifade etmektedir. Erkeklerin aldatmaya yönelik olumlu ve onaylayıcı tutumda olmalarının aldatmaya yönelik niyetlerini olumlu şekilde etkilemesi de (Allen ve Baucom,

2004; Atkins, Baucom, ve Jacobson, 2001; Buss ve ark., 1999) sonucu destekler niteliktedir. Çünkü aldatmaya yönelik olumsuz tutuma sahip bireylerin tutumlarının aldatmaya yönelik niyet ve davranışa dönüşmeyeceği ancak aldatmaya yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin tutumlarının aldatmaya yönelik niyet ve davranışa dönebilme oranlarının yüksek olduğu bilinmektedir. (Azjen ve Fishbein, 2005; Demirtaş ve Tezer, 2013; Jones ve ark., 2011). Genç yetişkinler ve yetişkinlerle yapılan çalışmalarda; twitter ve facebook gibi sosyal medya kullanımının romantik ilişkilere zarar verdiği, bireyler arasında aldatmaya eğilimli olanların daha çok sosyal medya kullanmayı tercih ettikleri bilinmektedir (Clayton, Nagurney ve Smith, 2013; Russell ve Clayton, 2014). Benzer şekilde, Saleh ve Mukhtar, (2015) yaptıkları çalışmada, sosyal medya kullanımının evliliklerde boşanmaya ve ilişkilerde aldatmaya neden olduğunu ifade etmektedir. Stetzer, (2014) sosyal aldatma ile ilgili yapılan çalışmada facebook kullanan erkeklerin kadınlara göre daha fazla aldatma davranışında buldukları görülmüştür. Ayrıca, sosyal medya uygulamalarının yoğun şekilde kullanılmasının ergenlerin daha fazla aldatma davranışında buldukları bilinmektedir (Schneider, Weiss ve Samenow, 2012; Tsikerdekis, Zeadally, 2014). Evli ve birlikte yaşayan bireylerle yapılan araştırmada sosyal medya sitelerini kullananların aldatma davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Evli ve birlikte yaşayan bireylerin aldatma davranışı, romantik ilişkilerindeki memnuniyeti olumsuz etkilediğini bulmuşlardır (Brandon, Michelle ve Cravens, 2017).

Geçmişte yüz yüze kurulan ve yürütülen ilişkilerin yerini, artık sosyal teknolojinin ürettiği yeni bir ilişki tarzı almaktadır. Sosyal medya kullanımı kişiler arası etkileşimi ve iletişimi, zaman ve çevre sürekliliğinde bireyde değişim ve gelişim meydana getirmektedir. Bu değişim ve gelişim, kişilerarası ilişkilerde olumlu ve olumsuz durumlar yaratabilmektedir. Bu araştırmada sosyal medya kullanımının romantik ilişkileri etkilediği görülmektedir. Her geçen gün sosyal paylaşım ağları ile romantik ilişki kuran kişi sayısı artmaktadır. Bu ağlar arasında sosyal medya, ortak ilgi alanları olan insanları bir araya getiren bir medya ortamı olarak dikkat çekmektedir. Sosyal medya ortamında sevgi açlığını ve duygusal boşluğunu doyumla gayreti içerisine giren bireyler, sosyal medyayı aşırı ve amacı dışında kullanmaya yönelebilmekte ve aldatma davranışında bulunabilmektedir. Genç yetişkinlerin sosyal medyanın aşırı ve amaç dışı kullanımı arttıkça aldatmaya yönelik tutumları olumlu yönde artacaktır. Bireylerin aldatmaya yönelik tutumu arttıkça aldatmaya yönelik niyetini de artırmış olacaktır. Dolayısıyla sosyal medya kullanımını aşırı yoğun ve amacı dışında kullananların aldatma davranışlarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Sonuç olarak; genç yetişkinlerin aldatma niyetlerinin, cinsiyet, sosyal medya kullanımı ve aldatmaya yönelik tutum değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Genç yetişkinlerin, aldatma davranışlarının azaltılması için psikososyal müdahale gruplarının oluşturulması, uzmanlar tarafından aldatma davranışının ve sosyal medya kullanımı ile ilgili zararları ve olası sonuçları ile ilgili konferans, seminer verilmesinin ve eğitim ile ilgili içerikler planlanması faydalı olacağı önerisi yapılabilir. Sosyal medya kullanımı ve romantik ilişkilerle ilgili verilecek eğitimler bireylerin farkındalık kazanmasını sağlayarak aldatmaya yönelik tutum ve niyetlerinin oluşması engellenebilir. Ayrıca cinsiyet dağılımı daha yakın ve katılımcı sayısı daha geniş olan bir örnekleme çalışılması önerilmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarda aldatmaya yönelik niyet davranışının affedicilik, psikolojik sağlamlık, öz-anlayış, romantik kıskançlık gibi farklı kavramlarla da ilişkisine bakılması önerilmektedir.

Araştırmada, Türkiye’de aldatmaya yönelik niyet, tutum ve sosyal medya kullanımını inceleyen ilk çalışmadır. Bu bakımdan alana katkısı olmasına rağmen birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklem sınırlı sayıda genç yetişkinden oluşmaktadır. Yapılacak çalışmaların daha farklı örneklemlerle desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Aldatmaya yönelik niyet üzerinde etkili olabilecek gizil değişkenler ve aracı değişkenlerin tespiti için ileri düzey istatistikler tercih edilebilir. Ayrıca genç yetişkinlerin aldatma nedenlerini ve etkili olabilecek faktörleri anlamak adına derinlemesine bilgi toplamak için nitel verilerle desteklemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change*. (pp.173-221). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, E. S. & Baucom, D. H. (2004). Adult attachment and patterns of extradyadic involvement. *Family Process*, 43, 467-488.
- Aras Ş, Orçin E, Özcan S. & Şemin S. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrencilerinin Cinsel Bilgi, Tutum ve Davranışları. *Sağlık ve Toplum Dergisi*. 4(1): 23-28.
- Atkins, D. C., Baucom, D. H. & Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. *Journal of Family Psychology*, 15, 735-749.
- Aydoğan A. (2001). Marmara Üniversitesi Araştırdı: Türk Gençliği Cinselliği Bilmiyor; <http://www.milliyet.com/2001/05/19/yasam/yas03b.html> adresinden elde edildi.
- Blow, J. A. & Hartnett, K. (2005). Infidelity in committed relationships I: A methodological review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(2), 183-216

- Bostancı, M., (2010). Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Brandon, M., Michelle, D. & Cravens, J., D. (2017). Do you have anything to hide? Infidelity-related behaviors on social media sites and marital satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 10(66):88-95.
- Bulunmaz, B., (2011). Otomotiv Sektöründe Sosyal Medyanın Kullanımı ve Fiat Örneği. *Global Media Journal*, Yeditepe Üniversitesi, 2(3), ss:19-50.
- Buss, D., Shackelford, T., Kirkpatrick, L., Choe, J., Lim, H., Hasegawa, M. & Bennett, K. (1999). Jealousy and the nature of beliefs about infidelity: Tests of competing hypotheses about sex differences in the United States, Korea, and Japan. *Personal Relationships*, 6(1), 125-150.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.
- Clayton R, Nagurney A, Smith J. (2013). Cheating, breakup, and divorce: is Facebook use to blame?. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*; 16, 717–720.
- Demirtaş, H.A. (2004) Yakın ilişkilerde kıskançlık bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler değişenler. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, Ü., Tüfekci, A., Önder, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Cinsellik Konusundaki Tutumlarının Cinsiyet ve Cinsel Deneyimlerine Göre İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9).
- Dikme, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişimde ve günlük hayatta sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergenç, A. (2011). Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: facebook örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Evcili, F., Cesur, B., ALTUN, A., Güçtaş, Z. ve Sümer, H. (2013). Evlilik öncesi cinsel deneyim: ebelik bölümü öğrencilerinin görüş ve tutumları, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(4).
- Hair, J. F., C. Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, Englewood Cliffs, Prentice Hall: NJ.
- Hansen, G. L. (1987). Extradyadic relations during courtship. *Journal of Sex Research*, 23, 382-390.
- Jones, D.N., Olderbak, S.G. & Figueredo, A.J. (2011). The intentions towards infidelity scale. 3. edition. (Ed. T.D. Fisher, C.M. Davis, W.L. Yarber, & S.L. Davis *Handbook of Sexuality-Related Measures*. (pp. 251- 253) New York: Routledge
- Lehr, U. (1994). Yaşlanmanın psikolojisi. İstanbul: Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı.
- Moss, B. F., Schwebel, A. I. (1993). Marriage and romantic relationships: defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations*, 42, 7-31.
- Özan S, Aras Ş. & Şemin S. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Cinsel Tutum ve Davranış Özellikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Özkan H. (1994). Üniversite gençliğinin aile planlaması ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmaya ilişkin yaklaşımları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Parker T. & Wampler K. (2003). How bad is it? Perceptions of the relationship impact of different types of internet sexual activities. *Contemp Fam Ther*, 25:415-429.
- Pınar G, Doğan N. & Ökdem Ş. (2009). Özel Bir Üniversitede Okuyan Öğrencilerin Cinsel Sağlıkla İlgili Bilgi Tutum ve Davranışları. *Tıp Araştırmaları Dergisi*. 7(2): 105-113.
- Ross, C. M. (2006). A Qualitative Study Exploring Characteristics of Churches Committed to Intergenerational Ministry. ProQuest. Saint Louis University, A Bell Howell Information Company, University Microfilms International, USA, s. 26
- Russell B. & Clayton, MA, (2014). The Third Wheel: The Impact of Twitter Use on Relationship Infidelity and Divorce, *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 17(7).
- Saleh, M. & Mukhtar, J. I. (2015). Social Media and Divorce Case Study of Dutse L.G.A. Jigawa State, *IOSR Journal Of Humanities And Social Science* 20(5), 54-59.
- Schneider, J. P., Weiss, R., & Samenow, C. (2012). Is it really cheating? understanding the emotional reactions and clinical treatment of spouses and partners affected by cybersex infidelity. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19:123–139.
- Stetzer, M. (2014). Social cheating: A look at social media's influence on infidelity: <http://www.totaldivorce.com/process/social-media> (Accessed on 1st Sept. 2017).
- Treas, J. & Giesen, D. (2000). Sexual infidelity among married and cohabiting americans. *Journal of Marriage and Family*, 1(62):48-60
- Tsikerdekis, M. & Zeadally S. (2014). Online Deception in social media. *Communications of the ACM*, 9(57):72-80
- Vural, Z. & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20).
- Wellings K., Collumbien M, Slaymaker E, Singh S, Hodges Z, Patel D. & Bajos N. (2006). Sexual behaviour in context: a global perspective. *The Lancet*, 11(368):1706-28.

- Wiederman, M. W. &Hurd, C. (1999).Extradyadic involvement during dating. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 265-274
- Yamamoto, K. (2006). Cross-Sectional Study On Attitudes Toward Sex And Sexual Behaviour Among Japanese College Students. *Journal of Physiological Anthropology*, 25, 221–227
- Yeygel akır, S., (2011). *Web Siteleri ve İkna*. Konya: Tablet Yayınları.



Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya ve İzlemeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Opinions of the Teachers working in the Education of the Gifted Students for Preparing, Implementing and Monitoring the Individualized Education Programs

Serife Senay İLİK¹

Özet

Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Konya il merkezinde faaliyette olan Bilim Sanat Merkezleri bünyesinde görev yapan toplam 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilerek yüzde, frekans ve kesit alma ile sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanmadıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme için eğitim gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilim Sanat Merkezi, Üstün zekâlı çocuklar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Abstract

This study aims to determine opinions of teachers working at the science and art centers regarding individualized education programs. The study was conducted through case study research approach one of the qualitative research methods. 22 teachers working at the Science and Art Center in the city center of Konya participated in the study. Data were collected through a semi-structured interview form which consists of seven open-ended questions. Data were analyzed with descriptive analysis and presented through percentages, frequencies and sectioning. The results of the study revealed that teachers do not use individualized education programs. However, the vast majority of teachers believe it is necessary to develop an Individualized Education Program. Moreover, teachers stated that they need in-service education to develop, implement and evaluate individualized education programs.

Keywords: Gifted students, Individual Education Program, Science and Art Centers

1. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7092-379X>

Atf / Citation: İlik, S. S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 485-495. doi:10.24106/kefdergi.2569

Extended Summary

Purpose of the study: *The educational system consists of many essential components. However, the most important of these components is the 'teacher'. Because teachers are the ones that enable students to achieve the desired goals by implementing the education programs effectively and efficiently. For gifted students, the teachers participating in training programs must be positively different from others in terms of knowledge, skills and competences. For this reason, teachers working in science and art centers should have sufficient knowledge about developing and enriching educational programs for gifted children and contribute to the development of educational programs. Literature review has shown that teachers participating in education programs for students with special needs do not have sufficient knowledge during the IEP development process.*

Since the number of studies regarding Individualized Education Programs (IEP) which are the basic components of special education is limited and no studies have been conducted to develop an IEP with the teachers teaching gifted students, this study is of vital importance. The present study aims to determine the opinions and suggestions of teachers working at Science and Art Centers regarding developing, implementing and evaluating the Individualized Education Programs.

Method: *In this study, case study research approach, one of the qualitative research method, was used to further probe the opinions of teachers working at Science and Art Centers regarding Individualized Education Programs. The sample group consists of 22 teachers working at Science and Art Center in Konya city centre. 15 of the participants are male and 7 are female. Although there are teachers with different years of professional experience, the number of participants having 6-10 years of professional experience is higher than others. To determine opinions of teachers, an interview form consisting of 7 open-ended questions was used.*

Results and Conclusions: *The results indicated that although the vast majority of teachers believe it is necessary to prepare an IEP, they do not use it because they need the necessary knowledge to facilitate this development process.*

A document review of studies named 'Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings' conducted by Christina & Yell (2010) was performed, and inadequacies have been identified in the process of developing an effective IEP by examining many documents. Çuhadar (2006) conducted a study to determine the views of primary school teachers and administrators concerning the development, implementation, monitoring and evaluation of the IEPs prepared for the students attending inclusive education in primary school grades 1-5. As a result of the study, it is stated that teachers and administrators working at schools with inclusive students are not sufficient about IEP.

In their study, Küçüker, Kargın & Akçamete (2002) argued that Guidance and Research Centre personnels have negative attitudes regarding the formation of the IEP development team as required by the regulation. But, the study was conducted in 2002. In our study, it was determined that teachers in Science and Art centre have positive attitudes towards teamwork contrary to the results obtained from the former study. This shows that attitude towards IEP development has improved positively in our country since 2002. However, similar to the former study, it was concluded that Guidance and Research Centre Personnels are of the opinion that it is difficult to provide cooperation between IEP team members and parents.

Another finding of this study shows that the opinions of teachers regarding the importance of developing an IEP are the same as the studies (Öztürk, 2009; Lee-Tarver 2006) conducted in the field. In this study, it is also emphasized that primary school teachers find IEP necessary, and they have stated IEP is useful for the student, teacher, and families but they have difficulty in implementing the program within the class because of the insufficient time (Öztürk, 2009). In a similar study conducted by Menlove, Hudson & Süter (2001), teachers indicated that they do not have adequate time to develop an IEP, thus they cannot prepare satisfactory IEPs. Therefore, lack of time affects their attendance to meetings negatively.

Another finding of our study is that teachers do not make a systematic study regarding the performance procurement process. This finding of our study bear resemblance to results of Nizamoğlu's study (2006) in which he investigated the competencies of primary school teachers regarding inclusive education practices. In the present study, it is found that primary school teachers do not use systematic approaches to measure students' performance and to set objectives (Nizamoğlu, 2006; Okta 2008). The results of another study conducted by Johns, Crowley & Guetzloe (2002) reveals that teachers lack training and knowledge, and they do not have sufficient time to plan and implement the individualized education program. This finding is consistent with the results of this study.

When the results of the studies conducted in Turkey are examined, studies show that although the Individualized Education Program (IEP) is regarded as the most important factor of special education in legal regulations, teachers are considerably inadequate about it. It was also found that the vast majority of studies have been conducted on primary school teachers, a limited number of studies have been carried out on other teachers within special education field, and there aren't any studies conducted on the teachers of gifted students.

1. Giriş

Üstün yeteneklilik kavramı birçok eğitimci tarafından alanyazın da farklı tanımlanmış ve farklı parametrelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Genel anlamda üstün yeteneklilik; sahip olduğu üstün zihinsel yeteneklerinden dolayı akademik, mizah, yaratıcılık, motivasyon ve aşırı merak gibi çeşitli zihinsel alanlarda dikkatleri çekebilecek nitelikte beceri gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (Gottfredson, 2004; Ravenna, 2008; Reis & Renzulli, 2010; Samples, 2010). MEB (2012) ise, üstün yetenekliliği; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlamaktadır.

Uzmanlar tarafından belirlenmiş olan üstün yetenekliler, bilişsel yeteneklerinin akranlarının çok üstünde olması onların normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmış programlara uyumunu imkansız hale getirmektedir. Bu programlar üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamamakta bununla birlikte, hızlı öğrendikleri için okulda sıkılmakta ve buna bağlı olarak motivasyonlarını kaybetmektedirler (Ataman, 2008). Bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim alanları arasında uyumsuzluklara bağlı, farklı ihtiyaçları nedeniyle geniş kapsamlı eğitim olanaklarına gereksinim duymaktadırlar (Renzulli & Reis, 1985). Geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetleri de ancak, üstün yeteneğe sahip bireylerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmiş özel eğitim ve programlarıyla mümkündür (Sezginsoy, 2007; Ataman, 2008; Toraman, 2009; Çelikdelen, 2010; Saranlı, 2011; Sıdar, 2011; Smith, 2011; Şenol, 2011; Ülger, 2011; Altun ve Vural, 2012; Bakioğlu ve Levent, 2013; Kontaş ve Yağcı, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde çeşitli ülkelere baktığımızda farklı modeller ve uygulamalarla karşılaşırız. ABD’de Uluslararası Bakalorya ve Center for Talented Youth gibi uygulamalar vardır. Hollanda’da Center for the Gifted ve European Council for High Ability ECHA mevcuttur. Bu ülkelerin dışında İngiltere, Almanya, Avustralya, Azerbaycan, İsveç, Norveç, Danimarka, Rusya, Kanada, Ukrayna, Slovakya, Slovenya, Romanya, Polonya, İsrail ve Çin’ de üstün yetenekliler programları uygulanmaktadır (Ataman, 2008; Aygün, 2010; Yıldız, 2010; Karaduman, 2011; Bakioğlu ve Levent, 2013; Çamdeviren, 2014). Ülkemizde ise 1960’lı yıllarda özel üst sınıfların açılması ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi daha kapsamlı olarak ele alınmıştır. 1997 yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde pilot çalışmalarına başlanmış olan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur (Atik, 2007; Ataman, 2008; Boran ve Aslaner, 2008; Aygün, 2010; Çelikdelen, 2010; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Çamdeviren, 2014). BİLSEM’ ler, üstün yetenekli öğrencilerin okul saatleri dışında destek eğitimi aldıkları kurumlardır. Bu merkezlerde “üstün yetenekli” olarak tanımlanmış öğrenciler için bireysel özelliklerin dikkate alındığı programlar ile çeşitli yetenek alanlarında kendilerini geliştirebilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). BİLSEM’ e kayıtları yapılan öğrenciler; Uyum, Destek Eğitim, Bireysel Yetenekleri Farkettirme, Özel Yetenekleri Geliştirme, Proje yönetimi alanlarında eğitim programlarına alınırlar (MEB, 2015).

BİLSEM’ ler de görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilik yönünden pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Chan, 2001). Aynı zamanda program zenginleştirme konularında yeterli bilgiye sahip olması, etkin ve verimli bir şekilde uygulayabilmesi, eğitim programlarını değerlendirebilmesi gerekmektedir (Darga, 2010). Çünkü BİLSEM’ lere devam eden her öğrencinin yaşantıları, ön bilgileri, ihtiyaç duyduğu eğitimler, ilgi duyduğu alanlar birbirinden farklıdır. Öğretmenler, farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin çeşitli alanlarda ki performans düzeylerini, performans düzeyine bağlı geliştirilecek alanlarını, bu alanlar için öngörülen hedefleri belirleme, içerik seçme, öğretme-öğrenme sürecini düzenleme ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini hazırlamak durumundadır (Dağlıoğlu, 2010). Dolayısıyla Akar ve Şengil Akar’ın(2012) da belirttiği gibi öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ve onlara uygulanacak programa ilişkin yetersiz ya da yanlış bilgiye sahip olması, üstün yetenekli çocukların bu kurumlardan istenilen ölçüde faydalanmasına neden olacaktır.

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde, öğretmenlerin program bilgisinin önemi, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2015)’ nin çeşitli maddelerinde de açıklanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinin 7. Maddesinin a bendinde ‘Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) göre bire bir ve/veya grup eğitimi şeklinde yürütülür’ belirtilmiştir. Yönergenin diğer 34.a ve 34.b rehberlik biriminin BEP ile ilgili görev ve sorumlulukları arasında öğretmenlerin görevleri açıkça belirtilmiştir (MEB, 2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesinde (2015) BEP; Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları, performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını, olarak tanımlanmıştır.

Alanyazının incelemesi sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenler ile BEP’ e yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Bain, 2011; Sarı, 2013; Bakioğlu ve Levent, 2013; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Çetin ve Özyürek, 2015; Kontaş ve Yağcı, 2016; Tortop ve Dinçer, 2016). Bu çalışmalarda öğretmenlerin BEP’ e yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve BEP konusunda bilgilendirilme ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Alanyazın ince-

lemesi sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerle BEP hazırlama uygulama ve değerlendirilmeye sürecinin tamamının ele alındığı bir çalışmanın da yapılmamış olmasından dolayı bu çalışma önemlidir.

Bu çalışmanın genel amacı üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin BEP hazırlama uygulama ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yedi soruya cevap aranmıştır.

- BİLSEM' de çalışan öğretmenler BEP' i nasıl tanımlamaktadır?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin BEP ya da bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan programlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrenciler için BEP hazırlamanın gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilecek BEP 'te hangi gelişim alanlarından oluşmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin, öğrenciler ile ilgili ekip çalışması sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin öğrenci ile ilgili karar alırken aile katılımına yönelik görüşleri nelerdir?
- BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemeleri kayıt altına almalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve kendi ifadeleriyle açıklamalarını sağlamak amacıyla nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma da veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Konya il merkezinde faaliyette olan BİLSEM bünyesinde görev yapan toplam 22 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Mesleki deneyim	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
0-5	2	9.09	5	22.7	7	31.8
6-10	4	18.1	7	31.8	11	50
11-15	1	4.5	3	13.6	4	18.1
Toplam	7	31.8	15	22.7	22	100

Katılımcıların 15'i erkek ve 7'si ise kadındır. Çalışmada, öğretmenler farklı mesleki deneyim sürelerine sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerle yapılacak görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formun geliştirilmesinde öncelikle alan yazında yapılan çalışmalar incelenerek taslak olarak düzenlenmiştir. İkinci aşamada çalışmanın içeriğini yansıtan alan yazınından elde edilen bilgiler ışığında toplamda on bir soru geliştirilmiştir (Bain, 2011; Bakioğlu ve Levent, 2013; Çetin ve Özyürek, 2015; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Konaş ve Yağcı, 2016; Tortop ve Dinçer, 2016). Üçüncü aşamada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada uzmanların son izlenimleriyle gelen öneriler üzerine biçimlendirilen maddeler on bir soru ile pilot çalışmada kullanılacak hale getirilmiştir. Beşinci aşamada Pilot çalışma için üç öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular uygulanmış ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılabilen ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmış ve dört soru araştırmadan çıkarılmıştır. Yedi soru olarak son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir. Görüşmeler gönüllü olan öğretmenlerden izin alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı katılımcıların tümüyle yüz yüze görüşmüştür. İfadeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarına verilerin dökümü yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için alandaki iki uzman tarafından her bir soru için öğretmenlerin ifadeleri kendi içerisinde benzer ya da farklı olanlar belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar karşılaştırılmış, elde edilen veriler tablolara dönüştürülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı açıklamalardaki temel düşünceleri özetleyen cümlelerden bazıları tırnak içinde değiştirilmeden sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla Ö-1, Ö-2, Ö-3, ... şeklinde sembolize edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin BEP’ i tanımlamalarına ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
Öğrencilerin gelişimini izlememize yarayan program	5	22.7
Öğrencilerin gelişimlerinin kaydedildiği program	2	9
Öğretmenlerin eğitimini kolaylaştırıcı program	7	31.8
Eğitimin niteliğini artırıcı program	1	4.5
Bilmiyorum	5	22.7
Toplam	22	100

Tablo 2’de “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin BEP’ e ilişkin Tanımlamaları” kategorisi altında öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP ile ilgili yararlı bir yönünü vurgulayarak bir tanımlama yapmışlardır. Bu durumu öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ile ilgili bir program olduğuna birçok öğretmen vurgu yaparak BEP hazırlamanın gerekliliğini de bir bakıma ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir bölümü ise özel eğitim alanında çalışıyor olmalarına rağmen bir tanımlamada bulunamamaları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

‘BEP üstün yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanması gerekli ve öğrencinin gelişimlerinin öğretmenler tarafından izlenmesini kolaylaştırıcı bir programdır. Bu programlar özel gereksinimli olarak tanımladığımız ve içinde üstün yetenekli öğrencilerinde bulunduğu tüm öğrenciler için hazırlaması zaruridir(Ö-5).’

Tablo 3. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin BEP hazırlama durumlarına ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
Belirli özellikleri bakımından diğer öğrencilerden ayrılan öğrenciler için hazırlanır.	3	13.6
Bakanlığın hazırladığı çerçeve programı kullanıyor.	2	9.09
Bakanlığın hazırladığı modüler programı grupların özelliklerine göre hazırlanır.	2	9.09
Yazılı olmamakla birlikte etkinliklerde bireyselleştirilir.	7	31.8
Destek, Bireysel Yetenekleri Geliştirme (BYG), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) dönemi içerisinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıyor.	8	36.3
Toplam	22	100

Tablo 3’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin BEP hazırlama durumları” incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün BEP hazırlamadıkları belirlenmiştir. Ancak program hazırlamasa bile bir program takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı üstün yetenekli öğrenciler arasından sıyrılan daha farklı özellikleri olan öğrencilerin gelişimlerini daha da desteklemek adına BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin 8’ i BEP hazırlamanın

öğrencinin Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği programda daha fazla ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

‘Evet hazırlanıyor. Şöyle ki bunu bize bakanlık branş branş hazırlayarak gönderiyor. Bizim eğitim aşamalarımızdan Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği ve proje dönemlerinde öğrenciler bireysel olarak geliyorlar. Bazen bir alandan sadece bir öğrenci geliyor. Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği ve proje dönemindeki öğrenciler bireysel hareket ettikleri için bireysel program yapıyoruz ve onlara bu programı uyguluyoruz (Ö-7).’

Tablo 4. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için BEP hazırlamanın gerekliliğine ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
Uyum, Destek Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği, proje programlarının her birinde geliştirilmesi gerekir	8	32
Geliştirmek öğrenciyi sınırlandırır	2	9.09
Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği program içerisinde geliştirilmelidir.	5	22.7
Geliştirilmek öğretmene ciddi iş yükü getirir	3	13.6
Hazırlanması ile ilgili kolaylaştırıcı önlemler alındığı takdirde eğitimin devamlılığı için geliştirilmelidir.	7	31.8
Toplam	25	100

Tablo 4’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için BEP hazırlamanın gerekliliğine ilişkin görüşleri” incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün hazırlanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Ancak gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunluğu ders yüklerinin fazla oluşu nedeniyle ciddi iş yükü getireceği yönünde endişelerini belirtmişlerdir. Bu görüşün yanı sıra öğretmenlerden bir kısmı da böyle bir programın öğrencileri sınırlandıracağı yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Kesinlikle hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Hazırlanmalı, uygulanmalı hatta bu elektronik ortamda tutulmalı. Ama bu konuda yeterince tecrübe yok, önümüzde üstün yetenekli çocuklara uygun bir model yok. Bizim 400 öğrencimiz var. Bu 400 öğrenciyi düşündüğümüz zaman bu ciddi anlamda bir iş yükü olduğu için çerçeve planla devam ediyoruz(Ö-12).”

“Bence her branşın kendi içerisinde etkinlik havuzları olmalı ve buradaki etkinlikler BEP çerçevesinde öğrenciyle birlikte seçilebilmelidir. Bu da öğrencinin programa dahil olmasını ve motive olmasını sağlayacaktır. Çünkü BİLSEM de devamsızlık konusunda bir zorunluluğumuz yok kopma noktasına çok yakınız. Hep o çizgide gidiyoruz. En ufak bir şeyde de ertesi hafta öğrenciyi bulamayabiliriz. Yani BEP çerçeve olmalı ama olabildiğince esnek olmalı(Ö-4).”

Tablo 5. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilecek BEP’ in hangi gelişim alanlarından oluşmasına ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
Öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanma	4	13.3
Proje üretme	8	26.6
Liderlik	8	26.6
İletişim, sunu hazırlama	3	10
Bilimsel araştırma teknikleri	4	13.3
Akademik yeterlilik	3	10
Toplam	30	100

Tablo 5’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilecek BEP hangi gelişim alanlarından oluşması gerektiğini düşünüyorsunuz.” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin

büyük bir bölümü öğrencilerin BEP lerinde projeye ya da bir ürüne dönüştürebilmesi ile ilgili alanların olması ve bunun ölçülmesinin gerektiği ile ilgili bilgi vermişlerdir. Öğretmenin aynı cevapta birleştiği bir diğer konuda bilimsel araştırma teknikleri konusundaki yeterliliğini geliştirmeye yönelik alanların olması yönündedir. Bu soruya cevap veren bir kısım öğretmende öğrencilerin yetenekli olduğu alanların keşfedilmesine yönelik bir alanın da BEP içerisinde özellikle olması gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Liderlik, iletişim becerileri, bilimsel araştırma teknikleri gibi birçok alt alanın olması gerekir. Bunu bizim etkinliklere adapte etmemiz gerekiyor. Bu alanları da ayrı ayrı beceriler halinde değil branşlara entegre edilerek öğrenciye kazandırılmalıdır. Örneğin öğrenci liderlik eğitimi alıyorsa bu hafta İngilizceden liderlik almalı, İngilizceden çıkıp resimde de liderlik almalı ki liderliği iyice pekişsin. Yoksa ben liderliği anlatıyorum, başka hocam iletişim becerilerini veriyor öbür öğretmenden çıkıp grupta çalışma yapıyor o zaman bu teorik bilgiye dönüyor(Ö-4).

Tablo 6. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin, öğrenciler ile ilgili ekip çalışması yapma durumlarına ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
Her yıl her öğrenci için yapılır	10	4
Bireysel yetenekleri fark etme programı sonunda yapılır	5	20
Özel yetenekleri geliştirme programında yapılır	4	16
Destek döneminde farklı olan çocuk için yapılır	3	12
Etkinlikler hazırlarken yapılır	3	12
Toplam	25	100

Tablo 6’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili ekip çalışması yapma durumları”na ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin sürecin neredeyse her aşamasında ekip çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. İfadelerindeki farklılık öğrenci için gerekli olan ekip çalışmasının eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında gerçekleştirildiği yönündedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ekip çalışmasının dönemin başlarında her öğrenci için tek tek tüm performanslarını incelediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer bölümü ise ekip çalışmasının her zaman gerekli olduğunu ancak öğrencilerin özel yeteneklerinin belirlendiği Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği programda daha da önem kazandığına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Ekip çalışması bizim sürekli içinde olduğumuz bir çalışmadır. Öğrenciler hakkında özellikle Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği, bireysel yetenekleri fark ettirme, proje programlarında öğretmenler kurulu bir araya gelerek her öğrencinin gelişimi hakkında konuşuruz. Destek programında ise öne çıkan ya da geride kalan yani farklılık arz eden çocuk için konuşuruz. Bu çalışma sonunda ilgili kararları öğrencinin özelliklerini dikkate alarak öğrenci için en faydalı kararı alırız(Ö-18).”

Tablo 7. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin öğrencinin aile katılımına yönelik görüşleri

İfadeler	f	%
Aileler öğrenci okulu ilk kazandığında çok katılır.	2	9.09
Aile sistem içinde her zaman var çünkü onların istediği olmazsa çocuğu göndermiyor.	6	27.2
OYG döneminde alanların belirlenmesinde aktif role sahiptir.	9	40.9
Ailelerin çok üst düzey ilgili ve katılıdır.	5	22.7
Toplam	22	100

Tablo 7’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin öğrencinin aile katılımı görüşleri” incelendiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamı ailenin sürecin içerisinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Ancak ailelerin katılımını farklı şekillerde olduğu yönünde öğretmen görüşleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ailelerin süreç içerisinde olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak yaşadıkları en büyük sorunun öğrencilerin özel yeteneklerini belirledikleri dönem olan Özel Yeteneklerinin Geliştirildiği programda olduğunu bunun nedeni de, özel yeteneklerini fark ettiğimiz öğrencinin ailesinin beklentisinin farklı olduğu zaman sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü aile öğrencinin belirlediğimiz özel yeteneği konusunda memnuniyetsiz olursa öğrenciyi göndermediğinden bahsetmişlerdir. Bunun

yanı sıra öğretmenlerin ifadelerine göre aileler katılım konusunda istekli ancak bu katılım öğrenci açısından düşünüldüğünde olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Katılım konusunda ailelerin yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Bizim danışmanlık sistemi uygulamamız var. Burada her öğretmen belli öğrencilerin danışmanıdır. Bu danışman öğretmen öğrencinin okuluyla, ailesiyle, kendisiyle iletişimi sağlıyor. Aileler bizim sistemimize çok müdahil değil, aileler sorun çıktığı zaman müdahil oluyor. Bilinçli aileler var bunlar çocuğunu tanıyor, gereksinimlerini bilip takip ediyor, ama bunların oranı az(Ö-21).”

Tablo 8. BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini kayıt altına almalarına ilişkin görüşleri

İfadeler	f	%
İlerlemeler kayıt altına alınmıyor	5	15.6
Çevrim içi sistemde gelişimi ile ilgili küçük notlar alınır.	13	40.6
Portfolyo ile alınır.	2	6.25
İlerlemelerin kaydedilmesi zaman kaybıdır.	7	21.8
Özel durumlarda tutulması gereklidir	5	15.6
Toplam	32	100

Tablo 8’deki “BİLSEM’ de çalışan öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemeleri kayıt altına almaya ilişkin öğretmenlerin görüşleri” incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilerlemeler ile ilgili kendi oluşturdukları bir sisteme zaman buldukça önemli gördükleri durumlarda girdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da herhangi bir yerde tutmadıklarını ve değerlendirmeye ihtiyaç görmediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşme neticesinde öğretmenlerin ilerlemeleri kaydetmeleri yönünde bir çabanın bireysel olduğunu ve bunu da çok az kişinin yaptığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrenciler hakkında yaptığım değerlendirmeleri anekdot olarak yazıyorum. Ya da çok beğendiğimiz yazıları mesela ben kitaplaştırıyorum. Yapılan çalışmalarını mutlaka saklıyoruz. Öğrenci bilgisini de kendi bir platformumuz var kendi sistemimizde her öğrenci için ayrı ayrı yorum yapıyoruz. Bütün öğretmenler oraya bugün şu derste şu çocuk şunu yaptı şeklinde notlarımızı alıyoruz. Veri kaybı olmuyor bu sayede(Ö-17).”

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlama uygulama ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ile tartışılmış ve ileri araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir.

Çalışma verilerinden elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin BEP’ e ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP ile ilgili yararlı bir yönünü vurgulayarak bir tanımlama yapmışlardır. Çalışmanın bu bulgusu Bedur ve diğ.(2015) yapmış olduğu çalışmanın ile benzerlik göstermektedir. Bedur ve diğ.(2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler her ne kadar BEP hazırlamanın güçlüğünden söz etseler de Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının tüm özel eğitim gereksinimi olan bireyler için hazırlanması gerektiğini, çünkü bu bireyler yaşitlarından farklı özelliklere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü de BEP ile ilgili bir tanımlama yapamadıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin bireysel özellikleri dikkate alarak bir program hazırlama durumlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu durumu hem zaman konusunda yetersizliklerinin olması hem de BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ile ilişkilendirmişlerdir. Bireysel özellikleri dikkate alarak program hazırlayan öğretmenlerin de genellikle bireysel yetenekleri fark etme döneminde hazırladıkları tespit edilmiştir. Çalışmamızın sonucu ile paralel olan Menlove, Hudson ve Süter’in (2001) çalışmasında BEP hazırlamak için yeterli zamanlarının olmadığını bu nedenle istenilen nitelikte BEP’ler hazırlayamadıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu konuda diğer bir çalışma olan Johns, Crowley ve Guetzloe (2002) öğretmenlerin BEP’e ilişkin bilgi eksiklerinin olması, BEP’i planlama ve uygulamada yeterli zamanlarının olmaması sonuçları ile çalışmamızın bu doğrultudaki sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlamanın gerekliliği ile ilgi sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün BEP hazırlamanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu alanda yapılan diğer çalışmalar ile

benzerlik göstermektedir (Lee-Tarver 2006; Öztürk, 2009; Bedur ve diğ.,2015; Konaş ve Yağcı,2016). Konaş ve Yağcı (2016) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin BEP'i gerekli gördüklerini, BEP'in öğrenci, öğretmen ve aileler için yararlı olduğu sonuçları elde edilmiştir. Diğer bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'i gerekli gördüklerini, BEP'in öğrenci, öğretmen ve aileler için yararlı olduğunu belirttiklerini vurgulamış ancak sınıf içinde uygulama ve uygulamaya zaman ayırma konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Öztürk, 2009) Çalışmamızda öğretmenlerin bir kısmı ise BEP hazırlamanın öğrenciyi sınırlandırabileceğini ve gerekli olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızın bu bulgusu ile örtüşen bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda bilgi yetersizliği yaşadıklarının ve işlerini güçleştirdiğini ve gerekli görmediklerini belirtmişlerdir (Bedur ve diğ.,2015). Bu konuda Sarı, (2013) her bir üstün yetenekli öğrenciye BEP hazırlanması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilerin destek eğitim odalarında kendilerini geliştirebileceği fırsatların verilmesinin önemini vurgulamıştır.

Çalışmamız da öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını belirleme ve amaç saptamada sistemli bir çalışma içerisinde bulunmadıklarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Nizamoglu, 2006). Tortop (2015) üstün yetenekli öğrencilere BEP geliştirilmesi diğer özel gereksinimli öğrencilere nazaran farklılık göstermelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde düzey üstü testler kullanılmalıdır. Aynı zaman da Tortop (2015) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilere hazırlanacak BEP'lerin özel eğitimin diğer alanlarından farklı olması gerekliliğini dile getirmiştir.

Çalışmada sorgulanan bir diğer konu, öğrencilerin eğitim sürecinde ekip çalışması ile ilgilidir. Bu doğrultuda ki sonuçlara göre, öğretmenlerin bir bölümü her öğrenci için dönem başında bir araya geldiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda diğer bir sonuç öğretmenlerin, öğrencilerin özel yeteneklerinin belirlendiği Özel Yetenekleri Geliştirme programında ekip çalışması yaptıkları tespit edilmiştir. BEP' in mutlaka uzman bir ekip tarafından hazırlanması gerekiyor. Yetenek alanlarına göre ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu durum tabii ki, BİLSEM'ler de öğretmenlerin de BEP geliştirme noktasında bilgilendirilmiş olması gerektirir (Sarı, 2013). Çalışmamızda da üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP hazırlama sürecinde ekip çalışmasının gerektiğini belirtmiştir. Ancak bunu yapabilmeyen önünde ciddi zaman sıkıntısı olduğunun dile getirmişlerdir.

Çalışmamızın diğer bir bulgusu olan BEP sürecine aile katılımı araştırmaya katılan birçok öğretmen tarafından; aile katılımının etkili olabilmesi için ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelemesinde de Tortop (2016) ailelerin BEP hazırlık sürecine katılımının gerekli olduğu vurgulanmıştır. MEB (2008), üstün yetenekli öğrenciler için BEP ekibinde ailelerinde katılımının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın diğer bir sonucu da BİLSEM deki öğrencilerle çalışılan alanlarda ilerlemeleri kayıt altına almaları yönünde elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilerlemeleri kaydetmediği, kaydeden öğretmenlerin sayısının çok düşük olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda ileri araştırmalara şu önerilerde bulunulabilir.

- BİLSEM öğretmenlerine bireysel eğitim programları hakkında hizmet içi seminerler verilerek sonuçları değerlendirilmelidir.
- Bireysel özelliklerin dikkate alındığı programların niteliğinin geliştirilmesi gereklidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin geliştirilmesi gereken alanlar belirlenerek bunları ölçebilecek esnek araçlar geliştirilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri öğrencilerin özellikleri ve uygulanan programlar bakımından bilgilendirici toplantılar düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin eğitilebileceği farklı destek hizmetle üzerine çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Öğrenci için ilerlemeleri kayıt altına almayı kolaylaştırıcı önlemler alınmalıdır.

5. Kaynakça

- Akar, İ. ve Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Üstün Yetenek Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(42), 152-177.
- Ataman, A. B. (2008). "Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atık, S. Y. (2007). "İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Aygün, B. (2010). “Üstün Yetenekli İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri için Matematik Programına Yönelik İhtiyaç Analizi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bain, S. K.(2011). Bullying and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students *Journal for The Education of The Gifted*. Vol. 34, No. 4, 2011, pp. 624–643. Copyright
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Suggestions for Gifted Education in Turkey. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi (Journal of Gifted Education Research)*, 1(1), 31-44.
- Bedur S., Bilgiç N. & Taşlıdere E. (2015) . Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 12-1, Sayı: 23, 159-175.
- Boran, A. İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:9-15, 15-32
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Teacher Perspective Teachers of Gifted Children China Hong Kong, *Roeper Review*, 23, 4, 197-202.
- Çamdeviren, Ş. (2014). “Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelikdelen, H. (2010). “Bilim Sanat Merkezlerinde Bilim Birimlerinden Destek Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendi Okullarında Fen ve Teknoloji Dersinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, A., Özyürek, A.(2015) Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Bir Erken Müdahale Modeli: Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezi, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1(2)
- Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen Ve Aile Görüşleri İle Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 431-453.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocuklar (Ed.: İ.H.Diken), Erken Çocukluk Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Darga, H. (2010). “Brigance K& 1 Screen 2 ile İlköğretim 1. Sınıfta Saptanan Üstün Yetenekli Çocuklara ve Sınıf Arkadaşlarına Uygulanan Zenginleştirme Programının Çoklu Zekâ Alanlarındaki Performans Düzeylerini Arttırmaya Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gottfredson, L. S. (2004). Realities in Desegregating Gifted Education. In the Eyes of the Beholder: *Critical Issues for Diversity in Gifted Education*, 139-155.
- Johns, B., Crowley, P., Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Focus On Exceptional Children*, 34(9), 1-12.
- Kontaş, H., Yağcı, E. (2016). BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Karaduman, G. B. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Yaklaşımlar: Uluslararası Karşılaştırma. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 326-336). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Lee- Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A survey of teachers perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272
- MEB (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP Dreams : Increasing General Education Teacher Participation in The IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Nizamaoğlu, (2006). “Sınıf Öğretmenlerin Kaynaştırma Ortamlarındaki Yeterlilikleri”. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmî Gazete .
- Öztürk, C.C. (2009). “Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ravenna, G. (2008). *Factors Influencing Gifted Students’ Preferences for Models of Teaching*. Southern California: University of Southern California.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is There Still A Need for Gifted Education? An Examination of Current Research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317.
- Renzulli, J.(1985). Are Teacher of Gifted Specialist? A Land Mark Desicion on Employment Practices in Special Education for Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 24-29.
- Renzulli, J.S., & Reis, S, M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model:A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creativ Learning Press.
- Saranlı, A. G. (2011). “Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Geliştirilen Aile Rehberliği Programlarının Etkililiğinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, H. (2013) Suggestions for the Science and Art Centers which Institution for Educating Gifted Children at Turkey Letter to Editor, *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), Special Issue,146-149

- Samples, S. L. (2010). *A Case Study of Minority and Low-Ses Gifted Students' Perceptions of The Effects of A Gifted Resource Specialist*. Kansas: School of Education and the Graduate Faculty of the University of Kansas.
- Sezginsoy, B. (2007). *"Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sıdar, R. (2011). *"Bilim Sanat Merkezinde Okuyan Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Smith, B. R. (2011). *Gifted Students' Perceptions of High School Transition*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Şenol, C. (2011). *"Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM örneği)"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Toraman, S. Ö. (2009). *"Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop H. S., Dinçer, S.(2016) Views of Classroom Teachers who Take Part in Resource Rooms for Gifted/Talented Students about the Resource Room Application, *Journal of Gifted Education Research*, 4(2), 11-28
- Ülger, B. B. (2011). *"Bilim Sanat Merkezlerinde Uygulanan Fen Eğitimi Programlarının İdareci, Öğretmen Ve Öğrenci Bakış Açısından İncelenmesi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEMLER) Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Fen Bilimlerine Yönelik Öğrenme Modelinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: PISA 2015 Örneği

Investigating Measurement Invariance of Learning Model Towards Science: PISA 2015 Sample

Şeyma UYAR¹, Gülden KAYA UYANIK²

Öz

Bu çalışmada PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan öğrenci özelliklerine göre fen bilimlerine yönelik kurulan öğrenme modelinin Türkiye ve Singapur örneklemelerinde dil ve kültür açısından değişmezliği, Türkiye örneğinde ise cinsiyetler arasında değişmezliği incelenmiştir. Bu amaçla yapısal eşitlik modeli temelinde yer alan çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.80 programında uygulanmıştır. Analiz sonuçları modelin Türkiye örneğinde cinsiyetler arasında şekilsel ve metrik değişmezliği sağladığını, ancak skaler (güçlü) değişmezliği sağlayamadığını göstermiştir. Türkiye ile Singapur arasında ise model yalnızca şekilsel değişmezlik koşulunu yerine getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri, ölçme değişmezliği, yapısal eşitlik modeli, PISA

Abstract

In this study, the learning model toward science in PISA 2015 was examined in terms of measurement invariance across Turkey and Singapur samples by cultural invariance and in Turkey sample by gender invariance. For this purpose, multiple group confirmatory factor analysis based on the structural equation model was applied in LISREL 8.80 program. Results of the analyze showed that the model provides configural and metric invariance between gender in Turkey sample but scalar invariance had failed to ensure. The model was ensure only configural invariance across Turkey and Singapore samples.

Keywords: science, measurement invariance, structural equation modeling, PISA

1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8315-2637>

2. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8100-6994>

Atf / Citation: Uyar, Ş., & Kaya Uyanık, G.(2019). Fen Bilimlerine Yönelik Öğrenme Modelinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: PISA 2015 Örneği. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 297-507. doi:10.24106/kefdergi.2570

Extended Summary

In the field of social sciences such as education and psychology a feature to be measured is being compared between different groups such as gender, culture, class level, socioeconomic status (Dimitrov, 2010; Hirschfeld and Brachel, 2014). However, the findings of the difference between the groups for the same trait can also be based on the psychometric properties of the scale or the difference between individuals (Başusta and Gelbal, 2015). To confirm the validity of obtained results it is necessary to have evidence that the scale measure equally in all groups. In the test development process it is very important to determine whether the scores obtained from different subgroups for similar features are equal (Önen, 2007; Rutkowski and Stevina, 2014). For this reason researchers can investigate measurement invariance, differential item functioning (DIF) or item bias. Measuring invariance refers to the fact that groups with the same level of measure are identical in raw score. Or it means that individuals in different groups are able to perceive and interpret the items in the same way (Bryne and Wakins, 2003; Flowers, Raju and Oshima, 2002). In other words, the property examined by a scale which is provided with invariance can be validly compared in different groups. It can be argued that when the scale is proved to be equal, the group difference does not arise from the measurement tool (Uzun and Öğretmen, 2010).

The interpretation based on the results can also be biased because the measurement tool provides an advantage to groups when the invariance of the measurement tool is not achieved. For this reason, more work needs to be given to studies related to measurement invariance. In particular, it is important that measurement tools used in international comparison in order to direct the education policies of the countries should not include errors.

PISA is one the most popular international assessment in the World. In PISA 2015 science literacy was weighted area. With those results there are many studies compared in terms of countries (cultures) or gender. It must be shown for meaningful comparisons that the means of between gender or between countries are equal. Therefore, in this study it is examined whether the Learning Model towards Science provide measurement invariance across Turkey and Singapore samples or across gender in Turkey sample.

In PISA 2015 assessment 5895 students participated in Turkey and 6115 students in Singapore sample. Following removal of the missing data and extreme values there were 4490 students in Turkey and 4988 students in Singapore sample. There were total 10 variables (adaption of instruction, perceived feedback, disciplinary climate in science classes, teacher-directed science instruction, teacher support in a science classes of students choice are in the first factor; epistemological beliefs, interest in broad science topics, enjoyment of science, instrumental motivation, science self-efficacy are in the second factor) in two factors. In this study, student characteristics model for science was formed by using explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis (CFA). In the study, data were firstly examined for missing data, extreme values, single and multivariate normality, linearity and multicollinearity. The model validated by CFA were examined then for invariance across gender in Turkey sample and across culture in Turkey and Singapore samples. Multiple group confirmatory factor analysis was used to examine the measurement invariance. The relationship between the items and the factors has been tested hierarchically. The model was tested with CFA in terms of model-data fit across subgroups and whole data. When the student characteristics are examined it is seen in Turkey data RMSEA = 0.054, CFI = 0.98, the NNFI = 0.93, GFI = 0.98 and SRM = 0.04. In Singapore, RMSEA = 0.046, CFI = 0.98, NNFI = 0.97, GFI = 0.98 and SRMR = 0.032. And RMSEA = 0,058, CFI = 0.93, NNFI = 0.90, GFI = 0.98 for males, while χ RMSEA = 0.048, CFI = 0.96, NNFI = 0.95, GFI = 0.98 and SRMR = = 0.97 and SRMR = 0.046 for females.

Learning model towards science has provided only configural and metric invariance across gender in Turkey sample. It has provided only configural invariance between Turkey and Singapore samples.

1. Giriş

Eğitim ve psikoloji gibi alanlarda genellikle ölçülmek istenen bir özelliğin cinsiyet, kültür, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum gibi farklı gruplar arasında karşılaştırıldığı gözlenmektedir (Dimitrov, 2010; Hirschfeld ve Brachel, 2014). Bu karşılaştırmalardan elde edilen herhangi bir sonuç yorumlanırken ölçülen özelliğe ilişkin yapının farklı gruplarda benzer fonksiyon gösterdiği varsayılmaktadır (Cheung ve Rensvold, 1999; Vandenberg ve Lance, 2000). Oysa aynı özellik için gruplar arasında fark olduğu yönünde elde edilen sonuçlar bireyler arasındaki gerçek farklılıktan ya da kullanılan ölçme aracının psikometrik özelliğinden kaynaklanabilmektedir (Başusta ve Gelbal, 2015). Bu nedenle elde edilen sonuçların değerlendirilmeye alınması ve doğruluğunun onaylanması için, ölçme aracının konusu ne olursa olsun, ölçme aracıyla ölçülen özelliğin tüm gruplarda benzer şekilde anlaşıldığı ve aracın eşit ölçme yaptığına dair kanıtların olması gereklidir (Önen, 2007; Rutkowski ve Stevina, 2014). Bu kanıtlar ölçmenin yanlı olup olmadığı (Lord, 1980), değişen madde fonksiyonu (DMF) (Hambleton ve Rogers, 1989; Swaminathan ve Rogers, 1990) ya da ölçme değişmezliği (Meredith, 1993) incelemelerine yönelik olabilmektedir.

Ölçme değişmezliği (ya da ölçme eş değeri) ölçülen özellik bakımından eşit düzeyde olan grupların ölçme aracından aldıkları ham puanın aynı olması ya da farklı gruplarda yer alan bireylerin ölçme aracındaki maddeleri aynı şekilde algılama ve yorumlaması anlamına gelmektedir (Bryne ve Wakins, 2003; Flowers, Raju ve Oshima, 2002). Bir başka deyişle, değişmezliği sağlanan bir araçla incelenen özellik farklı gruplarda geçerli bir şekilde karşılaştırılabilir. Ölçme aracının değişmez olduğu ortaya konulduğunda gruplar arasında gözlenen farklılık örtük özelliğe (ölçülen özelliğe) dayandırılabilir ve farklılığın en azından ölçme aracından kaynaklanmadığı söylenebilir (Uzun ve Öğretmen, 2010).

Yapılan birçok değişmezlik çalışmasında ölçme araçlarının dil, kültür, cinsiyet ya da bölge gruplarında ölçme değişmezliğini sağlamadığına rastlanmaktadır (Ayvalli, 2016; Du ve Tang, 2005; Kıbrıslıoğlu, 2015; Önen, 2007; Tucker, Ozer, Lyubomirsky ve Boehm, 2006, Uzun, 2008; Uyar ve Doğan, 2014; Wu, Li ve Zumbo, 2007). Bu durum "ölçülen yapının eşit olduğu" yönündeki varsayımın çoğu durumda yerine getirilmediğini göstermektedir (Başusta ve Gelbal, 2015). Ölçme aracının değişmezliği sağlanmadığında ölçme aracı gruplardan birine avantaj sağlayacağından sonuçlara dayalı olarak yapılan yorumlar da yanlı olabilmektedir. Bu puanlarla yapılan yorumlar çalışmaların niteliğini zedelerken bir yandan da alınan kritik kararlar bireylerin hayatına yanlış yön verebilmektedir. Özellikle uluslararası karşılaştırmalarda ülkelerin eğitim politikalarına yön verebilmeleri açısından kullanılan ölçme araçlarının hatalardan arınık olması ve karşılaştırılan sonuçların doğruluğu önem taşımaktadır.

Eğitim alanında, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) öğrencilerin fen, matematik, okuma becerileri ve finansal okuryazarlık alanlarındaki başarılarını ve tutumlarını ölçmeye yönelik uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelerdir. Bu uygulamalarda başarı ya da tutumlar hem ülke genelinde hem de ülkeler arasında karşılaştırılmaya olanak bulmaktadır. PISA'nın altıncı döngüsü olan PISA 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla 2015 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. PISA 2015 uygulamasında ağırlıklı alan olarak fen okuryazarlığı ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

PISA'da kullanılan fen okuryazarlık terimi ile öğrencilerin fen alanında bildiklerinin yanı sıra bunlarla ne yapabildiği ve bilimsel bilgiyi gerçek hayatta nasıl yaratıcı bir şekilde uygulayabildiği değerlendirilmektedir (MEB, 2015). PISA 2015 uygulamasında tüm alanlarda en başarılı ülke Singapur olmuştur. Asya ülkeleri de (Hong Kong, Tayvan, Japonya, Çin ve Güney Kore) başarı bakımından Singapur'u takip eden ülkelerdendir. Finlandiya, Estonya, Kanada ve İrlanda, Asya ülkeleri dışından olup PISA 2015'te ilk 10 sırada başarı gösteren ülkeler arasındadır. Türkiye ise OECD ortalama puanı olan 493 ve katılımcı tüm ülkelerin ortalama puanı olan 465'in altında kalarak 425 ortalama puan başarı göstermiştir (OECD, 2016). Öte yandan MEB (2015) ulusal raporunda fen okuryazarlığına yönelik duyuşsal özellikler bakımından Türkiye'deki öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin OECD ortalamasından daha yüksek olduğu, fen dersinden daha çok zevk aldıkları ve fen alanında kendilerini OECD ortalamasına göre daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Fen ile ilintili bir meslek sahibi olmayı bekleyen öğrenci oranının OECD ortalamasına göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin genel olarak fene yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu ortaya konmuştur (MEB, 2015).

PISA uygulamalarının duyuşsal birçok özelliği ölçmeye yönelik çabalarının olması buradan elde edilen verilerle cinsiyete, bölgelere ya da ülkelere göre karşılaştırma yapma olanağı sunmaktadır. Özellikle öğrenci başarısının duyuşsal özelliklerle olan ilişkisine yönelik kızların ve erkeklerin ya da ülkelerin performanslarının karşılaştırıldığı sonuçlar bu uygulamada pek çok kez rapor edilmektedir (OECD, 2016). Ancak, PISA raporları da dahil farklı gruplarda yer alan bireylerin karşılaştırıldığı sosyal bilimlere yönelik çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğine ilişkin verilen

bilgilerin sınırlı kaldığı söylenebilir. Özellikle ölçme araçlarının ölçme değişmezliğine ilişkin çalışmalara yer verilmemesi ortak bir sorun olarak ele alınabilir. Steenkamp ve Baumgartner (1998), yapılan çalışmalarda hayli önemli olan ölçme değişmezliğinin ihmal ediliyor olması hakkında bazı görüşler öne sürmüşlerdir. Ölçme değişmezliğinin aşamaları hakkında uzmanlar tarafından görüş birliğinin sağlanamamış olması, araştırmacıların bunların test edilmesine yönelik bilgiye ulaşamaması ya da kullanılan yöntemlerin karmaşık olması, kültürlerarası karşılaştırmalarda eşitliğin sağlanması ile ilgili ölçüt bulunmaması ve bunun için bir rehberin olmadığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Tüm bu nedenler ölçme değişmezliği ile ilgili çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

PISA gibi büyük ölçekli sınavlardan elde edilen sonuçlar ülkelerin eğitim sistemlerine yön vermede oldukça önemlidir. Bu nedenle ülkelerin başarılarının karşılaştırıldığı çalışmalara genellikle başarı bakımından üst sıralarda yer alan ülkelerin de dahil edildiği söylenebilir (Kıbrıslıoğlu, 2015). Farklı ülkelerde yer alan bireylerin dilleri ve kültürleri de farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan iki anlam çıkabilir. Birincisi puan farklılıkları gerçekten ülkeler arasındaki başarı farklılıklarından kaynaklanmaktadır. İkincisi, her ne kadar bireyler sınavı kendi diline uyarlanmış biçimde alsalar da ölçme aracındaki hata bu farklılığın sebebi olabilir (Steenkamp ve Baumgartner, 1998). Bulunan herhangi bir farkı cinsiyete, kültüre ya da farklı bir alt gruba dayandırabilmek ancak, ölçülen yapının ve uygulanan maddelerin gruplar arasında değişmez olduğunun test edilmesiyle mümkündür (Vandenberg ve Lance, 2000).

Bu nedenle ilgili çalışmada fen bilimlerine yönelik öğrenci anketinde yer alan öğrenci özellikleri yardımıyla kurulan modelin ülke ve cinsiyet grupları arasında değişmezliği incelenmiştir. Bu çalışmada ülke karşılaştırmasında temel olarak dikkat edilen nokta ülkelerin farklı dile ve kültüre sahip olmasıdır. Bunun yanında diğer bir ölçüt ise ülkelerin başarısıdır (OECD, 2016). Bu nedenle PISA 2015 uygulamasında tüm alanlarda birinci sırayı alarak en yüksek performansı sergileyen Singapur ile başarı bakımından ortalamanın altında kalan Türkiye arasında karşılaştırma yapmak uygun görülmüştür. Öte yandan hemen hemen bütün araştırmalara cinsiyet değişkeninin dahil edilmesi bu araştırmada kurulan modelin Türkiye örneğinde, cinsiyet grupları arasında değişmezliği sağlayıp sağlamadığı sorusunu akla getirmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda araştırmada ele alınan temel problem “fen bilimlerine yönelik öğrenme modeli ülkeler arasında (Singapur-Türkiye) ve cinsiyetler arasında ölçme değişmezliğini sağlamakta mıdır? şeklindedir.

2. Yöntem

Araştırmanın Türü

Araştırmada PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan fen bilimlerine ilişkin anket maddelerinin kültür ve cinsiyet açısından eşdeğer olup olmadığı incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma, PISA 2015 değerlendirmesinin geçerlik düzeyini saptamaya yönelik betimsel bir araştırma niteliğindedir.

Evren ve Örneklem

PISA 2015 uygulaması 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, eğitim türü, okul türü, okulların buldukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir, ikinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. PISA 2015 uygulamasına Türkiye’de İBBS Düzey 1’e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. Singapur örneğinde ise 6115 öğrenci yer almıştır. Ancak, analiz için uygun olmayan veriler çıkarıldıktan sonra Türkiye örneğinde 4490, Singapur örneğinde 4988 veri ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

PISA başarı testleri ile belirlemeye çalıştığı fen okuryazarlığının yanında öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili duyuşsal özelliklere ilişkin olarak da belirlemeler yapmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları (fen öğrenmeyi öğrencilerin ne kadar ilginç ve eğlenceli buldukları), fen konularına ilgileri ve fen öğrenmeye araçsal güdülenmeleri (onların fen dersini gelecekteki eğitimlerinde ve kariyer planlarında yararlı olarak algılayıp algılamadıklarını), fen öz yeterliği (öğrencilerin kendi becerileriyle etkin bir şekilde fen ödevlerinin ve zorlukların üstesinden gelebilme düzeyleri) konularında öğrencilere anketler yoluyla sorular sorulmuştur (MEB, 2015). Çalışmada ele alınan öğrenci özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri

Fene yönelik duyuşsal özellikler	Fen dersinde sınıf yönetimi - SINIFYÖN (Disciplinary climate in science classes)
	Fen dersinde öğrencinin isteğine bağı öğretmen desteğı - ÖDESTEĞİ (Teacher support in a science classes of students choice)
	Öğretmen merkezli anlatım - ÖMANLATI (Teacher-directed science instruction)
	Öğretime adaptasyon – ÖADAPT (Adaption of instruction)
	Algılanan geribildirim - ALGBILD (Perceived Feedback)
	Fen öğrenmekten zevk alma - FENZEVK(Enjoyment of science)
	Geniş fen konularına ilgi – GFENILGI (Interest in broad science topics)
	Fen öğreniminde araçsal güdülenme- ARACSALG (Instrumental motivation)
	Fen özyeterliğı - FENÖZYET (Science self-efficacy)
	Epistemolojik inanç - EPIST (Epistemological beliefs)

Tablo 1’de göre OECD tarafından yapılandırılan ve PISA 2015 uygulamasında yer alan anketler aracılığıyla oluşturulan fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin öğretime yönelik duyuşsal özellikler faktörü için beş, fene yönelik duyuşsal özellikler faktörü için beş tane öğrenci özelliğı ele alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri modeli açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yardımıyla oluşturulmuştur. Analizlerden doğru bir sonuç elde edebilmek amacıyla öncelikle veri seti ve verinin yapısı, AFA ve DFA analizlerinin gerektirdiğı varsayımlara uygunluk açısından incelenmiştir. Bu amaçla kayıp veri, uç değeri, tek ve çok değerişkenli normallik ile doğrusallık ve çoklu bağlantı incelemeleri yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanan model çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi ile Türkiye örnekleminde cinsiyete göre, Türkiye ve Singapur arasında ise kültüre göre değerişmezlik bakımından incelenmiştir. Ölçme değerişmezliğini incelemek amacıyla sıklıkla kullanılan yöntem çoklu grup doğrulayıcı faktör analizidir (Joreskog, 1971; Wu et al., 2007). Bu yöntemle maddeler ve faktörler arasındaki ilişki hiyerarşik olarak dört adımda test edilebilmektedir. (Meredith & Teresi, 2006; Vandenberg and Lance, 2000). Tablo 2’de şekilsel, metrik, skaler ve katı değerişmezlik şeklinde isimlendirilen ve aşamalı olarak test edilen değerişmezlik adımları verilmektedir.

Tablo 2. Ölçme değerişmezliğı aşamaları

Şekilsel Değerişmezlik	Faktör yapısının gruplar arasında eşitliğı test edilir (her bir grupta kurulan model için kaç faktör var ve hangi maddeler hangi faktörlerle ilişkili)	Tüm parametrelerin gruplar arasında serbest bırakıldığı aşamadır. Kurulan modelin her iki grupta da yapı bakımından benzer olup olmadığı sonucuna varılır.
Metrik (zayıf) değerişmezlik	Faktör yüklerinin gruplar arasında eşitliğı test edilir.	Bu değerişmezlik aşaması sağlanırsa bir sonraki aşama test edilebilir. Eğer sağlanırsa grupların maddeleri benzer şekilde yanıtladığı yorumu yapılır.
Skalar (güçlü) değerişmezlik	Faktör yüklerinin yanında regresyon sabitlerinin gruplar arasında eşitliğı test edilir.	Bu aşamada değerişmezlik sağlanırsa bir sonraki adıma geçilebilir. Eğer sağlanırsa madde ortalamalarının gruplar arasında aynı olduğu ifade edilir.
Katı değerişmezlik	Hata varyanslarının eşitliğı test edilir.	Madde ortalamaları ve korelasyonlarının eşit olduğu ve maddeye verilen yanıtların aynı olduğu sonucuna varılır.

Gregorich, (2006).

Bu çalışmada ölçme değerişmezliğı, sınırlandırılmamış modelden elde edilen uyum istatistikleri ile daha sınırlı modelden elde edilen uyum istatistikleri arasındaki farka dayalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla kurulan modeller arasındaki CFI değerişleri arasındaki farklar incelenerek -0.01 değerişerinden küçük, ya da 0.01 değerişerinden büyük farklar dikkate alınarak modelin ilgili değerişmezlik koşulunu sağalamadığına karar verilmiştir.

Analize başlamadan önce Türkiye ve Singapur örneklemlerinde kayıp veriler incelenmiştir. Her bir değerişken için kayıp veri sayısının %5’ten fazla olması ve bunların rastgele dağılım göstermemesi nedeniyle kayıp veriler analiz dışında bırakılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu aşamadan sonra uç değerişler, z değerişlerine (-3, +3) ve Mahalanobis uzaklıkları

ki-kare değeri ($p < .001$) dikkate alınarak incelenmiştir. Bu aralığın dışında kalan veriler incelendiğinde Türkiye örnekleminden 239, Singapur örnekleminden 675 kişi uç değer olarak kabul edilmiştir.

Ölçme değişmezliği için çok gruplu doğrulayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için verilerin normalliği basıklık ve çarpıklık değerlerine ve histogramlarına bakılarak incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Her iki örnekleme de 10 tane değişken için basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir.

Tablo 3. Değişkenlere ilişkin normallik sonuçları

		Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Türkiye	SINIFYÖN	-0,12	0,00	0,00	0,00	0,40
	ÖDESTEĞİ	0,21	0,08	1,45	-0,30	-0,42
	ÖMANLATI	-0,06	-0,01	-0,61	-0,09	0,73
	ALGBILD	0,33	0,27	0,01	0,12	0,06
	ÖADAPT	0,11	0,02	-0,38	0,01	0,22
	ZEVKFEN	0,15	0,51	0,51	-0,14	-0,25
	GFENILGI	0,72	0,72	0,73	0,61	0,38
	ARAÇSALG	-0,18	-0,19	-0,19	0,16	0,18
	FENÖZYET	0,40	0,37	0,37	-0,27	-0,06
	EPIST	0,42	0,32	0,32	0,77	0,90
Singapur	SINIFYÖN	0,24	0,16	0,00	0,12	-0,28
	ÖDESTEĞİ	0,32	0,19	1,45	-0,08	-0,85
	ÖMANLATI	0,28	0,26	0,45	0,01	0,39
	ALGBILD	0,32	0,17	0,01	0,10	0,29
	ÖADAPT	0,42	0,37	0,65	0,06	0,12
	ZEVKFEN	0,66	0,51	0,51	-0,03	0,19
	GFENILGI	0,39	0,42	0,53	0,33	0,85
	ARAÇSALG	0,57	0,37	0,37	0,00	-0,37
	FENÖZYET	-0,27	-0,30	-0,50	0,01	-0,31
	EPIST	0,27	-0,15	-0,19	0,73	0,26

Doğrusallık için saçılım grafiklerinden yararlanılmıştır. Grafikler incelendiğinde verilerin bu sayıltıyı karşıladığı görülmüştür. Son olarak tolerans, varyans şişkinlik (Variance inflation factor) ve koşul indeksi (Condition index) değerleri incelenerek çoklu bağlantı araştırılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Tolerans değerinin .01'den büyük, varyans şişkinlik değerinin 10 dan küçük ve koşul indeksi 30'dan küçük olduğu için verilerde çoklu bağlantı bulunmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tablo 4. Değişkenlere ilişkin çoklu bağlantı sonuçları

	B	Std. Hata	Beta	Tolerans	Varyans Şişkinlik	Koşul indeksi	
Türkiye	Sabit	2420,22	25,26				
	SINIFYÖN	-96,01	15,75	-0,04	-0,09	-0,04	1,17
	ÖDESTEĞİ	2,16	8,60	0,00	0,00	0,00	1,54
	ÖMANLATI	7,77	9,46	0,01	0,01	0,01	1,74
	ALGBILD	-31,13	9,81	-0,02	-0,05	-0,02	2,52
	ÖADAPT	-2,30	10,33	0,00	0,00	0,0	7,58
	ZEVKFEN	-47,77	7,93	-0,04	-0,09	-0,04	1,81
	GFENILGI	-1175,56	8,64	-0,89	-0,90	-0,81	1,96
	ARAÇSALG	1,25	7,24	0,00	0,00	0,00	2,30
	FENÖZYET	-14,71	9,26	-0,01	-0,02	-0,01	2,08
	EPIST	-49,11	6,97	-0,04	-0,11	-0,04	2,20

	B	Std. Hata	Beta	Tolerans	Varyans Şişkinlik	Koşul indeksi
Sabit	2731,24	10,29				
SINIFYÖN	-3,24	9,31	0,00	-0,01	0,00	1,87
ÖDESTEGİ	3,40	11,40	0,00	0,00	0,00	2,24
ÖMANLATI	-10,73	9,92	0,1	-0,02	0,01	2,30
ALGBILD	-19,63	9,74	-0,01	-0,03	-0,01	3,71
ÖADAPT	-21,13	11,90	-0,01	-0,03	-0,01	3,88
ZEVKFEN	-31,54	10,00	-0,02	-0,05	-0,02	2,56
GFENILGI	-19,32	11,46	-0,01	-0,02	-0,01	2,98
ARAÇSALG	39,20	9,90	0,02	0,06	0,02	3,53
FENÖZYET	-3,79	11,18	0,00	-0,01	0,00	3,04
EPIST	-1378,29	8,38	-0,93	-0,92	-0,83	3,17

3. Bulgular

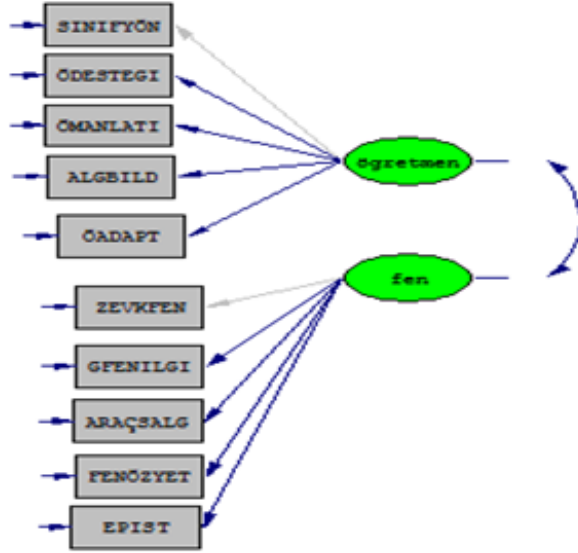
Bu araştırmada ele alınan temel problem fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin cinsiyet ve ülke gruplarında ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı yönündedir. Bu amaçla varsayımların incelenmesinin ardından 10 değişken için verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Sonuçlar Türkiye (KMO=0,749, Bartlett küresellik testi =5613.004, sd= 45 ve p<.01) ve Singapur (KMO=0,821, Bartlett küresellik testi =10660,85, sd= 45 ve p<.01) verilerinin analize uygun olduğunu göstermiştir AFA sonucunda verilerin her iki örnekleme iki boyutta toplandığı görülmüştür. Türkiye örnekleminde bu iki boyut birlikte toplam varyansın % 39'unu, Singapur verilerinde ise %48'ini açıklamaktadır. AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri Türkiye ve Singapur örneklemleri için Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Türkiye		Singapur	
	Faktör			
	1	2	1	2
SINIFYÖN	0,805		0,834	
ÖDESTEGİ	0,743		0,785	
ÖMANLATI	0,698		0,749	
ALGBILD	0,469		0,599	
ÖADAPT	0,437		0,595	
ZEVKFEN		0,584		0,687
GFENILGI		0,332		0,311
ARAÇSALG		0,564		0,639
FENÖZYET		0,708		0,762
EPIST		0,628		0,685

Tablo 5'te yer alan değerlere göre, AFA sonucunda elde edilen ilk faktör öğretmene yönelik duyuşsal özellikler, ikinci faktör ise fen bilimlerine yönelik duyuşsal özellikler olarak adlandırılmıştır. Türkiye verilerinde birinci boyutta beş tane gözlenen değişken bulunmaktadır ve faktör yükleri 0,33 ile 0,81 arasında değişmektedir. İkinci alt boyutta faktör yükleri 0,43 ile 0,70 arasında değişen beş değişken yer almaktadır. Singapur verilerinde ise birinci boyutta 0,31 ile 0,83 arasında faktör yüküne sahip beş değişken bulunurken, ikinci boyutta faktör yükleri 0,76 ile 0,59 arasında değişen beş değişken yer almaktadır.

AFA sonucunda teorisi kurulan model Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Fen Bilimlerine yönelik öğrenci özelliklerine ilişkin teorisi kurulan model

Teorisi kurulan model ölçme değişmezliği bakımından incelenmeden önce DFA ile tüm veride ve Türkiye, Singapur, kız ve erkek alt gruplarında model-veri uyumu bakımından test edilmiştir. Elde edilen uyum istatistikleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. DFA sonuçlarına göre alt gruplarda elde edilen uyum istatistikleri

	RMSEA	SRMR	AGFI	GFI	NFI	CFI
Türkiye	0,054	0,040	0,98	0,97	0,93	0,94
Singapur	0,046	0,032	0,98	0,97	0,97	0,98
Kız	0,048	0,037	0,98	0,97	0,95	0,96
Erkek	0,058	0,046	0,97	0,96	0,90	0,93

Tablo 6'da fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri modelinin uyum istatistikleri incelendiğinde, Türkiye verilerinde RMSEA = 0,054, CFI = 0,98, NNFI=0,93, GFI = 0,98 ve SRMR= 0,04 olarak bulunduğu görülmektedir. Singapur verilerinde RMSEA=0,046, CFI=0,98, NNFI=0,97, GFI = 0,98 ve SRMR = 0,032 olarak bulunmuştur. Kızlar alt grubunda RMSEA=0,048,CFI=0,96 NNFI=0,95, GFI=0,98 ve SRMR=0,037 olarak bulunurken, erkekler için RMSEA=0,058, CFI=0,93, NNFI=0,90, GFI = 0,97 ve SRMR = 0,046 olarak bulunmuştur. Bu değerler, modelin tüm gruplarda kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir grup için elde edilen standartlaştırılmış yol katsayılarının 0,22 ile 0,85 arasında değişen değerler aldığı, bu katsayıların t değerleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Doğrulan fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin cinsiyet gruplarında değişmezliği çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Değişmezlik aşamalarından elde edilen uyum istatistikleri Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Cinsiyete göre değişmezlik sonuçları

		χ^2 katkısı (%)	GFI	χ^2	df	RMSEA	CFI	NNFI	Δ CFI
Şekilsel	K	43,62	0,98	502,89	70	0,052	0,95	0,93	-
	E	56,38	0,97						
Metrik	K	43,63	0,98	585,53	78	0,054	0,94	0,93	0,01
	E	56,37	0,97						
Skalar	K	47,02	0,91	3237,23	97	0,120	0,66	0,69	0,28
	E	52,98	0,91						
Kati	K	47,27	0,91	3295,89	107	0,115	0,65	0,71	
	E	52,73	0,90						

K: Kız, E: Erkek

Tablo 7'ye göre modelin cinsiyet gruplarında şekilsel değişmezliği incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (RMSEA < 0,08; CFI > 0,90; NNFI > 0,90). Buna durumda cinsiyete göre şekilsel değişmezliğin sağlandığı ve modelin yapısının her iki grupta benzer olduğu söylenebilir. Şekilsel değişmezliğin sağlanması metrik değişmezlik için bir önkoşuldur. Metrik değişmezlik aşamasında modele faktör yüklerinin gruplar arasında değişmez olduğu sınırlaması getirilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde metrik değişmezlik aşamasında model veri uyumunun sağlandığı görülmektedir (RMSEA > 0,08; CFI > 0,90; NNFI > 0,90). Metrik değişmezlik ile sınırlandırılmamış model olan şekilsel değişmezlikten elde edilen CFI değerleri arasındaki fark ($\Delta CFI = 0,01$) olduğundan bu koşulun sağlandığı söylenebilir. Buna göre grupların faktör yükleri de benzer şekildedir. Ancak bu durum gözlenen değişken ortalamalarının karşılaştırılabilirliğini sağlamamaktadır, yalnızca ölçek değişmezliği için bir önkoşuldur. Ölçek değişmezliği aşamasında madde sabitlerine gruplar arasında eşit olma sınırlaması getirilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde model veri uyumunun sağlanmadığı görülmektedir (RMSEA > 0,08; CFI < 0,90; NNFI < 0,90). Buna göre gruplarda regresyonların paralellliği sağlanmamaktadır. Ölçek değişmezliğinin sağlanmaması katı değişmezliğin de sağlanmayacağını göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde katı değişmezlik aşamasında uyum indekslerinin kabul edilebilir aralığın dışında kaldığı görülmektedir (RMSEA > 0,08; CFI < 0,90; NNFI < 0,90).

Fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin ülkeler arasındaki değişmezliğine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Ülkelere göre değişmezlik sonuçları

		χ^2 katkısı (%)	GFI	χ^2	df	RMSEA	CFI	NNFI	ΔCFI																																
Şekilsel	T	45,01	0,98	927,70	70	0,051	0,97	0,96	-																																
	S	54,99	0,98							Metrik	T	40,80	0,98	257,82	78	0,057	0,95	0,95	0,02	S	59,20	0,97	Skalar	T	30,96	0,97	605,48	97	0,109	0,81	0,83		S	69,04	0,90	Katı	T	44,25	0,88	10174,17	107
Metrik	T	40,80	0,98	257,82	78	0,057	0,95	0,95	0,02																																
	S	59,20	0,97							Skalar	T	30,96	0,97	605,48	97	0,109	0,81	0,83		S	69,04	0,90	Katı	T	44,25	0,88	10174,17	107	0,141	0,68	0,73		S	55,75	0,85						
Skalar	T	30,96	0,97	605,48	97	0,109	0,81	0,83																																	
	S	69,04	0,90							Katı	T	44,25	0,88	10174,17	107	0,141	0,68	0,73		S	55,75	0,85																			
Katı	T	44,25	0,88	10174,17	107	0,141	0,68	0,73																																	
	S	55,75	0,85																																						

T: Türkiye, S: Singapur

Tablo 8'e göre fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri modeli Türkiye ve Singapur ülkeleri arasında şekilsel değişmezliği sağlamıştır (RMSEA < 0,08; CFI > 0,90; NNFI > 0,90). Bu durum modelin yapısının her iki grupta aynı olduğunu göstermektedir. Şekilsel değişmezlik sağlandığı için metrik değişmezlik aşamasına geçilmiştir. Faktör yükleri gruplarda aynı olacak şekilde sınırlandırıldığında modelin yine veri ile uyumlu olduğu görülmektedir (RMSEA < 0,08; CFI > 0,90; NNFI > 0,90). Şekilsel değişmezlik ile metrik değişmezlik arasındaki CFI farkları incelendiğinde metrik değişmezliğin ülkeler arasında karşılanmadığı söylenebilir ($-0,01 \leq \Delta CFI \leq 0,01$).

Buna göre Türkiye ve Singapur arasında ölçülen özellikler ile ölçeğin boyutları arasındaki ilişkilerin benzer olmadığı ve maddelere benzer biçimde yanıt vermedikleri yorumu yapılabilir. Bu durum gruplardan elde edilen puanların karşılaştırılmasının yanlı olabileceğini göstermektedir.

4. Sonuçlar

Bu araştırmada, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan anketler yardımıyla oluşturulan "fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin" ölçme değişmezliği incelenmiştir. Model, Türkiye örneğinde cinsiyete göre yalnızca şekilsel ve metrik değişmezliği sağlamıştır. Güçlü (skalar) değişmezlik koşulu yerine getirilememiştir. Cinsiyetler arası ölçme değişmezliğinin yürütüldüğü çalışmalarda genellikle ölçeklerin en azından zayıf (metrik) ölçme değişmezliğini ya da kısmi değişmezliği sağladığı görülmüştür (Grouzet Otis ve Pelletier, 2006; Hirschfeld ve Brown, 2009; Uyar ve Dogan, 2014; Uzun ve Ogretmen, 2010). Öte yandan cinsiyetler arasında tam değişmezlik koşullarını yerine getiren çalışmalara da rastlanmaktadır (Ayvalli, 2016; Başusta ve Gelbal, 2010; Kıbrıslıoğlu, 2015). Çalışmalarda çıkan bu sonuçlar cinsiyet gruplarının benzer kültüre sahip olmasından ve kültür benzerliğinin cevaplama davranışları üzerinde etkili olmamasından kaynaklanıyor olabilmektedir (Wu, Li ve Zumbo, 2007).

Fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri modeli Türkiye ve Singapur ülkeleri arasında yalnızca şekilsel değişmezliği

sağlamıştır. Byrne ve Watkins (2003), metrik değişmezliğin sağlanmadığı durumlarda madde yanlılığı olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu sonuç, uygulanan anketlerin gruplardan birine yanlı davrandığı ya da maddelerin farklı kültürlerden gelen bireyler için farklı anlamlar ifade ettiğini göstermektedir. Özellikle büyük ölçekli sınavlarda kullanılan anket ya da testlerin farklı dillere çevrilmesi sınırlılık olarak ele alınmaktadır. Çünkü, bireylerin yaşadıkları kültür maddeleri algılama biçiminde etkili olabilmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda farklı dilleri konuşan bireyler arasında başka deyişle kültürler arası farklılıklar arttıkça kullanılan ölçek ya da testlerin ölçme değişmezliğini sağlanmadığı belirtilmiştir (Asil ve Gelbal, 2012; Ercikan ve Koh, 2005; Kıbrıslıoğlu, 2015; Marsh, Abduljabbar, Ebu-Hilal ve arkadaşları, 2013; Yandı, Köse ve Uysal, 2017). Kıbrıslıoğlu (2015) çalışmasında PISA 2012 matematik öğrenme algısı modelinin Türkiye, Çin-Şangay ve Endonezya örneklemelerinde ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları modelin ülkeler arasında yalnızca şekilsel değişmezliği sağladığını göstermektedir. Yandı, Köse, Uysal ve Oğul (2017) dilsel ve kültürel farklılaşmanın az olduğu durumlarda dahi ölçme araçlarında bulunan maddelerde DMF bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular çeviri problemlerinin ve maddelerde bulunan kültürel öğelerin doğru uyarlanamaması durumunu bir kez daha alan yazındakilerle tutarlılık göstererek ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda PISA çerçevesinde uygulanan anketlerin farklı kültür ya da cinsiyet açısından ölçme değişmezliğini sağlayamadığı görülmüştür. Bu bulgular farklı gruplara uygulanan ölçme araçlarının karşılaştırma yapmadan önce değişmezlik şartlarını sağlayıp sağlamadığının kontrol edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmacıların ölçme aracının karşılaştırılan gruplar arasındaki geçerliliğine ilişkin kanıt sunması önemlidir. Bu nedenle ölçekler uygulama aşamasına geçirmeden önce yapı ve kapsam geçerliliğinin yanı sıra ölçme değişmezliği bakımından da gözden geçirilmelidir (Kıbrıslıoğlu, 2015).

Araştırmada kurulan model değişmezlik aşamalarının tamamını sağlayamamıştır. Bu durum ölçek maddelerinin bir kısmının gruplardan bir kısmına yanlı davrandığını göstermektedir. İleride yapılacak araştırmalarda yanlılık gösteren maddelerin belirlenmesi amacıyla yanlılık çalışmaları yapılabilir. Bunun yanında farklı ülkelerin karşılaştırıldığı çalışmalara ve farklı ölçme değişmezliği yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalara yer verilebilir.

5. Kaynakça

- Asil, M. ve Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 166, 236-249.
- Ayvallı, M. (2016). *PISA 2012 matematik okuryazarlığı testinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Başusta, N. B., ve Gelbal, S. (2015). Gruplararası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi: PISA Öğrenci Anketi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 80-90.
- Bryne, B. M. ve Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 155-175.
- Cheung, G.W. ve Rensvold, R.B. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management*, 25, 1-27.
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 43(2), 121-149.
- Du, L. ve Li-Ping Tang, T. (2005). Measurement invariance across gender and major: The love of money among university students in people's republic of China. *Journal of Business Ethics*, 59, 281-293.
- Ercikan, K., ve Koh, K. (2005). Examining the construct comparability of the English and French version of TIMSS. *International Journal of Testing*, 5, 23-35.
- Flowers, C.P., Raju, N.S. ve Oshima, T. C. (2002). A comparison of measurement equivalence methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, New Orleans.
- Gregorich, S.E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups? : Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44, 78-94
- Grouzet, F.M.E., Otis, N., ve Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 73-98.
- Hirschfeld, G. ve Brachel, R. (2014). Multiple-Group confirmatory factor analysis in R – A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 19(7), 1531-7714.
- Kıbrıslıoğlu, N. (2015). *PISA 2012 matematik öğrenme modelinin kültürlere ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Türkiye, Çin(Şangay)-Endonezya örneği*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Ebu-Hilal, M. M. ve arkadaşları, (2013). Factorial, convergent, and discriminant validity of TIMSS math and science motivation measures: a comparison of arab and anglo-saxon countries. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 108-128.
- MEB (2015). PISA 2015 Ulusal raporu.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis, and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- OECD (2016). PISA 2015 results in focus
- Önen, E. (2007). Gruplar arası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi: epistemolojik inançlar envanteri üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 87–110.
- Rutkowski, L. ve Stevina, D. (2013). Assessing the hypothesis of measurement invariance in the context of large-scale international surveys. *Educational and Psychological Measurement* 74(1) 31–57 .
- Steenkamp, Jan-Benedict, E. M. ve Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78-90.
- Swaminathan, H., ve Rogers, H. J. (1990). Detecting item bias using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27, 361-370.
- Tucker, K. L., Ozer, D. J, Lyubomirsk, S. ve Boehm, J. K. (2006). Testing for measurement invariance in the satisfaction with life scale: A comparison of Russians and North Americans. *Social Indicators Research*. 78: 341–360.
- Uzun, B. N. (2008). *TIMSS-R Türkiye örnekleminde fen başarısını etkileyen değişkenlerin cinsiyetler arası değişmezliğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, B., ve Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örnekleminde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Vanderberg, R. J. ve Lance, C. E., (2000). A Review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3 (4), 4-70.
- Yandı, A.; Köse, İ. A. ve Uysal, Ö. (2017). Farklı yöntemlerle ölçme değişmezliğinin incelenmesi: PISA 2012 örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 243-253.
- Yandı, A.; Köse, İ. A.; Uysal, Ö. ve Oğul, G. (2017). Küreselleşen dünyada eğitim. (PISA 2015 öğrenci anketinin (st094q01na-st094q05na) ölçme değişmezliğinin farklı yöntemlerle incelenmesi). Pegem, Ankara
- Wu, D. A., Li, Z. ve Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. [Elektronik Sürüm]. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(3), 1-26.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Modüler Öğretim Programına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Vocational Course Teachers on Modular Teaching Program

Burcu DUMAN¹, Bengü SARGIN²

Öz

Araştırmanın amacı, modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma, nitel yaklaşım temelinde durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 90 meslek dersi öğretmenidir. Veriler, anket formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçta, modüler öğretim programına ilişkin toplam 75 metafor geliştirmiştir. En fazla tekrarlanan “kılavuz” metaforu olmuştur. Kılavuz metaforunu puzzle, fener, hayat, rehber, direksiyon, araç ve pusula metaforları izlemiştir. Metaforlar, benzetme yönlerine göre kategorilere ayrılmıştır. En fazla metafor, modüler yapı kategorisinde toplanmıştır. Metaforların büyük çoğunluğu modüler öğretim programına ilişkin olumlu ifadeler içermektedir. Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programına ilişkin bilgi, tecrübe ve olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: modüler öğretim, meslek dersi öğretmeni, metafor.

Abstract

The purpose of the current study is to find out the metaphoric perceptions of teachers of vocational education on modular teaching program. The study was designed according to the case study on the basis of qualitative approach. The study group was 90 vocational course teachers. The data collection tool used in the study was a questionnaire form prepared by the researchers. At the end of the study, a total number of 75 metaphors were developed regarding the modular teaching program. The most often used metaphor was “guide” and was followed by puzzle, lantern, life, guidebook, wheel, car and compass. The most metaphor was collected in the “modular structure” category. The vast majority of metaphors have positive expressions about the modular curriculum. It can be said that the vocational course teachers have knowledge, experience and a positive perception about the modular teaching program.

Keywords: modular teaching, vocational course teacher, metaphor.

1. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Bartın, Türkiye; <http://orcid.org/0000-0001-7414-8866>

2. Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezi Müdürlüğü, Bartın, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8736-2375>

Atf / Citation: Duman, B., & Sargin, B. (2019). Modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin metaforik algıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 509-521. doi:10.24106/kefdergi.2573

Extended Summary

Purpose: Vocational and technical education programs should be continuously developed to meet the need for human resource that complies with the changes in technology and business life (Fer, 2000). Within the scope of developing vocational and technical programs, competency-based modular teaching programs have been put into practice during 2005-2006 academic year, in order to improve vocational and technical education system and to educate individuals who have the knowledge, skills and competencies of a valid occupation in business life (MEB, 2014, 25). Modular teaching in vocational and technical education institutions is “a teaching approach which aims to create an educational environment based on individual learning and developing competency and in which the content is organized into small modules based on certain analyses in any teaching-learning process” (Külahçı and Taşpınar, 1993, 24). It is necessary that teachers, the implementers of the program, understand and implement modular teaching well. This is an important factor for the success of vocational and technical education. Therefore, the purpose of the current study is to find out the metaphoric perceptions of teachers of vocational education on modular teaching program.

Method: The study was designed according to the case study on the basis of qualitative approach. Case study, a qualitative research design was used in the current study. In case studies, a phenomena or case which the researcher cannot control is examined in depth around the questions of “how” and “why” (Yıldırım and Şimşek, 2006, 277). In addition, programs and certain practice processes can be the subject of case studies (Yin, 1984 cited in. Yıldırım and Şimşek, 2006, 283). In this study, the subject of case study is the modular teaching program. The modular teaching program is defined using metaphors which are the data collection tools involving the “because” statements to questions of “why”. The study group was 90 vocational course teachers working at vocational high schools and vocational training centres at Bartın city during 2016-2017 academic year. Of the participating teachers, 62 (55,8%) were male and 28 (25,2%) were female. And of all participants 23 (20,7%) had an experience of 0-10 years, whilst 28 (25,2%) had an experience of 11-20 years and 39 (35,1%) had an experience over 21 years. The data collection tool used in the study was a questionnaire form prepared by the researchers. The form involves a question which is structured as “Modular teaching programs are like.....; because.....”. The “are like” statement in this sentence aims to identify which metaphors are used to indicate the perceptions of the teachers regarding the modular teaching programs. The second part of the sentence starting with “because” aims to reveal the reasons behind the metaphors used. Content analysis was used to analyse the data.

Findings: At the end of the study, a total number of 75 metaphors were developed regarding the modular teaching program. The most often used metaphor was “guide” and was followed by puzzle, lantern, life, guidebook, wheel, car and compass. The remaining metaphors were used only for once. This is important in terms of showing the metaphor diversity. Based on the direction of the metaphors, the metaphors were grouped under ten categories which were “Modular structure”, “Guiding”, “Justifying and Organization”, “The impact of part to the whole”, “Process”, “Individualized Teaching”, “Cumulative and Gradual Progress”, “Necessity”, “Practice problems” and “flexibility”. The highest number of metaphors were under modular structure. The metaphors which has a negative meaning in terms of their justification (there were 6 of them) were grouped under “Practice problems”. All the other metaphors (69 metaphors) had a positive meaning. Based on the fact that teachers of vocational education develop positive metaphors, it is possible to say that they have a positive opinion and perception about modular teaching. In his master’s thesis Nazlı (2010, 75) found that teachers have positive opinions on modular program and related this finding with the positive attitudes of the teachers towards modular system. In their studies, (Sert, 2007, 253), (Yaşar, 2007, 41) and (Utku, 2010) found that teachers were satisfied with the modular education system in general. On the other hand, one finding in Sert’s (2007, 253) study was that teachers, who do not know about the modular teaching system or know very little, were not satisfied with modular teaching system. Although it is seen that the general opinions about modular teaching is positive and indicate the functionality of the modular teaching, there are small number of metaphors showing that the information provided on modular teaching is insufficient as well as the necessary structural organizations. Similar problems are found in different studies conducted. For instance, moving from teacher opinions Gömleksiz and Erten (2010a) found problems arising from lack of regulations; whilst Utku(2010), Nazlı (2010), Seçilmiş and Ünlüönen (2010, 260) and Ekşioğlu and Taşpınar (2014, 1204) found problems arising from existing legal regulations; Adıgüzel and Berk (2009) found problems arising from the lack of structural organizations in transition to modular teaching. And the studies of Dursun (2008) and Adıgüzel and Berk (2009) in which they found that the information regarding modular system was insufficient, complies with the findings of the current study. However, compared to existing studies, the fact that there are small number of problems and negative opinions on modular teaching in this study could be because the modular system is understood in time and the problems are solved in the process. On the other hand, it should be taken into consideration that most of the existing studies have been carried out right after transition to modular teaching.

1. Giriş

Sürekli gelişen dünyada güçlü bir ekonomi sayesinde birçok alanda söz sahibi olabilmek, ülkelerin nitelikli insan gücüne bağlıdır. Bu nedenle, nitelikli insan gücüne sahip olma tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir konu olarak görülmektedir. Eğitim sistemleri ise kuşkusuz nitelikli insan yetiştirmede temel rolü üstlenmektedir. Külahçı ve Taşpınar (1993, 21) bilgili, becerili ve verimli insan gücü yetiştirmeyi eğitim sisteminin görevi olarak vurgularken geleceğin insan kaynaklarının günümüzün öğrencileri olduğunu belirten Fer (2000), insan kaynaklarının gelişmesinde, öncelikli sorumluluğu eğitime vermektedir. Ekonominin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insan gücünü karşılama, eğitim kurumlarının işlevlerinden biridir (Ekinci, 2015, 163) ve ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeylerini belirleyen etmenlerin başında mesleki ve teknik eğitim gelmektedir (MEB, 2014, 8). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları iş, hizmet ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi amacını gerçekleştirmeyle görevlidir (MEB, 2016, 4).

İş dünyasındaki gelişmelerin mesleki ve teknik eğitime yansıtılmasıyla, mesleki ve teknik eğitim dinamik bir yapı kazanacak ve sektör ihtiyaçlarına cevap verebilecektir. Bu açıdan bilimsel, teknolojik ve iş yaşamındaki değişime uygun insan kaynağını karşılamada meslekî ve teknik eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Fer, 2000). Ülkemizde farklı zamanlarda mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1970’li yılların sonlarına doğru “Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi” (OSANOR), 1993-2003 yılları arasında “Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi” (METGE) 2003- 2007 yılları arasında “Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi” (MTEM) hayata geçirilmiştir. 2002- 2007 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde modüler öğretim programına geçişi sağlamayı amaçlayan “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi” (MEGEP) uygulanmıştır. MEGEP kapsamında 31 ilde iş piyasası ve ihtiyaç analizi yapılarak; Türk iş piyasasının yapısı hakkında bilgi edinilmiş ve 576 mesleğin analizi yapılmıştır. Meslek analizlerinden hareket edilerek 42 alanda 192 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı 5189 modül geliştirilmiştir. (MEGEP, 2006). Söz konusu METGE, MTEM ve MEGEP gibi projelerle mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programları geliştirilmiştir. Meslekî ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesi kapsamında ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibarıyla mesleki ve teknik eğitim sistemi geliştirmek, mesleki ve teknik eğitiminin çeşitli aşamalarına ulusal ve yerel paydaşların katılımını sağlamak; iş hayatında geçerliliğe sahip bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler yetiştirmek için yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2014, 25). Günümüzde de MEB meslekî ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesinde modüler öğretim programları kullanılmakta ve modüler öğretim uygulamaları sürdürülmektedir.

Modüler öğretim programları modüllerden oluşmaktadır (Fer, 2000). Modüler öğretim programlarının temelini oluşturan “modül”, kelime anlamı olarak “Bir uzay taşıtının yapısı içinde yer alan ve kendi başına hareket edebilen bağımsız bölüm”; “Parça”; “Bir yapının çeşitli bölümleri arasında orantıyı sağlamak için kullanılan ölçü birimi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Ancak modül kavramı eğitimde daha farklı bir anlamda kullanılmaktadır (Özkan, 2005b, 118). Modül, bir bütünün bölünebilen parçaları, başka bir ifade ile kendi içinde bir anlam bütünlüğü taşıyan küçük birimlerdir (Külahçı ve Taşpınar, 1993, 24). Alkan (1989, 15-16), modülün, erişilecek öğrenme hedeflerini davranışsal olarak gösteren, hedeflere ulaşabilmek için gerekli etkinlikleri belirleyen, hedeflere ne derecede ulaşıldığını kontrol etme imkanı sunan ve farklı öğrenme koşulları içindeki bireylerin öğretiminde etkili şekilde kullanılabilme özelliğine sahip kendi içerisinde bütünlüğü olan bir öğrenme elemanı olduğunu belirtmektedir. Her modül kendi içinde bütünlük taşıırken aynı zamanda diğer modüllerle de sıkı bir ilişkisi olabilir (Sönmez, 2007, 138). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde modül; “Bir meslek alanının öğretim programında kendi içinde bir bütün, tek başına öğretilebilir/öğrenilebilir içeriğe sahip olan, kendi alanındaki diğer program birimleriyle bütünlüşerek daha geniş mesleki işlevler grubu oluşturma özelliği gösteren, gerektiğinde bir sertifikayla belgelendirilerek istihdam yeterliliği kazandıran program birimini,” ifade etmektedir (MEB, 2016, 2). Belirli bir bilgi ya da beceriyi konu alan bir kitapçığı anlatmak için de modül kavramı kullanılmaktadır (International Labour Organization, 1987, 33). Yazılı bir materyal olan modül, ilgili yeterliliğin tanımı, amaçları, amaçlara erişmek için yapılacak etkinlikleri ve ölçme araçlarını kapsamaktadır (Özkan, 2005b, 120). Bir modül; giriş, amaçlar, gerekli araç-gereçler, açıklamalar, şekiller, farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilere uygun öğrenme etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarını içermektedir (Hızal, 1983, 15).

Eğitimde modül, modüler programlama yoluyla uygulamaya aktarılmaktadır (Özkan, 2005b, 118). Modüle dayalı olarak geliştirilen programa “modüler program” adı verilmektedir (Alkan, 1989, 15). Öğretimin modüler programlar aracılığıyla sürdürülmesine “modüler programlama” denilmektedir (Özkan, 2005b, 118-119). Modüler programlama, eğitime dair program ve öğretim materyalleri geliştirme ve etkinlikleri standartlaştırmada kullanılacak bir yöntemdir (Semerci, 1995, 48). Alkan (1989, 15) modüler programlamayı; “Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde

bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Modüler programlarla gerçekleştirilen modüler öğretim ise; “herhangi bir öğrenme-öğretme sürecinde, içeriğin belirli analizlere dayanılarak kendi içinde küçük bütünler olarak düzenlendiği, bireysel öğrenmeye ve yeterli geliştirmeye dayalı bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlayan öğretim yaklaşımı”dır (Külahçı ve Taşpınar, 1993, 24). Modüler öğretim, “kişiy kazandırılacak davranışların modüler birimler halinde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi”dir (Aydın, 1991, 197). Bireyin kendi kendisine öğrenmesini sağlayacak şekilde etkinliklerin yer aldığı, bütünlüğü olan ve birbirini tamamlayan bağımsız öğrenme birimlerinden meydana gelen bir öğretim yaklaşımıdır (Sönmez, 2007, 138). Modüler öğretimde öğrenci, öncelikle modüllerini belirler ve çalışmaya başlar. İhtiyaç hissettiğinde öğretmeni ya da danışmanı ile bir araya gelir. Grup etkileşimi uygulamalarıyla öğretim desteklenebilir. Öğrencinin, çalıştığı modülle ilgili yeterlikleri danışmanının önünde göstermesi gerekir. Modüller kredilendirilmekte ve modülle ilgili yeterlikleri gösteren öğrenciye o alanla ilgili sertifika verilmektedir (Özkan, 2005b, 121). Her modül öğrenildikten sonra, o modülle ilişkili olan diğer modüle veya başka birine geçilir (Sönmez, 2007, 138). Modüler öğretim ile program içeriği bireylerin farklı durum ve ihtiyaçlarına uygulanabilir esneklikte düzenlenebilir; farklı programlar arasında geçiş yapılabilir. Modüler öğretim programı, öğrenene ilgi ve isteğine göre seçme şansı verir ve bireysel öğretime imkan sağlar (Külahçı ve Taşpınar, 1993, 26).

Modüler öğretim programı ile ilgili çalışmaların çoğu programın etkisini ve uygulamadaki problemleri belirlemeye dönüktür ve değerlendirme ağırlıklıdır. Bu değerlendirmelerde öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerine başvurulduğu görülmektedir (Günceoğlu, 2003; Kazu ve Demirli; 2003; Kamiloğlu, 2004; Sert, 2007; Yaşar, 2007; Babaç, 2008; Cengizhan, 2008; Dursun, 2008; Karadeniz 2008; Kaykı, 2008; Sönmez, 2008; Tanrıseven, 2008; Türkyılmaz, 2008; Aydın, 2009; Debreli, 2009; Uysal, 2009; Gömleksiz ve Erten, 2010a; Gömleksiz ve Erten, 2010b; Gömleksiz ve Erten, 2010c; İsoğlu, 2010; Nazlı, 2010; Utku 2010; Gürlek, 2010; Güneşli, 2013; Ekşioğlu ve Taşpınar, 2014; Karaca ve Çakır, 2014). Ayrıca yapılan çeşitli deneysel araştırmalarda modüler öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, arttırdığı ve kalıcılık sağladığı tespit edilmiştir (Taşpınar, 1998; Özkan, 2005a; Artun ve Özsevgeç; 2015; Gedikoğlu ve Semerci; 2016). Cengizhan’ın (2008, 98) araştırmasında, modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmeleri açısından yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Grasha (2002, 248) modüler öğretimin bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğunu belirtmektedir. Taşpınar (1998)’in araştırmasında ise öğretim yöntemleri dersinde öğretim planlarını hazırlamaya yönelik modüler öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018’de modüler öğretim programının varlığı, kapasite yönüyle mesleki ve teknik eğitim sisteminin güçlü yönleri arasında gösterilmiştir. Ancak yine aynı belgede modüler ve öğrenci merkezli eğitimin okullar tarafından yeterince anlaşılabilmesi Türkiye’deki Mesleki ve Teknik Eğitimin zayıf yönlerden biri olarak tespit edilmiştir (MEB, 2014, 39-40). “Modüler sistemde meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerinin alan ve uyum süreçlerinin incelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğretmenlerin ancak dörtte birinin modüler sistemi tanıdığı ortaya çıkmıştır (Debreli, 2009, 155). Dursun (2008)’un araştırmasında öğretmenler, modüller konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Adigüzel ve Berk (2009, 220) modüler sisteme yönelik bilgilendirmenin yetersizliği sorununa dikkat çekmiştir. Gürlek (2010,108)’in araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu, modüler öğretim konusunda öğretmenlere verilen hizmet içi kursların yeterli olmadığını düşünmektedir. Bir başka araştırmada, öğretmenler modüler öğretim sisteminin uygulanışı ile ilgili detayları bildiklerini ancak eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir (Aktaş ve Erdoğan, 2012, 109). Sert (2007, 237), modüler öğretim programı hakkında bilgisi olan öğretmenlerin, programının gerektirdiği şekilde eğitim verdiğini; bu durumun da öğrenci başarısında artış anlamına gelebileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretim sistemini bilen öğretmenlerin, çok az bilgiye sahip olanlara oranla daha fazla öğretim materyali ve araştırmalar geliştirdikleri görülmüştür. Bu durum, modüler öğretim programı hakkında bilgisi olan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için yeni öğretim materyalleri bulduğu ve geliştirdiğini göstermektedir (Sert, 2007, 237). Tüm bu bilimsel tespitler, modüler öğretimin özellikle programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından doğru şekilde anlaşılması ve hayata geçirilmesinin mesleki ve teknik eğitimin başarısında göz ardı edilemez bir etken olduğunun göstergesidir. İncelenen araştırmalar dahilinde modüler öğretim programına ilişkin öğretmen algılarını metaforlar yoluyla ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada on yılı aşkın bir süredir uygulanmakta olan modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin algılarının “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” (TDK, 2017) anlamına gelen; eğitimde karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen araçlardan biri olan (Semerci, 2007, 127) metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?”; “Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında yer almaktadır ?” sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel yaklaşım temelinde durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışmasında, nasıl ve niçin soruları temelinde araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay derinlemesine incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 277). Durum çalışmalarına programlar ve belirli uygulama süreçleri konu edilebilir (Merriam, 2013, 43). Bu çalışmada durum çalışmasına modüler öğretim programı konu edilmiştir. Stake (2006, 1) öğretim modüllerini, şekilsiz ve soyut olmakla beraber belli şeyler oldukları için “bir durum” olabileceklerini belirtmiştir. Modüler öğretim programı; “niçin” sorusuna cevap verebilecek “çünkü” ifadesini içeren bir veri toplama aracı olan metaforlar yoluyla betimlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar (mecazlar), nitel veri toplamada bir durumu betimlerken çok sağlam, zengin bir resim sunar ve görsel bir imaj sağlarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 212).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın ili merkez meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezinde görev yapan toplam 112 meslek dersi öğretmeni arasından araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 95 meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak, veriler toplandıktan soran yapılan incelemede eksik ve amacına uygun doldurulmadığı belirlenen beş anket formu değerlendirme dışı bırakılmış ve sonuçta 17 farklı mesleki alandan 90 meslek dersi öğretmenin görüşleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerinin 62’si (%55,8) erkek, 28’i (%25,2) kadındır. Hizmet süresi incelendiğinde öğretmenlerin 23’ü (% 20,7) 0-10 yıl arası; 28’i (%25,2) 11-20 yıl arası ve 39’u (%35,1) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket formu kullanılmıştır. Formda, metaforlar yoluyla verilerin toplanmasına uygun şekilde “Modüler Öğretim Programları.....gibidir; çünkü.....”, biçiminde boşluk doldurulmalı cümle türünde bir soru yer almaktadır. Bu cümledeki “gibidir” kelimesiyle meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programına ilişkin algılarının hangi metaforla ifade edildiği belirlenmeye çalışılmış; “çünkü” ile devam eden kısım ise belirtilen metaforların gerekçelerinin alınması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma verileri, 95 meslek dersi öğretmeninden anket formu aracılığıyla toplanmıştır. İncelenen anket formlarından eksik ve amaca uygun doldurulmayan beş form ayıklanarak araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan 90 anket formu sırayla numaralandırılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşma sürecidir. Bu çözümlenme sürecinde, veriler, derin bir işleme tabi tutularak, üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların belirlenmesi sağlanır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 227). İçerik analizi sürecine uygun olarak tüm metaforlar tekrar sayıları ve gerekçeleriyle birlikte listelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu, metaforlar çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. Kategorileri en iyi ifade edebilecek isimlerin verilmesinde öncelikle metaforların gerekçeleri dikkatle incelenmiş, modüler öğretime ilişkin alanyazında kullanılan kavramlar (modüler yapı, bireyselleştirilmiş öğretim vb.) dikkate alınmıştır. Zengin ve ayrıntılı betimleme, dış geçerliği artırma yollarından biridir (Cresswell, 2007, 209). Bu nedenle, metaforların hangi gerekçelerle söz konusu kategorilerde yer aldığı ayrıntılı olarak ifade edilmiş; araştırma süreci anlatılmaya çalışılmıştır. İç geçerliği arttırabilmek adına, elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, sonrasında karşılaştırılmıştır.

Güvenirlilik açısından, kategoriler altında yer alan metaforların söz konusu kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne (Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir Doç. Dr.) başvurulmuştur. Uzman ile araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Güvenirlilik Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman’ın Güvenirlilik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı = 68 / 68 + 7 = 0,91). Ayrıca güvenirliliği arttırmaya dönük doğrudan alıntılara yer verilmiş ve alıntılar ekleme yapılmadan olduğu gibi sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda, meslek dersi öğretmenleri kodlarla isimlendirilmiştir (MDÖ-11gibi). Kodlamada, MDÖ ifadesi “meslek dersi öğretmeni” kelime grubunun ilk harfleri kullanılarak oluşturulan kısaltmayı; sayılar ise anket formu numaralandırılırken verilen sıra sayısını belirtmektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bulgu ve yorumları, meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programı hakkındaki metaforları

ve metaforların yer aldığı kategorilere göre sunulmuştur. Modüler öğretim programına ilişkin 90 meslek dersi öğretmeni 75 farklı metafor geliştirmiştir. En fazla tekrar eden “kılavuz” metaforu olmuştur. Bunun dışında; puzzle, fener, hayat, rehber, direksiyon, araç ve pusula birden fazla kullanılan metaforlardır. Bunların dışındaki metaforların tekrar edilmediği birer kez kullanıldığı görülmektedir. Bu durum metafor çeşitliliğini göstermesi bakımından önemlidir. Metaforlar benzetme yönüne göre; Modüler Yapı (f:17), Rehber Olma (f:13), Temellendirme ve Organizasyon (f:11), Parçanın Bütüne Etkisi (f:9), Süreç (f:8), Bireyselleştirilmiş Öğretim (f:7), Birikimli ve Aşamalı İlerleme (f:7), Gereklilik (f:7), Uygulama Problemleri (f:6) ve Esneklik (f:5) olmak üzere on kategoride toplanmıştır. En fazla tekrar eden Kılavuz metaforu gerekçeleri dikkate alındığında birden fazla kategoride yer almıştır. Modüler Yapı kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Modüler yapı kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Modüler Yapı	17	Puzzle	3	Aile	1
		Rehber	2	Office programları	1
		Derslerin özü	1	Dilimlenmiş pasta	1
		Mobilya	1	Bir evin odaları	1
		Futbol takımı	1	Mikroskop	1
		Oyuncak lego	1	Güneş sistemi	1
		Tek parça ev eşyası	1	Lego oyuncukları	1

Modüler Yapı kategorisinde 17 meslek dersi öğretmeni 14 farklı metafor geliştirmiştir. En fazla metafor, modüler yapı kategorisinde toplanmıştır. Bu metaforlar; *derslerin özü*, *rehber*, *mobilya*, *futbol takımı*, *puzzle*, *oyuncak lego*, *tek parça ev eşyası*, *aile*, *office programları*, *dilimlenmiş pasta*, *bir evin odaları*, *mikroskop*, *güneş sistemi*, *lego oyuncukları*dır. Bu kategoride, modüler öğretim programına ilişkin olarak bireysel öğrenme materyali olan modüle vurgu yapan meslek dersi öğretmenleri; kendi içinde anlamlı bir bütün olan parçaların birleşmesiyle daha büyük anlamlı bir bütünün meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları puzzle gibidir; çünkü her modül bir bütünün parçası olup, birbirini tamamlamaktadır* (MDÖ-16). *Modüler öğretim programları mobilya gibidir; çünkü parçaları tek tek kullanılabilirdiği gibi, parçalar birleştirilerek yeni kullanım alanları oluşturulabilir* (MDÖ-8). *Modüler öğretim programları futbol takımı gibidir; çünkü her futbolcu tek başına bir anlam ifade eder, aynı zamanda her biri takımın bir parçasıdır* (MDÖ-14). *Modüler öğretim programları oyuncak lego gibidir; çünkü birçok farklı parça bir araya getirilip yeni ve özgün içerik ortaya konulabilir* (MDÖ-17).

Rehber Olma kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Rehber olma kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Rehber Olma	13	Kılavuz	4	Pusula	2
		Fener	3	El rehberi	1
		Direksiyon	2	GPS Cihazı	1

Rehber Olma kategorisinde 13 meslek dersi öğretmeni altı farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *kılavuz*, *fener*, *direksiyon*, *pusula*, *el rehberi*, *GPS cihazı* metaforlarıdır. Rehber olma kategorisinde modüler öğretim programının yol gösterici yönüne vurgu yapılmıştır. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları kılavuz gibidir; çünkü bizi her konuda bilgilendirir* (MDÖ-5). *Modüler öğretim programları direksiyon gibidir; çünkü eğitim aşamalarına yön verir* (MDÖ-43). *Modüler öğretim programları el rehberi gibidir; çünkü müfredatın uygulanmasında başvurulacak kaynaklardan biridir. Uygulamada rehberlik eder* (MDÖ-11). *Modüler öğretim programları GPS cihazı gibidir; çünkü yolumuzu kaybettiğimizde bize nerede olduğumuzu ve nereye nasıl gideceğimizi gösterir* (MDÖ-66).

Temellendirme ve Organizasyon kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Temellendirme ve organizasyon kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Temellendirme ve Organizasyon	11	Ağaç	1	Çizim programı	1
		Spor	1	Otomobil	1
		Fore kazık C40 beton	1	Gömleğin düğmeleri	1
		Matematik	1	Kalıp	1
		Trafik kuralları	1	Hedef tahtası	1
		Sehpa	1		

Temellendirme ve Organizasyon kategorisinde meslek dersi öğretmenleri 11 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *ağaç*, *spor*, *fore kazık C40 beton*, *matematik*, *trafik kuralları*, *sehpa*, *çizim programı*, *otomobil*, *gömleğin düğmeleri*, *kalıp* ve *hedef tahtası* metaforlarıdır. Bu kategorideki bulgular, programdan beklenen yeterliliğe ulaşmanın programın doğru organize edilmesi ve öğrencide temelini sağlam oluşturulmasıyla mümkün olabileceği yönündedir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları ağaç gibidir; çünkü kökleri sağlam bir ağacın iyi bir meyvesi olacağı gibi iyi bir sonuç elde edilebilir* (MDÖ-3). *Modüler öğretim programları matematik gibidir; çünkü programı doğru formüle edersen hata payı söz konusu olamaz* (MDÖ-32). *Modüler öğretim programları gömleğin düğmeleri gibidir; çünkü ilk düğmeyi yanlış iliklerseniz tüm düğmeler yanlış iliklenmiş olur* (MDÖ-52). *Modüler öğretim programları sehpa gibidir; çünkü sehpanın ayakları sağlamsa üstüne koyduğün şey düzgün durur* (MDÖ-47).

Parçanın Bütüne Etkisi kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Parçanın bütüne etkisi kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Parçanın Bütüne Etkisi	9	Ekolojik sistem	1	Fabrikadaki makinalar	1
		Güzel bir yemek	1	Bilgisayar paket programı	1
		Motor dişlileri	1	Piramit	1
		Ahtapot	1	Hücreli yapı taşları	1
		Çok bölmeli çanta	1		

Parçanın Bütüne Etkisi kategorisinde dokuz farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar; *ekolojik sistem*, *güzel bir yemek*, *motor dişlileri*, *ahtapot*, *çok bölmeli çanta*, *fabrikadaki makinalar*, *bilgisayar paket programı*, *piramit* ve *hücreli yapı taşları* metaforlarıdır. Bu kategoride, modülün sistem içerisindeki işlevine vurgu yapan öğretmenler, bütünü oluşturan her bir modülün bütün üzerindeki etki ve önemine dikkat çekmişlerdir. Ortak bir amaç doğrultusunda birbirini işlevsel olarak tamamlayan bu modüllerin eksiksiz olduğunda bütünü daha iyi desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları güzel bir yemek gibidir; çünkü yemeğin herhangi bir malzemesi eksik olduğunda yemeğin ahengi bozulur* (MDÖ-55). *Modüler öğretim programları ahtapot gibidir; çünkü her kol birbirinden bağımsız hareket edebilir; ama her kolün tek amacı vardır ahtapotu ayakta tutmak* (MDÖ-62). *Modüler öğretim programları bilgisayar paket programı gibidir; çünkü bir bütün halinde dört dörtlük çalışır; bazı üniteleri eksik olursa ağır aksak çalışır* (MDÖ-70). *Modüler öğretim programları hücreli yapı taşları gibidir; çünkü bunlardan biri eksildiğinde bütün bozulur* (MDÖ-58).

Süreç kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Süreç kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Süreç	8	Hayat	2	Yol	1
		Çınar	1	Kereste	1
		Tarla	1	Hedefe giden ok	1
		Meyve ağacı	1		

Süreç kategorisinde sekiz meslek dersi öğretmeni yedi farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *hayat*, *çınar*, *tarla*, *meyve ağacı*, *yol*, *kereste*, *hedefe giden ok* metaforlarıdır. Süreç kategorisindeki bulgular, mesleki deneyim kazanmada zamanın önemi ve modüler öğretim programının hayat boyu mesleki gelişime imkan sağladığını yönünde yorumlanabilir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin

verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları hayat gibidir; çünkü sürdürükçe gelişiminizi tamamlar* (MDÖ-2). *Modüler öğretim programları tarla gibidir; çünkü sürdürükçe ürün verir* (MDÖ-38). *Modüler öğretim programları meyve ağacı gibidir; çünkü zamanla meyve verir* (MDÖ-40). *Modüler öğretim programları kereste gibidir; çünkü yontuldukça bir şeye benzer* (MDÖ-84). *Modüler öğretim programları çınar gibidir; çünkü uzun yıllar mesleki gelişime katkı sağlar* (MDÖ-71).

Bireyselleştirilmiş Öğretim kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bireyselleştirilmiş öğretim kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Bireyselleştirilmiş Öğretim	7	Kılavuz	1	Tam öğrenme modeli	1
		Üçlü saç ayağının biri	1	Dağcılık	1
		Yetenek farkı	1	Araba kullanmak	1
		Sıralı öğrenme yöntemi	1		

Bireyselleştirilmiş Öğretim kategorisinde 7 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *kılavuz, üçlü saç ayağının biri, yetenek farkı, sıralı öğrenme yöntemi, tam öğrenme modeli, dağcılık ve araba kullanmak* metaforlarıdır. Bireyselleştirilmiş öğretim kategorisinde metaforlar, programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin ifade edilmiştir. Modül içeriklerinin bireysel öğrenmeye uygun aşamalı yönergeler içerdiği ve bireysel hızda öğrenmenin fırsat eşitliği sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca sürece etkin olarak katılan her öğrencinin sahip olduğu farklı düzeylerdeki yeterliliklere uygun belgelendirildiğine işaret edilmiştir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları yetenek farkı gibidir; çünkü öğrenci merkezli eğitimle her öğrenci farklı seviyede sertifikasyona ulaşabilir* (MDÖ-82). *Modüler öğretim programları sıralı öğrenme yöntemi gibidir; çünkü hızlı ve yavaş öğrenebilen öğrenciler için öğretmen denetiminde yapıldığında, öğrenmede fırsat eşitliği sağlar* (MDÖ-60). *Modüler öğretim programları tam öğrenme modeli gibidir; çünkü öğretim sürecindeki aşamalı yönergeler tüm öğrencilerde yüksek öğrenme gücü geliştirecektir* (MDÖ-89). *Modüler öğretim programları dağcılık gibidir; çünkü bireyi fiziksel ve zihinsel olarak etkin ve zinde tutar* (MDÖ-67).

“Birlikli ve Aşamalı İlerleme” kategorisinde yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Birlikli ve aşamalı ilerleme kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Birlikli ve Aşamalı İlerleme	7	Bilgisayar oyununda level atlamak	1	Asansörü olmayan bir gökdelen	1
		Birbirine bağlı zincir	1	Bir zincirin halkaları	1
		Uzay aracı	1	Yılan	1
		Kelime oyunu	1		

“Birlikli ve Aşamalı İlerleme” kategorisinde 7 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar; *birbirine bağlı zincir, bilgisayar oyununda level atlamak, uzay aracı, kelime oyunu, asansörü olmayan bir gökdelen, bir zincirin halkaları ve yılan* metaforlarıdır. Bu kategoride öğretmenler, modüler öğretim programının sistematığı üzerine metaforlar üretmişlerdir. Meslek dersi öğretmenlerinin, programın öngördüğü yeterliliğe ulaşmanın öğrencinin alanıyla ilgili başardığı modül sayısı ile doğru orantılı olduğu, aşamalı olarak hazırlanan modüllerin öğrencilerde motivasyonu artırdığı, modüller arası geçişin bir önceki modülün başarılması koşuluna bağlı olduğu yönündeki algıları modüler öğretim programının nitelikleri hakkında bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları birbirine bağlı zincir gibidir; çünkü 10.sınıftan itibaren sistematik olarak tüm programlar tamamlanır* (MDÖ-13). *Modüler öğretim programları kelime oyunu gibidir; çünkü ne kadar çok kelime bilerseniz o kadar başarılı olduğunuz gibi, ne kadar modül bilerseniz mesleğinizde o kadar ehil olursunuz* (MDÖ-37). *Modüler öğretim programları asansörü olmayan bir gökdelen gibidir; çünkü gökyüzüne yaklaşmak için her katından yukarıya uzanan merdivenleri başarıyla çıkmanız gerekir* (MDÖ-57).

“Gereklilik” kategorisi altında yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Gereklilik kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Gereklilik	7	İhtiyaçlar	1	Köprü	1
		Kumpas (ölçme aracı)	1	Sistemimizin olmazsa olmazı	1
		Otoban	1	Araba	1
		Cep telefonu	1		

Gereklilik kategorisinde yedi farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *ihtiyaçlar, kumpas (ölçme aracı), otoban, cep telefonu, köprü, sistemimizin olmazsa olmazı ve arabadır*. Gereklilik kategorisinde meslek dersi öğretmenleri, mesleki eğitimde modüler öğretim programını olmazsa olmaz bir unsur, bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Bu kategorideki bulgulara göre meslek dersi öğretmenleri, mesleki eğitimi kolaylaştıran böyle bir programa uygulamada ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları cep telefonu gibidir; çünkü yol gösterir ihtiyaçtır* (MDÖ-86). *Modüler öğretim programları araba gibidir; çünkü kişiyi gitmek istediği hedefe kolay ulaştırır* (MDÖ-23). *Modüler öğretim programları sistemimizin olmazsa olmazı gibidir; çünkü her alanda vazgeçilmezdir* (MDÖ-35).

“Uygulama Problemleri” kategorisi altında yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Uygulama problemleri kategorisine ilişkin metaforlar

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Uygulama Problemleri	6	Samanlık	1	Kel bir kafa	1
		Bıyık sakal	1	Saat	1
		Çalışması aksak makine	1	Motoru bozuk araba	1

Uygulama Problemleri kategorisinde altı farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *samanlık, bıyık sakal, çalışması aksak makine, kel bir kafa, saat, motoru bozuk araba* metaforlarıdır. Olumsuz metaforların bu kategori altında toplandığı söylenebilir. Bu kategoride, meslek dersi öğretmenleri modüler öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunları iki başlıkta ifade etmişlerdir. Bunlar; modüler sisteme yönelik bilgilendirme yetersizliği ve modüler sisteme geçişte yapısal düzenlemelerin tamamlanmadığı yönündedir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları kel bir kafa gibidir; çünkü içi güzel, amaç güzel ama uygulamada algıda kelilik var* (MDÖ-28). *Modüler öğretim programları bıyık sakal gibidir; çünkü uygulayan pratik teorik uyumuyor; uygulamasan sistem zorluyor* (MDÖ-80). *Modüler öğretim programları çalışması aksak makine gibidir; çünkü mevcut sınıf geçme sistemi ve mezuniyet şartları modüler sisteme entegre değil* (MDÖ-36).

“Esneklik” kategorisi altında yer alan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo10. Esneklik kategorisine ilişkin metaforlar ve frekans değerleri

Kategori	Σf	Metafor	f	Metafor	f
Esneklik	5	İsviçre çakısı	1	Bukalemun	1
		Hayat	1	Yönetmelik	1
		Alışveriş merkezi	1		

Esneklik kategorisinde beş farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; *İsviçre çakısı, hayat, alışveriş merkezi, bukalemun ve yönetmelik* metaforlarıdır. Bu kategoride, meslek dersi öğretmenleri modüler öğretim programının esneklik özelliğine dikkat çekmişlerdir. Teknolojik gelişmelere göre güncellenen modüllerin değişen beceri gereksinimlerine hızlı bir şekilde cevap verdiği, kazanılan öğrenmenin çok fonksiyonlu bir şekilde kullanılabilmesi ve kazanımların ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaştığı yönündeki algıları, öğretmenlerin modüler öğretim programının esneklik özelliğine vurgu yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu kategoriye kaynaklık eden meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek ifadeler şöyledir: *Modüler öğretim programları İsviçre çakısı gibidir; çünkü kazanılan öğrenme çok fonksiyonlu bir şekilde kullanılabilir* (MDÖ-19). *Modüler öğretim programları bukalemun gibidir; çünkü değişikliklere göre hızlı bir şekilde cevap verir* (MDÖ-61). *Modüler öğretim programları alışveriş merkezi gibidir; çünkü ihtiyaçlar doğrultusunda farklı kazanımlar sağlar* (MDÖ-68). *Modüler öğretim programları yönetmelik gibidir; çünkü günün şartlarına göre yönetmelik değiştiği gibi teknolojik gelişmelere göre modüller de güncellenmekte ve değişmektedir* (MDÖ-50).

4. Sonuçlar

Modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin metaforik algılarını ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda; 90 meslek dersi öğretmeni tarafından modüler öğretim programına ilişkin 75 farklı metafor geliştirilmiş ve on kategoride toplanmıştır. Tüm kategoriler incelendiğinde; meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programına geniş bir yelpazeden baktıkları ve programa çeşitli yönlerden yaklaştıkları söylenebilir. Metaforların 69'u modüler öğretim programının tanımlanması ve anlatılmasına yönelik açıklayıcı ve programın faydalı olduğuna dair anlamlar içermektedir. Bu nedenle, söz konusu metaforların olumlu algıyı yansıttığı ifade edilebilir. Bunun dışında, gerekçeleri açısından programın uygulamadaki olumsuzluklarına dikkat çeken altı metafor bulunmaktadır. Olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu metaforlar, uygulama problemleri kategorisinde yer almıştır. Metaforların büyük çoğunluğunun olumlu olması nedeniyle, öğretmenlerin modüler öğretim programına ilişkin olumlu bir bakış açısına ve algıya sahip oldukları söylenebilir. Nazlı (2010, 75)'nin "Gazetecilik Alanı Modüler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin modüler öğretim programı hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiş ve bu sonuç, öğretmenlerin modüler sisteme yönelik tutumlarının olumlu olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Sert (2007, 253), Yaşar (2007, 41) ve Utku (2010)'nun çalışmalarında öğretmenlerin modüler öğretim sisteminden genel olarak memnun oldukları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla beraber, Sert (2007, 253) modüler öğretim programı hakkında çok az veya hiç bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin modüler öğretim programından memnun olmadıklarını ifade etmektedir. Söz konusu araştırma sonuçları da göz önüne alındığında modüler öğretim programını anlayan öğretmenlerin modüler öğretime ilişkin algılarının da olumlu olduğu söylenebilir.

Tüm kategoriler ve metaforlar göz önüne alınarak araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları hakkında iyi düzeyde bilgi ve tecrübe sahibi oldukları söylenebilir. Bu sonucun, modüler öğretim programlarının Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sistemi bünyesinde uzun yıllardan beri çeşitli projelerle geliştirilerek yaygınlaştırılarak sürdürülmesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programı hakkındaki bilgi ve tecrübelerini açıklayan metaforlar ve kategorileri, söz konusu alanyazında yer alan kavram, terim ve açıklamaları dikkate alınarak incelemek ve değerlendirmek faydalı olacaktır. Örneğin, modüler yapı kategorisindeki metaforlar, meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programını; kendi içinde anlamlı bir bütün olan parçaların birbirini tamamlayarak birleşmesiyle daha büyük bir bütünü oluşması olarak tanımladıklarını göstermektedir. Rehber olma kategorisinde meslek dersi öğretmenleri, modüler öğretim programının her konuda bilgi verdiğini, yol gösterici olduğunu, uygulamada rehberlik eden ve başvurulacak kaynaklardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelere dayanarak modüler öğretim programı öğretmen uygulama kılavuzundaki çerçeve öğretim programında yer alan öneri ve açıklamaları dikkate aldıkları söylenebilir. Temellendirme ve organizasyon kategorisindeki sonuçlar, meslek dersi öğretmenlerinin programı doğru formüle etmenin iyi bir sonuç elde etmedeki önemine vurgu yapmaları; organizasyon konusunda farkındalığa sahip olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Parçanın bütüne etkisi kategorisinde, meslek dersi öğretmenlerinin modüler yapı kategorisinde olduğu gibi modüler öğretim programının bireysel öğrenme materyali olan modül kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak öğretmenler, farklı olarak, parçanın bütüne etkisi kategorisinde modülleri; birbirleriyle ilişkili biçimde bütünü destekleyen, tek başına bağımsız olmakla birlikte ortak amaç doğrultusunda işlevsel olarak birleştiğinde daha da anlam kazanan yapılar olduklarını söylemişlerdir. Bu nedenle, birbirini etkileyen parçaların eksiksiz ve doğru olması gerektiğini; çünkü bu etkileşimin bütüne yansıdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, meslek dersi öğretmenlerinin modülün sistem içerisindeki işlevinin farkında olduklarını ve bunu önemsediklerini göstermektedir. Süreç kategorisindeki sonuçlara göre; meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri, modüler öğretim programının hayat boyu mesleki gelişime imkan sağladığı ve hedeflenen ürünün alınabilmesi için zamana ihtiyaç olduğu şeklindedir. Bireyselleştirilmiş öğretim kategorisinde, genellikle öğrenme-öğretme sürecine vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu kategorideki metaforlar, meslek dersi öğretmenlerinin, modüler öğretim programının bireysel hızda öğrenmeye imkan vererek fırsat eşitliği sağladığını ve bunun da öğrencilerde motivasyonu artırdığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Nitekim modüler öğretim programının avantajlarından biri, öğrenci motivasyonunu sağlamadaki başarısıdır (Goldschmid & Goldschmid, 1973, 17). Öte yandan Ekşioğlu (2013, 124)'nin doktora tez çalışmasında, öğretmenler, uygulamadaki etkinliklerin motivasyonunu artırıcı nitelikte olması açısından modüler öğretimi kısmen olumlu gördüklerini ifade etmişlerdir. Üretilen metaforlarda, her öğrencinin sürece aktif olarak katılması gerekliliği ile bireysel hıza göre her öğrencinin farklı seviyede sertifikasyona ulaşabileceği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, öğretmenler Ekşioğlu (2013, 124)'nin araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bireysel çalışmalarını, aktif katılımlarını ve araştırma yapmalarını sağlayacak farklı uygulama etkinliklerine yer verilmesini kısmen de olsa olumlu karşılamışlardır. Modüler öğretim programı bir öğretmen tarafından tam öğrenme modeline benzetmiştir. Nitekim tam öğrenme modeli ile modüler öğretim programı, yapısal anlamda öğrenci yetenekleri ve özellikleri, bireysel öğrenmeyi içermesi, öğrencinin aktif katılımı ile kendi öğrenme hızına göre ilerlemesi, öğrenme

amacını tam olarak gerçekleşmesinin esas alması gibi özellikleri açısından birbirine benzemektedir (Özkan, 2005a, 127). Meslek dersi öğretmenlerinin, modüler öğretim programının sistematığı üzerine geliştirdikleri metaforlar birikimli ve aşamalı ilerleme kategorisinde toplanmıştır. Bir meslek alanında programın öngördüğü yeterliliğe ulaşmanın, alanıyla ilgili başardığı modül sayısı ile doğru orantılı olması, modüllerin öğrencilerde yüksek öğrenme isteği oluşturacak şekilde aşamalı olarak hazırlanması ve modüller arası geçişin bir önceki modülün başarılması koşuluna bağlı olduğunun ifade edilmesi; modüler öğretim programının nitelikleri hakkında meslek dersi öğretmenlerinin bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Gereklilik kategorisindeki ifadeler, öğretmenlerin modüler öğretimi programını mesleki eğitim sisteminde yol gösterici özelliği nedeniyle ihtiyaç olarak belirttikleri, öğrencilere mesleki yeterlilik kazandırmada kolaylaştırıcı ve eğitim sisteminin olmazsa olmazı olarak görüp vazgeçilmez olarak algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin bu olumlu ve modüler öğretim programını yararlı bulan görüşleriyle Debreli (2009, 157)'nin modüler sistemi önceki sistemden daha iyi bulan öğretmenlerin oranının fazla olduğuna dair bulgusu benzerlik göstermektedir. Esneklik kategorisinde meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programının; değişikliklere hızlı bir şekilde cevap verdiği ve kazanılan öğrenmenin çok fonksiyonlu bir şekilde kullanılması yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Uygulama problemleri kategorisinde, modüler öğretim programının uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin altı adet metafor geliştirilmiştir. Genel olarak modüler öğretim programına ilişkin görüşlerin olumlu ve programın işlevselliğine yönelik olduğu görülmekle birlikte, programa yönelik yeterli bilgilendirme ve gerekli yapısal düzenlemelerin yapılmadığı da ifade edilmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da modüler öğretim programı ile ilgili benzer sorunlar tespit edilmiştir. Örneğin; öğretmen görüşlerinden hareketle Gömleksiz ve Erten (2010a) mevzuat eksiklerinden; Utku (2010), Nazlı (2010), Seçilmiş ve Ünlüönen (2010, 260) ve Ekşioğlu ve Taşpınar (2014, 1204) mevcut yasal düzenlemelerden; Adıgüzel ve Berk (2009), modüler sisteme geçişte yapısal düzenlemelerin yetersizliğinden kaynaklı sorunların olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Adıgüzel ve Berk (2009) ile Dursun (2008) çalışmalarında, modüler öğretim programına yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğu yönündeki sonuç, mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak söz konusu çalışmaların çoğuna bakıldığında, modüler öğretim programının uygulanmasına geçişten kısa süre sonra yapıldıkları görülecektir. Bu çalışmada, modüler öğretim programına ilişkin olumsuz ifade ve problemlerin oldukça az olması zamanla programın kavrandığı ve sorunların süreç içerisinde çözümleniyor olmasından kaynaklanabilir.

Öneriler

Genel olarak değerlendirildiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programlarına yönelik bilgi ve tecrübe sahibi oldukları; modüler öğretim programına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Modüler öğretim programını tanıma ve anlama ile olumlu algılara sahip olma arasındaki ilişki göz önüne alındığında programa yönelik bilgilendirici ve uygulamada yol gösterici hizmet içi faaliyetlerin sürdürülmesi yararlı olacaktır. Benzer çalışmalarla daha geniş ve farklı çalışma gruplarında öğretmenlerin modüler öğretim programına ilişkin metaforik algıları incelenebilir. Modüler öğretim programının başarısında öğrenci ve yöneticilerinin yaklaşımları önemli olduğundan modüler öğretim programına ilişkin öğrenci ve yöneticilerin algılarını belirlemeye dönük nitel ve nicel kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 220-236.
- Aktaş, M. ve Erdoğan, M. (2012). Metal Teknolojisi Alanı Modüler Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 91-118.
- Alkan, C. (1989). Modüler Programlama ve Türkiye'de Uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
- Artun, H. ve Özsevgeç, T. (2015). Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Haşan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 9-22.
- Aydın, S. (1991). Modüler Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Etkin Kullanımı, Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 117-119.
- Aydın, H. (2009). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine göre MEGEP (Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi)'in Uygulanmasında Yaşanan Sorunların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Babaç, H. (2008). Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Bilişim Teknolojileri Alanı Modüler Öğretim Sisteminin Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 98-116.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design (2.nd Ed.)*. California: Sage Publications, Inc.

- Debreli, Ö. (2009). Modüler sistemde meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerinin alan ve uyum süreçlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, B. (2008). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci (2015). Eğitimin Ekonomik Temelleri. (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekşioğlu, S. (2013). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203-1223.
- Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Gedikoğlu, E. ve Semerci, Ç. (2016). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Destekli Modüler Öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 151-162.
- Goldschmid, B. & Goldschmid, M. L. (1973). Modular Instruction in Higher Education: A Review. *Higher Education*, 2(1), 15-32.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010a). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1037-1055.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010b). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2104-2122.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010c). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Nitel Bir Çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 174-198.
- Grasha, A. F. (2002). Teaching with Style, A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Style, U.S.A.
- Günceoğlu, B. (2003). Kız Teknik Öğretim Okulları Meslek Dersleri Programlarının Modüler Öğretim Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Tespiti: (Metge Projesi El Sanatları Teknolojisi Alanı Meslek Dersleri Program Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneşli, S. (2013). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Alanı Modüler Öğretim Programının Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürlek, Y. (2010). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanında Modüler Öğretim Sisteminin Analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hızal, A. (1983). Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler, Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım. Ankara: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:122.
- International Labour Organization (ILO) (1987). Mesleki Eğitim: Seçilmiş Açıklamalı Terimler. Ankara.
- İşoğlu, V. İ. (2010). MEGEP Bilişim Teknolojileri Alanı Modüllerinin Öğretmen Görüşleri İle Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kamiloğlu, İ. (2004). Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümünde Uygulanan Modüler Öğretim Yaklaşımı İle Geleneksel Öğretim Yaklaşımının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, N. ve Çakır, S. (2014). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Muhasebe-Finansman Alanı Modüllerinin Etkinliğinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 17 (31), 213-231.
- Karadeniz, O. (2008). Endüstri Meslek Liseleri Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanında Uygulanmakta Olan Modüler Öğretim Yöntemi İle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaykı, İ. E. (2008). Modüler Öğretim Yöntemi ve Uygulamalı Dersler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kazu, İ. Y. ve Demirli, C. (2003). Teknik Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Öğretim Programları Hakkındaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4, 75-82.
- Külahçı, Ş. G. ve Taşpınar, M. (1993). Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde Yapılan Çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.
- MEB (2014). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018. http://turkmetes.meb.gov.tr/dosya/MTE_Stareji_Belgesi_2014_2018.pdf (2017, Aralık 29).
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeligi_28_10_201629871.pdf> (2017, Aralık 5).
- MEGEP (2006). Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu. <<http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretmenKilavuzu>> (2017, Şubat 11)
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded SourceBook. (2nd Ed). California: SAGE Publications.
- Nazlı, M. H. (2010). Gazetecilik Alanı Modüler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Özkan, H. H. (2005a). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Modüler Öğretim Yönteminin Birlikte Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özkan, H. H. (2005b). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Seçilmiş, C. ve Ünlüönen, K. (2010). Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Uygulanan Modüler Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 247-265.
- Semerci, Ç. (1995). Eğitimde Modüler Program Yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 19(98), 47- 55.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Sert, Ö. (2007). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Modüler Öğretim Sisteminin Bilişim Teknolojileri Alanında Uygulanması ve Öğretmen, Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Tanrısever, S. (2008). Erkek Giysi Üretimi Dersi Modülünün Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22, 45-52.
- TDK(2017).Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a50f3157d2ae6.24199911> (2017, Aralık 29).
- Türkyılmaz, T. A. (2008). Mesleki Eğitimin İyileştirme Sürecinde Uygulanan Modüler sistemde Öğretmen Eğitiminin Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Utku, B. (2010). Radyo TV Alanı Modüler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, S. (2009). Mesleki Eğitim Veren Teknik, Endüstri Meslek, Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Liselerinde Uygulanmakta Olan MEGEP Projesinin Etkililiği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, N. (2007). Ortaöğretimde Modüler Eğitimin Matbaa Eğitimi Açısından İncelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Pre-service English Teachers' Views on Coursebook Evaluation and Designing Supplementary Materials

Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitabı Değerlendirme ve Tamamlayıcı Materyal Hazırlama Konusundaki Görüşleri

Ferit KILIÇKAYA¹

Abstract

The current study comprises the views of the pre-service English language teachers on the process of coursebook evaluation and creating supplementary activities for the coursebook written for the fifth graders at middle schools in Turkey. The participants included seniors in the Department of Foreign Language Education at a state university in Turkey. A qualitative approach was adopted and semi-structured interviews were used. The data were subject to content analysis. The results indicated that the participants valued the coursebook evaluation activity due to the contribution of this activity to their professional development, which encouraged them to use previous knowledge and skills. Moreover, the participants also noted that creating supplementary materials helped improve especially their self-confidence.

Keywords: Pre-service English teachers, coursebook evaluation, supplementary materials

Öz

Bu çalışma, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin, Türkiye'de Ortaokul 5. sınıf öğrencileri tarafından kullanılan ders kitabını değerlendirme süreci ve bu kitap için tamamlayıcı materyal hazırlama uygulaması hakkındaki görüşlerini içermektedir. Çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Eğitimi bölümündeki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama yöntemi olarak nitel yaklaşım uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler, ders kitabı değerlendirme etkinliği, katılımcılar tarafından mesleki gelişimlerine sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanma fırsatını sağlamasından dolayı oldukça faydalı bulunmuştur. Ayrıca, tamamlayıcı materyal hazırlama ile ilgili olarak katılımcılar bu etkinliğin özellikle öz güvenlerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri, ders kitabı değerlendirme, tamamlayıcı, materyal

1. Introduction

As Brown pointed out (1995), materials can be seen as the “. . . any systematic description of the techniques and exercises to be used in classroom teaching” (p. 139). This definition, actually, covers all the materials that can be used in any classroom, from lesson audiovisual aids to coursebooks. Using ELT coursebooks, used as the main resource of materials in most classrooms, provides several advantages (Graves, 2000, p. 174) such as

- acting as “a syllabus for the course”,
- providing “a set of visuals, activities, readings”, and
- including “supporting materials (e.g., teacher’s guide, cassettes, worksheets, video)”.

However, using coursebooks is not without disadvantages. The very first disadvantage is regarding the use of natural communication. The use of coursebooks might not lead the classrooms to benefit from natural communication, as it usually appears that coursebooks include texts and dialogues created for teaching the language, rather than reflecting how it is naturally used. Another concern regarding the use of coursebooks in the classroom is that they may not be appropriate for the students regarding the level as well as the content. Moreover, they may fail to include content that will interest the learners as most commercial publishers opt for playing safe while including content and activities, excluding provocative texts (Tomlinson, 2012). Three approaches to materials can be undertaken: adopting, developing, and adapting materials. Adopting is to choose the suitable materials. Developing and adapting require vital decisions on which materials can be used in what way by introducing some changes so that this process can serve the aims in the curriculum, and the learners’ needs, and result in an appropriate methodology (Holliday, 1994). However, it may not be possible to adapt the materials as it may require many changes in situations where the coursebooks are handed out to teachers, or they are expected to select the books approved/created by the Ministry of National Education. Moreover, it takes a considerable amount of time to adapt materials, as well as approaches to the local texts (Vilches, 2018). In such a case, supplementing the coursebook would be a better option as this will help reinforce content and student’s interest by providing a variety of explanations and exercises (McGrath, 2013). In other words, teachers can add more materials to the existing material by *extending* by providing more of the same material used in the coursebook and *expanding* by providing different materials to account for the insufficient explanation or guidance (Islam & Mares, 2003; Maley, 2011). Moreover, as indicated by Bao (2016) and Mishan and Timmis (2015), pre-service and in-service teachers of English should be provided with the opportunity to produce and use suitable materials considering the local students’ needs as well as the local contexts which most often shape the way how teachers and learners engage with language teaching and learning practices. The brief review of these studies indicates that there is a gap regarding the pre-service language teachers’ views on the training provided on coursebook evaluation and designing supplementary activities and there is a paucity of research on the participants’ views on the coursebook evaluation process itself as well as ‘outsourcing’ the coursebooks. Therefore, this paper aims to determine the pre-service language teachers’ views and suggestions regarding the process in which they practiced evaluating and designing supplementary activities for a selected coursebook used in public schools.

2. Literature review

The most common form of material support for language teachers in the classroom is provided by the coursebooks available (Brown & Lee, 2015). However, it is not possible, if not impossible, to obtain and use materials that provide to cater for the student needs. In other words, although there are a variety of published materials, it is difficult to “find a perfect fit between learner needs and course requirements on the one hand and what the coursebook contains on the other hand” (Cunningsworth, 1995, p. 136). In such a case, developing and adapting materials gains pivotal importance (Weir & Roberts, 1994). Tomlinson (1998) indicates that good language materials have the following characteristics, several of which are outlined as follows:

- Materials should require and facilitate learner self-investment.
- Materials should provide the learners with opportunities to use the target language.
- Materials should not rely too much on controlled practice.
- Materials should provide opportunities for outcome feedback.

Considering the aforementioned characteristics and the coursebooks available to the language teachers around the world, it might be required to modify activities to suit learners’ needs as well as supplementing extra materials and extra input (Richards, 2001; Tomlinson, 2017). In order to modify the activities and to provide supplementary materials, several questions should be answered such as (Rea-Dickens & Germaine, 1992, p. 151)

- What objectives should be achieved through using these materials?

- How do you expect the teacher to use the materials?
- How do you expect the learners to use and react to the materials?
- Do you think the materials are at the appropriate level for the learners?

In most of the schools in Turkey, especially in state schools, teachers have no say regarding which coursebooks or materials to be used in the classroom as Kayaoğlu (2011) explained that “. . . the centralized education system with the strictly controlled syllabus in Turkey leaves almost no room for teachers to play any role either in the selection or adaptation process of the coursebook” (p. 352). Meddings and Thornbury (2009, p. 86) further indicate that “most teachers - perhaps 99% - work in contexts where the use of a coursebook is mandated. A few lucky ones may actually have a say in which coursebook to use, but most don’t.” Similar to the contexts that Meddings and Thornbury mentioned, in Turkey, the language coursebooks are produced and provided by the Ministry of Education, which is very similar to the context described in Bosompem’s study (2014), stressing that the coursebooks are the main language teaching and learning materials for adults as well as for children. Therefore, coursebooks seem to play a pivotal role in English language education, and regarding the teachers’ and learners’ experiences, it is evident that most language teaching and learning practices include the activities available in the coursebook and that teachers and learners keep closely to the coursebook with few, if not any, adaptations or supplementary materials.

Coursebook evaluation may not be considered necessary before or after using a variety of coursebooks, as mentioned before, it may not be possible for teachers to do such an evaluation in some schools or countries. However, even teachers cannot evaluate and select the coursebooks, coursebook evaluation is necessary to “customize the existing coursebook, adapting or supplementing it to cater for the perceived needs, interests, and abilities of specific learners (Thornbury, 2013, p. 220). The practice of coursebook evaluation helps teachers either select the coursebook for their classroom, which is possible in rare cases, or consider several options such as adapting, redesigning or replacing the materials in the coursebook through several techniques. In most cases, another option will be the only choice: creating supplementary materials and/or using materials such as worksheets or exercises available on the Internet as they are or introducing several changes to make them better suit the learners.

Materials evaluation and adaptation courses play an important role in helping prospective teachers to have a basic understanding of materials evaluation and adaptation by focusing the adoption and adaptation of a coursebook as Tomlinson (2012) indicated that “experiential materials development courses in universities and teacher training institutions have not only led to more principled and effective materials, but they have increased the confidence, self-esteem, and professional competence of teachers too . . .” (p. 275). In order to understand materials evaluation and adaptation, teachers also need to be aware of basic principles. Darici and Tomlinson (2017, p. 72) have determined several principles, some of which are listed as follows while designing materials to facilitate second language acquisition:

- providing a rich exposure to language in use;
- providing texts and tasks likely to stimulate affective engagement;
- providing texts and tasks likely to stimulate cognitive engagement;
- providing meaningful and spaced recycling

Pre-service language teachers can practice materials evaluation and adaptation through specific courses generally named as “Materials Adaptation & Evaluation” throughout the world. These courses aim at increasing the teachers’ awareness of the teaching materials. However, when relevant literature is reviewed, it is noticed that there are almost no studies that focus on teachers’ practicing developing and analyzing materials for specific contexts. Almost all of the studies investigate pre-service or in-service language teachers’ views on the coursebook evaluation and selection process (e.g. Alemi & Sadehvandi, 2012; Lee, 2015; Baştürkmen, H., & Bocanegra-Valle, 2018) or teachers’ and students’ views towards the coursebooks used at schools, specifically discussing the strengths and weaknesses of the coursebooks (e.g. Tekir & Arıkan, 2007; Kayaoğlu, 2011; Yılmaz & Aydın, 2015; Tekir & Dülger, 2016). Other studies, though few, analyzed the merits of having ‘Materials Evaluation and Design’ courses at the teacher education programs. For example, the study conducted by Augusto-Navarro, de Oliveira and de Abreu-e-Lima (2014) conducted a study in which pre-service EFL teachers participated and aimed at raising the teachers’ awareness of teaching materials, and specifically, grammar. The results indicated that following the course ‘Evaluation and Design of Teaching Materials in EFL’, the teachers considered several important factors such as who the students would be while reviewing, selecting and preparing teaching materials to be used in the classroom.

The studies conducted on EFL teachers’ views towards coursebooks in Turkey have yielded varying results depending on several factors such as the attitudes, the skills practiced in the books, and the type of activities. Tekir and Arıkan

(2007), for example, determined the teachers' and students' views on a specific coursebook, *Let's Speak English 7*. The data on the attitudes on this coursebook were collected through two questionnaires that included Likert-scale items. The results indicated that several issues were put forward by the participants, such as lack of interesting topics and meaningful contexts. Kayaoğlu (2011), on the other hand, aimed to determine the in-service language teachers' views on their use of the coursebooks, *An English Course for Turkish*. Sixty-eight English teachers were selected as participants from twenty-four cities across Turkey. The data obtained through the questionnaire and interviews indicated that the great majority of the teachers indicated that the coursebook used in their schools were inappropriate and insufficient in several respects such as failing to integrate the four skills and the limited availability of the exercises. Similarly, Tekir and Dülger (2016) investigated 118 English language teachers' views on the language textbooks that they used in their classes via the English Language Textbook Checklist. The language skills/components that needed improving in these were reported to be mainly speaking, listening, and grammar. Yılmaz and Aydın (2015), for example, in their review of the studies on EFL teachers' views on coursebooks, have found that pre-service EFL teachers mainly have positive perceptions towards the use of coursebook. However, it has been also indicated that in-service language teachers had raised serious concerns issues pertaining to the design of the coursebooks and the skills.

While several studies focus on comparing coursebooks on integrating the four skills and communicative competence (e.g. Tavil & Demirbaş, 2010), others (e.g. Tosun, 2013; Çoban & Can, 2013; Demirci & Tavil, 2015) aimed to investigate the skills practiced in the coursebooks. Demirci and Tavil (2015) aimed to find out whether the skills in *Yes You Can A1.2*, a coursebook published by Ministry of National Education in Turkey, were integrated in the skills. The results indicated that while the students were content with the coursebook, the teachers were against using the coursebook, as it did not successfully integrate the skills. Tosun (2013), for example, compared Turkish and English foreign language textbooks based on the skills as well as the communicative practice they promoted. The results indicated that the foreign language textbooks promoted the communicative practice and natural language more than the Turkish textbooks. Similarly, Çoban and Can investigated how language skills and components were processed in local and international English coursebooks at high schools in Turkey.

Regarding the theses conducted on coursebook use in Turkey, Şimşek and Dündar (2017) investigated how graduate theses tackled the issue of coursebook use and evaluation in Turkey between 2001 and 2013. The authors analyzed 54 graduate theses, and in the light of the findings, it was determined that the studies mostly focused on the evaluation of the coursebooks used in the schools and obtained teachers' and student views on varied coursebooks through similar questionnaires and checklists. The reviews of these theses also required that every teacher learn and apply evaluation and adaptation strategies.

Considering the studies briefly reviewed so far, it can be stated that there is almost no study conducted on the pre-service language teachers' views on the training provided on coursebook evaluation and designing supplementary activities. Much of the research conducted on coursebook evaluation and adaptation seems to ignore practicing creating supplementary materials as well as the contribution of creativity in creating and analyzing materials. Moreover, there is a paucity of research on the participants' views on the coursebook evaluation process itself as well as 'outsourcing' the coursebooks. The current study, therefore, aims to pinpoint their views and experiences during the activities of evaluation and designing supplementary activities and to consider other aspects of coursebook evaluation and adaptation such as supplementing the coursebook with the participants' own materials.

2. Methodology

Research design and questions

The study adopted a qualitative approach to data collection and used semi-structured interviews to gauge the participants' views regarding the coursebook evaluation activity and designing supplementary materials for the selected coursebook. Based on a descriptive case study design, the current study aimed at examining the data within a specific context with a limited number of pre-service language teachers as the participants of the study. As a result, the participants' views on the evaluation and designing activities are expected to be obtained. Consistent with the research design, the study included two phases. During the first phase of the study, the participants were trained regarding the basics and principles of coursebook evaluation and several adaptation techniques. In the second phase of the study, the participants, putting their knowledge into action, evaluated the selected coursebook and designed supplementary materials. Following this process, it was aimed to obtain in-depth information regarding participants' experiences and viewpoints. Pertaining to this aim, the following research questions were proposed:

- What are the in-service language teachers' views on the coursebook evaluation activity?
- What are the in-service language teachers' views on designing supplementary activities for the selected coursebook?

Participants

The participants of the study included a class of 66 university seniors (46 female students and 20 male students) in the fall semester in 2016 and 30 university seniors (19 female students and 11 male students) in the fall semester in 2017. As it was difficult to benefit from random or systematic sampling method, the study benefited from convenience sampling. Several factors affected the selection of this sampling method such as the ease of accessibility to participants and the necessary prior knowledge of approaches and methods. The age of the participants ranged from 21 to 24. All the participants were enrolled in the compulsory course '14405 Materials Evaluation and Adaptation', offered during the fall semester for the seniors in the department of foreign language education at a state university in Turkey. A qualitative approach to data collection and analysis was adopted. Therefore, semi-structured interviews were conducted with the participants to obtain their opinions as well as their experience while developing supplementary activities for the coursebooks used in Turkish public schools.

Procedure

At the beginning of the fall semester in 2016 and 2017, the students enrolled in the compulsory course '14405 Materials Evaluation and Adaptation' were informed that they would participate in a study, which would include evaluating and designing supplementary activities for a chosen coursebook used in the public schools. The participants were informed about the general aim of the study, and their consent was obtained. However, the specific details such as the coursebook to be evaluated and the types of supplementary activities were not discussed with the participants at the beginning of the study. During the semester, the participants in 2016 and in 2017 were introduced to basic concepts and several issues underlying language teaching and learning materials and methods, including current approaches, evaluating ELT materials and adapting materials in theoretical and practical perspectives. Moreover, they were also provided with hands-on experience in adapting and/or developing materials considering the local context and the students' needs. Main objectives included familiarizing students with major approaches/frameworks of criteria for materials evaluation, giving students such an opportunity to engage in adaptation work, and preparing them towards material development.

Following the lectures and practical applications in the classroom, the participants worked in groups on two projects: Coursebook evaluation and designing supplementary activities. For the coursebook evaluation, working in groups of four or five, the participants evaluated the coursebook (see Appendix A) used in the schools where they had practice teaching against the Cunningsworth's evaluation criteria discussed in the classroom (Richards, 2001, pp. 274-275). For the project of designing supplementary activities, the students worked in groups of three to seven and designed supplementary activities for the units of a coursebook (see Appendix B for the example activities). The participants in 2016 designed these supplementary activities for the coursebook 'UPTURN in English 8' by Şener (2015), for 8th graders at the middle schools. The participants in 2017, on the other hand, designed these activities for the coursebook 'Ortaokul İngilizce 5 Ders Kitabı' [Middle School English 5 Coursebook] by Yalçın, Genç, Orhon, and Şahin (2017) for fifth graders at the middle schools. These coursebooks were selected for evaluation and designing supplementary activities as the great majority of them were doing their practice teaching in the primary and secondary schools. All the participants used the template including the layout and the content structure provided by the researcher for designing the supplementary activities. The participants presented the activities they had designed to their classmates and based on the comments and suggestions provided by both their classmates and the lecturer, they revised these activities and submitted them on the final exam day. After the final exam, two participants from each group in two semesters (40 participants in total) were randomly selected. These participants were interviewed on their reflections and experience in addition to other issues raised by the participants regarding the coursebook evaluation and designing supplementary activities for the selected coursebook.

Data collection instruments

The data were collected using semi-structured interviews that included a list of questions. These questions were created before the interviews; however, the participants were also asked impromptu questions during the course of the interviews, which allowed obtaining unexpected information to be provided by the participants. The interview questions included four main questions and were presented as follows:

- Do you think that the coursebook evaluation activity contributed to your development? If yes, in what ways? If no, what are the reasons?

- What were the challenges/issues that you faced while evaluating the coursebook selected?
- Do you think that designing supplementary activities contributed to your development? If yes, in what ways? If no, what are the reasons?
- What were the challenges/issues that you faced while designing supplementary activities for the coursebook selected?

The interviews took place in the researcher's office, and each interview took 11.3 minutes on average. The researcher did not audio-record not to affect the participants' responses, as most participants did not like the idea of being recorded. This required the researcher to take notes in detail as much as he could of the responses provided. The interviews were conducted in English, and the average number of words noted down was determined to be 822 words on average.

Data Analysis

The responses obtained through the interviews were subject to inductive content analysis. The notes taken down during the interviews were first word-processed. Then, these notes were analyzed and the codes were determined based on the meanings relevant to the research questions. Finally, in order to determine the main and sub-categories, the codes were clustered in ranking order. These main and sub-categories were checked by another expert in the field. When the inconsistencies were found, these were re-checked together with the researcher to ensure the credibility of the content analysis. The quotes were analyzed, and the ones that best served as the typical examples of the most commonly emerging themes were selected. In this kind of research, unlike the quantitative analysis, which benefits from statistical analyses to establish the validity and reliability of the findings, several strategies were incorporated to ensure the trustworthiness of the findings. The participants during the interviews were asked to comment on the interview notes to ensure that the notes reflected the participants' views. The study also included verbatim descriptions of the participants' accounts to support the findings obtained. Moreover, since there were two coders in the study, Cohen's kappa coefficient was calculated to ensure inter-rater reliability. The coefficient was determined to be .73, which indicated substantial agreement.

3. Results

The data collected through the interviews provided insight into the participants' views regarding the activities (coursebook evaluation activity and designing supplementary materials). The results of the inductive content analysis are provided in Table 1.

Table 1. Results of the inductive content analysis

I. Coursebook Evaluation Activity
Applying previous knowledge and skills (<i>f</i> : 32)
Considering the weaknesses and strengths (<i>f</i> : 30)
II. Designing Supplementary Materials
Reflecting on the theoretical materials and utilize the discussions (<i>f</i> : 36)
Localizing (<i>f</i> : 35)
Improving self-confidence (<i>f</i> : 29)

The benefits of the coursebook evaluation activity

To analyze and report on the contributions of the coursebook evaluation activity to the participants' professional development, the participants were asked to share their views as well as experience while carrying out the activity. The emerging themes and codes were discussed as follows.

Applying previous knowledge and skills

After all the courses the participants took during the first year such as *Introduction to Education, Educational Psychology, Teaching Language Skills, and Teaching English to Young Learners*, they were also enrolled in the required course, *School Experience*. This course aims that having the students spend time in the school environment to prepare for full teaching practice, giving them a structured introduction to teaching, and helping them acquire teaching compe-

tencies and develop their teaching skills. During the current study, the participants attended the primary or secondary schools supervised by MoNE, which included four hours of observation and since the participants were pre-service teachers, the responses mostly stemmed from their own values and experience during microteaching in the department and at the practice school. The typical examples of the participants' views on the contributions of coursebook evaluation are provided as follows:

We have taken several courses such as teaching language skills and educational psychology and I believe that the coursebook evaluation enabled me to use previous knowledge to analyze the activities on the coursebook, for example, how listening activities are carried out (Interviewee ID 20, Female).

I had the chance to apply the things that we did in the previous classes. I mean, we learnt how to teach reading and writing and I applied what I learned during the coursebook evaluation with my classmates. It was good to benefit from what I learned (Interviewee ID 18, Female).

I know that in most cases I will not be able to evaluate and select coursebooks. But in this course, we evaluated the coursebook in the schools where we had school experience class. This enabled us to put the theoretical as well as the practical information into use through checking the activities for the principles of language teaching and learning (Interviewee ID 32, Male)

The commonly expressed meanings reflected that the participants had strong positive attitudes towards the coursebook evaluation activity as expressed in the quotes above. The reasons that the participants provided were using and practicing the previously acquired knowledge and skills in several courses such as teaching language skills. In the responses provided during the interview, the participants were observed to forge a link between the theoretical knowledge covered in the previous courses and transferring this knowledge to evaluate the coursebook.

Considering the weaknesses and strengths

Another contribution attached to the coursebook evaluation is related to determining strengths and weaknesses of the activities available in the coursebook. In the coursebook evaluation activity, the participants followed the framework of criteria for materials evaluation and engaged in adaptation work. The participants' typical examples related to the theme of the weaknesses and strengths are provided as follows:

While we were analyzing the activities, we determined which activities served better taking the students' level and needs. This required us to consider the principles of language teaching as well as the criteria provided by our lecturer (Interviewee ID 12, Female).

The coursebook we analyzed included several activities that aimed to teach language components such as grammar and vocabulary. While some activities were rich in terms of meaning and function, some others lacked some basic features such as activating schemata and pre-activity work, especially in reading activities (Interviewee ID 08, Female).

The evaluation criteria allowed me to focus on the strong and weak points of the coursebook. In the external evaluation, we checked out the layout and the use of images, while in the internal evaluation, we focused on the skills and how these skills are practiced (Interviewee ID 38, Male).

The participants' expressions mainly indicated that they had practiced analyzing the materials in the selected coursebook based on the framework of criteria for materials evaluation and the basic principles of language teaching. This enabled them to determine which activities needed revision and adaptation so that they better served the needs of the students. The participants especially valued the evaluation process since this process made it possible to focus on the weaknesses and strengths of the coursebooks used and/or to be used in the language classroom.

Designing Supplementary materials

Reflecting on the theoretical materials and utilize the discussions

Another theme that emerged from the participants' responses regarding the supplementary materials was determined to be their reflecting from the theoretical materials and utilizing the discussions. The examples on this theme are provided as follows:

We benefited from the theoretical materials and the discussions in the previous classes to design the supplementary material. We designed the activities considering the basic principles as well as the type of activities possible (Interviewee ID 05, Female).

I scrutinized the views and practices while designing the supplementary activities. We first checked the unit

in the coursebook for the main components such as vocabulary and grammar. We designed the activities based on the functions and the focus of the unit (Interviewee ID 25, Male).

This was a kind of discovery and construction of knowledge. I believe that while designing the activities, we used the information, strategies, and activities in the previous classes in order to apply them to a language classroom. I must admit that it took considerable time to create the activities but it was enjoyable (Interviewee ID 21, Female).

The commonly expressed views regarding designing supplementary materials indicated positive views as creating materials enabled them to reflect and utilize the knowledge obtained from the theoretical materials both in this class and in the previous classes. While the majority of the participants acknowledged the considerable amount of time needed to create the supplementary materials, they also valued the process since it was a kind of discovery and construction of knowledge based on the given coursebook.

Localizing

Localizing, relating the activities to what learners already know, was also another theme found related to designing supplementary activities. The responses clearly indicated that the participants tried to include information related to what the participants were expected to know already in their daily life or the surrounding culture.

While designing the activities, we tried to include photos of the common places in Turkey and the famous people around Turkey so that students should also benefit from the previous knowledge (Interviewee ID 37, Male).

I believe that the activities to be used in the classroom must include the things such as places and people that students already know. This will enable learners to use prior knowledge, which will help them get ready for the information to be learned or practice (Interviewee ID 40, Female).

We tried to include students' own cultural elements and the possible events in their daily life in the readings and listening materials. I believe that when students read something related to their own life or culture, their motivation increases (Interviewee ID 03, Female).

Improving self-confidence

Creating supplementary activities for the coursebook selected seems to have provided the participants to try out and apply what they know and obtained in their studies in the department, which contributed to improving their self-confidence. The participants especially valued creating two types of activities: based on listening and reading.

For the listening activities, we recorded our voice. I believe that we produced interesting dialogues. It was great to create our own materials, record our own voices and produce language teaching materials. I say to myself that we can do it (Interviewee ID 11, Female).

Creating materials was good experience for us. We could see that we can create our own activities and it was great to develop the materials (Interviewee ID 15, Female).

These responses selected as the typical examples indicated that the participants enjoyed and valued creating listening activities by recording their voice and creating their own dialogues. As indicated in the quote above, they were happy to see that they could produce the materials. Pertaining to creating reading activities, the participants also acknowledged that they liked writing their own texts. Some of the typical responses were provided as follows:

We created simple reading texts for the unit of the coursebook. I noticed how hard it was difficult to create texts because there were many factors to consider it. But we did it. It is a different feeling to create something in English (Interviewee ID 32, Male).

We created our own reading texts in the supplementary activities, which I think is great. We were happy to see that we can create activities on our own (Interviewee ID 29, Female).

These views show that the participants were well aware of the challenging process of creating their own reading texts due to several factors to consider such the level of the students and the topic. However, as indicated in the responses, despite this challenging process, they seemed to be enjoying the pleasure and the confidence that they obtained from creating and mastering these particular activities.

Discussion

Research Question 1

What are the in-service language teachers' views on the coursebook evaluation activity?

Based on the content analysis of the responses to the interview questions, it was determined that the coursebook evaluation activity contributed to the participants' knowledge of the field in several ways. Through the coursebook evaluation and designing supplementary activities, the participants seemed to have benefited from applying previous knowledge and skills obtained in the courses such as teaching language skills and Educational Psychology. The participants applied the principles of language teaching such as providing the input in context and ample practice based on the form as well as the while evaluating the materials in order to determine the weaknesses and strengths of the activities in the coursebook.

However, several challenges and issues were voiced by the participants. The participants were well aware of the fact that in most cases, especially in state schools, they would be forced to use an officially approved coursebook as also indicated by Kayaoğlu (2011) and Bosompem (2014). During the interviews, the participants indicated the need and the necessity to be involved in the process of evaluation of coursebooks for their students. However, since they knew that in most cases it would not be possible, they admitted that at the beginning of the class, they were unwilling to do the coursebook evaluation and questioned the inclusion of this requirement in the syllabus. In the later stages of the course, they noticed that even though the selection of the coursebook for their future students would not be possible and would be done by MoNE, they would still need to evaluate the coursebook in order to determine the strong and weak points in the materials considering their own teaching context as well as their students' needs. As the previous studies indicated (Tekir & Arıkan, 2007; Kayaoğlu, 2011; Tekir & Dülger, 2016), the major benefit of coursebook evaluation is that it provides the teachers with the opportunity to determine the limitations of the activities included in the coursebooks and to act accordingly considering the learners' needs.

While the participants of the current study had positive views on the use of coursebooks in the classroom, which was in alignment with the findings of the review study conducted by Yılmaz and Aydın (2015) and the empirical study by Hadley (2014), they were also well aware that they would need to supplement the coursebook they would or would have to use given that there would be no coursebook on the market that would meet all their needs or be ideal for their students. When the materials or the exercises on a given coursebook fall short of the objectives intended, they can be supplemented through other materials such as worksheets, as Cheng's study (2010) indicated that these extra materials could be used to meet the needs of learners when the materials were not sufficient.

Creating their own listening and reading activities, the participants not only practiced the knowledge and skills that they gained through their education but also the inclusion of the daily information that the students were familiar with in their life. This might especially help the participants in the study to cope with the situations in which they might have to supplement the materials but fail to find ready-made materials on the other coursebook or the Internet.

Research Question 2

What are the in-service language teachers' views on designing supplementary activities for the selected coursebook?

Designing supplementary activities provided the participants with several contributions to their professional development. The participants expressed that they benefited from the theoretical readings and utilized them while designing the supplementary materials. This activity seemed to enable them to consider the general teaching principles as well as the language teaching practices. As indicated by Şimşek and Dündar (2017), it is of vital importance that teachers be trained in the evaluation and adaptation strategies. Despite the promising benefits of designing supplementary activities, some concerns were also voiced by the participants such as the amount of time needed. The participants indicated the considerable amount of time needed to create the supplementary materials, which was a challenge for them considering the deadline required for submitting the final versions of the activities. However, this process was found highly beneficial, as the process required them to consider several factors such as the level of the students, the local context, and the needs of their students. This finding was similar to that of the study conducted by Augusto-Navarro, de Oliveira and de Abreu-e-Lima (2014), which underscored the importance of raising the participants' awareness of teaching materials and several factors to consider such as the students' level. Moreover, this finding corroborates the findings of the study conducted by McGrath (2013), indicating that supplementing the coursebook will help reinforce content and student's interest by providing a variety of explanations and exercises.

The participants' views and the activities produced indicated that whenever possible, they tried to include activities that required for the participants' experiences and knowledge in their daily life. Moreover, most of the activities included photos of the common places in Turkey and topics familiar to students. Thus, the participants aimed to enable the learners to use prior knowledge to make them get ready for the activities and to motivate them. As Bahumaid (2008) underscored the importance of including topics and cultural elements in the local context when students are provided with familiar elements in their own culture, their motivation increases. The inclusion of the familiar topics and elements in learners' own context encourages them to participate in the classroom activities. Based on the responses, it was evident that the participants considered the use of familiar topics and local cultural elements while creating their own activities. Moreover, the participants tried to combine the local cultural elements with the target culture material, which is believed to lead learners to value both cultures.

Another important aspect of designing supplementary activities was related to the participant's self-confidence. For pre-service and in-service language teachers, one of the most significant factors in improving their instructional practices is the confidence in their ability to teach English to learners successfully. The participants believed that these activities helped them increase their self-confidence as they enabled them to try out and apply what they learned in their studies in the department. The participants created their own reading and listening activities, which led them to have the sense of success. In other words, they were proud of themselves while they were recording their own voices for the listening activities and creating the texts for the reading activities. The participants were pleased to see that they could create and their own materials, which contributed significantly to their self-confidence. It seemed that the experience of mastering these particular activities, especially recording their voice and creating their own texts, increased their self-confidence, which is very crucial. When the participants have this positive belief that they can accomplish what they want to do in their field, this might also help them to nurture more positive attitudes towards professional life in the future.

Considering the participants' views on the activities of coursebook evaluation and creating supplementary materials and the related literature in the field, the following implications might be put forward:

- Coursebook evaluation is an indispensable part of the curriculum of the teacher education programs as pre-service language teachers need to know the strengths and weaknesses and to act accordingly in situations, especially where the decision on which coursebook or materials are to be used is made by the other stakeholders, rather than the teachers themselves.
- 'Materials Adaptation and Evaluation' and/or similar courses under different titles in language teacher education programs should also include designing supplementary materials to account for the weaknesses of the coursebooks.
- The pre-service language teachers should be allowed to design or create their own materials since, as this study indicates, these activities might lead them to improve their self-confidence as they try out and apply what they learned in their studies in the department.

4. Conclusion

The current study investigated the pre-service English language teachers' reflections on the coursebook evaluation activity and the practice of designing supplementary activities for a selected coursebook for the fifth graders. Coursebook evaluation and designing materials have always been an important part of language teacher education programs and the curriculum. Therefore, it is also one of the widely researched topics in teaching and learning contexts around the world. Although there has been a plethora of research has been conducted on coursebook evaluation and designing materials, there is a paucity of research conducted on the pre-service language teachers' views on the coursebook evaluation and designing materials for a specific audience. Since most of the research focuses on teachers' and students' views towards the coursebooks used at schools and the content of these coursebooks, specifically focusing discussing the strengths and weaknesses of the coursebooks, the current study aimed to fill the gap in the literature by providing an insight into the pre-service language teachers' views during the one-semester course. The results indicated that these activities were highly valued as they enabled the participants to apply previous knowledge and skills, to increase their self-confidence in addition to their reflecting from materials, discussions and localizing the materials for the selected coursebook. The current study is small-scale and only reflects the views of the participants in the department of foreign language education at a state university. Moreover, due to the convenience sampling, it might be well stated that the decisions or suggestions cannot be generalized to larger contexts; however, they can be transferable to other similar contexts. The current study focused on the in-service teachers' views on the process of coursebook evaluation and creating supplementary materials. However, it did not aim to investigate reusing or adapting the ma-

materials available on the Internet. Therefore, further research can focus on how the pre-service or in-service language teachers use the sources available on the Internet and what changes they introduce to these materials. It would also be useful to investigate why they introduce these changes into the materials and/or why they are using the materials such as worksheets or exercises as they are.

Acknowledgement: This article is the revised and extended version of the paper presented and published as an abstract under the same title at the 7th International Conference on Narrative and Language Studies (2018) in Trabzon, Turkey.

5. References

- Alemi, M., & Sadehvandi, N. (2012). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "Pacesetter Series". *English Language Teaching*, 5(7), 64-74. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079675.pdf>
- Augusto-Navarro, E. H., de Oliveira, L., & de Abreu-e-Lima, D. M. (2014). Teaching pre-service EFL teachers to analyse and adapt published materials: An experience from Brazil. In S. Garton & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 237-252). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bahumaid, S. A., (2008). TEFL materials evaluation: A teacher's perspective. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 44(4), 423-432. doi:10.2478/v10010-008-0021-z
- Bao, D. (2016) Improvement in today's ELT materials development. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 193-205). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Baştürkmen, H., & Bocanegra-Valle, A. (2018). Materials design processes, beliefs and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain. In Y. Kirkgöz, & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp. 13-28). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Bosompem, E. G. (2014). Materials adaptation in Ghana: Teachers' attitudes and practices. In S. Garton & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 104-120). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Brown, D. H., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). New York, NY: Pearson.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Cheng, W. (2010). The student-situational analyses for adapting English materials. In H. P. Widodo & L. Savova (Eds.), *The Lincom guide to materials design in ELT* (pp. 55-69). Muenchen: Lincom GmbH.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Çoban, A., & Can, N. (2013). An evaluation of the 9th grade local and the international English coursebooks in terms of language skills and components. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 997-1001. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.150
- Darici, A., & Tomlinson, B. (2017). A case study of principled materials in action. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 71-86). New York, NY: Routledge.
- Demirci, D., & Tavil, Z. M. (2015). Are the skills really integrated in coursebooks? A sample case- Yes You Can A1.2. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1599-1632. doi:10.5897/ERR2015.2259
- Dülger, O. (2016). Evaluation of EFL coursebooks taught in Turkey based on teachers' views. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 4(1), 1-11. Retrieved from <http://european-science.com/jaelt/article/download/3253/pdf>
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Hadley, G. (2014). Global textbooks in local contexts: An empirical investigation of effectiveness. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 205-240). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Holliday, A. (1995). *Appropriate methodology and social context*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Islam, C., & Mares, C. (2003). Adapting classroom materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teachers* (pp. 86-100). New York, NY: Continuum.
- Kayaoğlu, M. N. (2011). A critical appraisal of the language textbook. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 341-356. Retrieved from http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi4/JKEF_12_4_2011_341-356.pdf
- Lee, B. (2015). EFL learners' perspectives on ELT materials evaluation relative to learning styles. *RELC Journal*, 46(2), 147-163. doi:10.1177/0033688214564177
- Maley, A. (2011). Squaring the circle—reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 379-402). Cambridge: Cambridge University Press.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

- Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Peaslake: Delta Publishing.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ostovar-Namaghi, S. A., & Davari-Torshizi, M. (2015). EFL practitioners' perspectives on the "The prospect" textbook: A qualitative study. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1741-1746. doi:10.17507/tpls.0508.27
- Rea-Dickins, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şener, M. (2015). *UPTURN in English: Student's book and workbook*. Altındağ, Ankara: Envansel İletişim Yayınları. Retrieved from <http://www.eba.gov.tr/dokuman?icerik-id=2153cebf7a8ac46304ec09691b715c786859c44990002>
- Şimşek, M. R., & Dündar, E. (2017). Investigating EFL coursebook research in Turkey: Trends in graduate theses of the 2001-2013 period. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 969-1014. doi: 10.12738/estp.2017.3.0090
- Tante, A. C. (2018). 'I can talk about a lot of things in the other language but not in English': Teaching speaking skills in Cameroon primary schools. In A. Burns, & J. Siegel (eds.), *International perspectives on teaching the four skills: Listening, speaking, reading, writing* (pp. 81-95). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Tavil, Z. M., & Demirbaş, M. N. (2010). A comparison of coursebook 'Time for English' and 'My English' in terms of improving the fifth grade learners' communicative competence. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 169-184. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878060.pdf>
- Tekir, S., & Arıkan, A. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "Let's Speak English 7" Example. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 1-18. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/321>
- Thornbury, S. (2013). Resisting coursebooks. In J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching* (pp. 204-223). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517. Retrieved from http://www.academicjournals.org/article/article1379623669_Hidayet.pdf
- Tomlinson, B. (Ed.). (1998). *Materials development in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 269-278). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2017). Achieving a match between SLA theory and materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 3-22). New York, NY: Routledge.
- Tosun, S. (2013). A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1374-1380. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.199
- Vilches, M. L. C. (2018). Involving teachers in the change process: One English language teacher's account of implementing curricular change in Philippine basic education. In M. Wedell & L. Grassick (Eds.), *International perspectives on teachers living with curriculum change* (pp. 15-37). London: Palgrave Macmillan.
- Weir, C., & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Yalçın, M., Genç, G., Orhon, N. Ö., & Şahin, H. (2017). *Ortaokul İngilizce 5 ders kitabı* [Middle school English 5 coursebook]. Ankara, Turkey: Özgün Matbaacılık. Retrieved from <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4898>
- Yılmaz, H., & Aydın, S. (2015). A brief review of literature on EFL teachers' perceptions of course books. *International Journal of Technical Research and Applications*, 30, 110-114. Retrieved from <http://www.ijtra.com/special-issue-view/a-brief-review-of-literature-on-efl-teachersrsquo-perceptions-of-course-books.pdf>

6. APPENDIX

A. Coursebook evaluation- A sample page from students' work

COURSEBOOK EVALUATION

FALL 2017

EXTERNAL EVALUATION

The Intended Audience

There is no written information about the level in the book. But when we check the contents, we decided that this book is for intermediate level, so this book can be used in teaching English to high school students.

Proficiency Level

There is no specific information about the level in the book. However, we realized that the activities and the processes work as an intermediate level. Such as "the listening activities, sharing ideas by looking at the pictures, puzzles and some writing" Therefore proficiency level of the book is intermediate.

The context in which the materials are to be used

The course book teaches English as a foreign language. The students' target language is English so this book is using for English as a foreign language in 10th grade high school students.

How the language has been presented and organized into teachable units/lessons

This book is prepared by using functional-notional syllabus and topic based syllabus. Because each unit has communicative functions and there is a context for each unit to see the topics.

This course book contains ten units. Each unit has various types of topics and activities therefore this book is suitable for the intermediate level.

Each of units follows this format:

1. *Warm-up*---introduces the theme of the unit by asking specific questions or by writing activities.
2. *Listening activities*---There are recordings for matching activities and questions, generally to find a specific information and for the gist
3. *Reading activities*---The book gives task to improve students reading skill by given texts and its activities.
4. *Grammar activities*---This book presents grammar inductively and students find out the grammar rules by themselves and by doing the activities.
5. *Writing-speaking activities*---Activities make the students interactive in the classroom and allows students to share their own ideas one another.

APPENDIX B. Supplementary activities created by the participants

The ebooks including the supplementary activities can be downloaded at http://kilickaya.scienceontheweb.net/documents/english_activities.html

c. Please read the Ebru's e-mail, which is about her farm life and answer the questions.



1. What is Ebru doing on the farm?

2. What is Ebru's mother doing now?

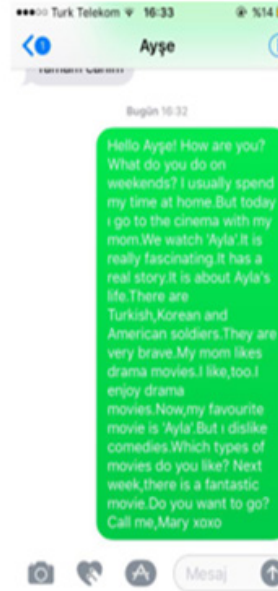
3. Which animal is Ebru's father feeding?

4. Is Ebru's sister watering the flowers?

d. Read the text again and match the sentence halves.

1. I am riding	a) milking the cows.
2. My mother is	b) is sleeping in the cage.
3. My father is	c) the horse.
4. The bird	d) feeding the sheep.

c. Please read the message between Ayşe and Mary and then answer the questions.



1. Do you like watching movies?

2. Is the movie about Ayla's life in Turkey?

3. Which type of movie does Mary like?

4. Do Mary and her mom usually go to the cinema on weekends?

d. Read the text again and match the sentence halves.

1. My mom likes	a) 'Ayla'
2. Now, my favourite movie is	b) do you like?
3. I dislike	c) drama movies
4. Which types of movies	d) comedies



Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Bu Becerilerin Gelişimini Destekleyen Faktörler¹

Reflective Thinking Skills of Pre-Service Teachers And Factors That Enhance The Reflective Thinking

Gülnur ÖZBEK², Erdoğan KÖSE³

Öz

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans programının 7. döneminde okutulan öğretmenlik uygulaması-I dersini almakta olan öğretmen adaylarının öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen faktörleri belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan altı öğretmen adayının 10 haftalık öğretmenlik uygulaması süreci incelenmiştir. Haftalık yansıtıcı günlükler, görüşmeler, uygulama derslerinin video kayıtları, uygulama ortası ve sonu algı anketleri ve akran önerileri bu çalışmanın veri toplama kaynaklarıdır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olarak 4 kategori altında 10 farklı temaya yönelik yansıtma kararları aldıkları ve en çok eğitim durumları üzerine yansıtma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen 10 faktörün; öğretim uygulamalarının video kaydı, yansıtıcı günlükler, akran işbirliği, öğretim deneyimi, uygulama öğretmeniyle işbirliği, ders planı hazırlama, öğretim uygulaması sonrası yapılan görüşmeler, öğretim uygulamalarında uzun süreli iletişim, güven verici ve destekleyici düşünme ortamı, pedagojik alan bilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, eğitim programı

Abstract

The aim of this study is to analyze the reflective thinking skills of pre-service teachers and to identify factors that enhance the reflective thinking skills during the practicum settings of pre-service teachers at department of classroom teaching. Study was conducted in the form of action research in qualitative research paradigm. Ten week practicum proces of 6 pre-service teachers were constructed. Data collection consisted of weekly guided diary entries, interviews, camera-recorded practicum settings, mid and end of course perception questionnaires and peer feedbacks. The study showed that 10 reflective themes were documented under four categories(objectives, content, teaching-learning process and evaluation) and pre-service teachers focused primarily on the instructional processes. Content and descriptive analysis method was employed. The study revealed that following 10 factors was important in development of pre-service teachers' reflective thinking skills; video-recorded practicum settings, reflective journals, peer cooperation, teaching experience, cooperation with school advisor, preparing lesson plans, interviews made after practicum settings, long-term communication in practicum settings, free thinking environment and supports, pedagogical knowledge.

Keywrods: Reflective thinking, teacher education, practicum settings, curriculum

1. Birinci yazarın, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın bir bölümü 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde 27-30 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9395-5022>

3. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0426-0267>

Atf / Citation: Özbek, G., & Köse, E.(2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 537-554. doi:10.24106/kefdergi.2577

Extended Summary

Reflective thinking skills, a preliminary step for gaining, developing and shaping professional competence is a frequently used concept in teacher education in context of pre-service teachers configuring their knowledge about their reflective applications and gaining more learning experience. Seen as the key figure of many teacher education curriculums, reflective thinking is the thinking process oriented to reveal positive and negative circumstances and solve problems regarding the pre-service teachers' ways of teaching, learning and their competency. Factors that enhance the reflective thinking skills of pre-service teachers contribute to the training of pre-service teachers and it helps develop teaching and learning environments that are more effective.

Purpose: The aim of this study is to analyze the reflective thinking skills of pre-service teachers and to identify factors that enhance the reflective thinking skills during the practicum settings of pre-service teachers.

Method: The research has been designed in compliance with one of the qualitative methods action research. Practicum settings of six senior year students who form the research group of the work have been studied systematically and in detail. The research has been conducted as a part of Teacher Practicum Settings-I lesson that has been given in senior year's first term to pre-service teachers. 10week practicum processes of 6 pre-service teachers were detailed constructed. Data collection consisted of weekly guided reflective diary entries, tape-recorded reflective interactions and interviews, camera-recorded practicum lessons/settings, mid and end of course perception questionnaires and peer feedbacks. Mid and end of course perception questionnaires have been used to designate pre-service teachers' perceptions about the practicum settings. Perceptions of the pre-service teachers have been supported with data recorded throughout the practicum settings to assert factors that enhance the reflective thinking skills. The data were collected from journal of pre-service teachers who kept journals on a regular base and interviews in groups of three pre-service teachers which involved their personal thoughts and interpretations of their practice. Content and descriptive analysis method was employed in the data.

The research has been validated using the methods of expert views, participant confirmation and detailed depiction while the reliability of the research was ensured using confirmation and stability analysis. There were multiple methods of data collection used to ensure internal validity, resulting in its diversification. The data was encoded by two independent coders and a match of 0.83 was recorded.

Results and Discussion: The study showed that student teachers reflect on teaching practices with regard to four basic element of curriculum development. It was indicated that the pre-service teachers focused primarily on the instructional processes.

The study revealed that following factors was important in development of pre-service teachers' reflective thinking skills in this process: video-recorded practicum lessons/settings, weekly guided reflective journal entries, peer cooperation, teaching experience and direct contacts with students, cooperation with an school advisor, preparing lesson plans, interviews made after practicum settings, long-term communication in practicum settings, free thinking environment that reassures and supports, pedagogical knowledge. It was concluded that during weekly interviews held with pre-service teachers after practicum settings, pre-service teachers have been exchanging ideas to evaluate their teaching processes, making decisions regarding the designing of the next lessons, find and correct their shortcomings, compensate their mistakes and criticize themselves objectively. It was determined that entering weekly guided reflective journals regularly during the process is effective in the development of the reflective thinking skills. It was found out that the skills and knowledge of the pre-service teachers about teaching have developed, they have gained self-awareness and got a chance to question and evaluate everything they've done during the lesson. Pre-service teachers have reported that, thanks to videos, they were able to see aspects of themselves they haven't noticed during the practicum settings clearer, they were able to be more comfortable in the class, were given opportunity to develop themselves in for future lessons and they would have got a chance to see how they developed their own vocational skills. Pre-service teachers have reported that long-term communication in practicum settings had positive contribution in formation of their professional identities. It was also revealed that gaining teaching experience in an authentic environment has positive effects for pre-service teachers' reflective thinking. According to research results, teachers have emphasized that the practicum settings taking place in an authentic classroom environment is important to the development their reflective thinking. They have added that they could incorporate their experiences into theoretical knowledge, develop their teaching skills, make efforts and all of this is important for their vocational development. As a continuation of the practicum settings carried out by pre-service teachers, it was recorded that preparing lesson plans that include their reflections about the planning of the next lesson has contributed to reflective thinking. Pre-service teachers have expressed opinions that these plans have contributed to the development of their teaching skills. It was also determined that pre-service teachers are more effective in teaching when they use their pedagogical knowledge to solve problems they face in practicum settings and perform reflection in that context. It was highlighted supportive and free thinking environment is a requirement for reflective thinking.

1. Giriş

Mesleki yeterliliklerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde bir ön basamak olan yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarıyla ilgili bilgilerinin yapılandırılmasını ve öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlaması bağlamında öğretmen eğitiminde oldukça sık gözlemlenen ve incelenen bir kavramdır (Clarke, 1995; Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Gün, 2011; Jay ve Johnson, 2002; Köksal ve Demirel, 2008; Schön, 1983). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme, uygulama ile teorinin her birinin bir diğerini güçlendirmesini sağlayıcı etkiye sahiptir (Adler, 1991). Bu bağlamda birçok öğretmen eğitimi programının anahtar kavramı olarak görülen yansıtıcı düşünme kavramı farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır (Brockbank ve McGill, 2000; Ekiz, 2006; Erginel, 2006; Ferraro, 2000). Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi amaçlanan sonuçlara ulaşmayı destekleyen etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsü olduğunu ifade eden Schön (1983), yansıtmanın iki temel yapısının “eylem sırasında yansıtma” ve “eylemden sonra eylem hakkında yansıtma” olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yansıtma, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Bigge ve Shermis, 1999; Kember ve diğerleri, 1999; Ünver, 2003). Bu düşünme süreci, iki öğretim deneyimi arasında tekrar eden döngüsel bir yapıdadır.

Öğretmen eğitiminde yer alan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin hedefi, öğretmen adaylarının uygulama deneyimi kazanmalarını ve kendi öğretim süreçleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak onların mesleki uzmanlıklarının gelişmesine katkı sağlamaktır (Akbari, 2007; YÖK, 1999). Bu dersler kapsamında yansıtıcı düşünmenin kullanılması ve geliştirilmesi öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin verimliliğini arttırmalarında (Dolapçioğlu, 2007; Koç ve Yıldız, 2012) ve mesleki uzmanlıklarını geliştirmelerinde etkilidir (Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Korumaz ve Karakaş, 2014; Köksal ve Demirel, 2008; Oruç, 2000). Uygulamaların daha verimli olması için öğretmen adayının bir önceki ders performansını gözden geçirip gelecekteki ders performansı konusunda önlem almasını sağlamak gereklidir. Ders performansını gözden geçirme süreci içinde tüm öğretim uygulamalarında etkili olan değişkenler sorgulanmaktadır (Schön, 1987). Öğretime ilişkin etkili olan ve olmayan tüm değişkenlerin sorgulanmasını kapsayan yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarını öğretim sürecinde çıkabilecek sorunları belirleyip bu sorunların üstesinden gelmek için çözüm üretmeye hazırlamaktadır (Shoffner, 2008). Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının öğrencileri daha iyi tanımasına, dersi hem kendi hem de öğrencinin yeteneklerine göre yönlendirmesine, kullanılan araçlar sayesinde farklı fikir ve tecrübelerle açık, aktif bir sınıf ortamı oluşturmasına katkı sağlamaktadır. Kendi fikirlerini sorgulayabilme ve etkili biçimde aktarabilme, öğrenci fikirlerini anlayabilme gibi becerilerin yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerinden olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Rodgers, 2002).

Öğretim uygulamalarında kullanılan yansıtıcı bileşenlerden bazıları; yansıtma günlükleri, derslerin video kayıtları, yüksek sesle düşünme, grup tartışmaları ve yansıtıcı diyaloglardır. Öğretmen yetiştirmede bu bileşenlere yer verilmesi eğitimin niteliğinin artırılmasına ve yansıtıcı düşünen öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır (Bağcıoğlu, 1999; Bigge ve Shermis, 1999; Clarke, 1995; Erginel, 2006; Kızılkaya ve Askar, 2009; Köksal ve Demirel, 2008; Ünver, 2003; Wubbels ve Korthagen, 1990). Yansıtmayı artıran bileşenler öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve üniversite ile ilişkili olarak gruplandırılabilir (Clarke, 1995). Bileşenlerden biri olan akranlarla paylaşım, tartışma ve ortaklaşa yapılan yansıtma mesleki gelişimi ve yansıtıcı düşünmeyi arttırmaktadır (Bağcıoğlu, 1999; Brookfield, 1995; Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Stoddard, 2002). Yansıtıcı günlük yazımı öğretim uygulamalarına ilişkin çıkarımlarda bulunmada, bireysel farkındalığı geliştirmede ve yansıtıcı düşünmeyi arttırmada faydalı olmaktadır (Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Roskos, 2001; Stoddard, 2002). Öğretmen adaylarının kendi öğretim uygulamalarının video kayıtlarını izlemeleri (Eröz-Tuğa, 2013; Göde, 1999), öğretim süreçleri sırasında koşulları değerlendirmeleri ve uygulamaları tekrar gözden geçirmeleri öğretim kalitesini ve yansıtıcı düşünmeyi arttırmaktadır (Erginel, 2006; Köksal ve Demirel, 2008; Pollard, 2002).

Yansıtıcı düşünme becerisinin katkısı ve mesleki uzmanlık geliştirme açısından önemi çeşitli araştırmalarla gösterilmesine rağmen öğretmen adaylarına, öğretim deneyimlerini yeterince yansıtma olanakları verilememektedir (Dewey, 1933; Dolapçioğlu, 2007; Erginel, 2006; Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Korumaz ve Karakaş, 2014). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini nasıl kullandıklarının ve ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarının ortaya konulması daha etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesi açısından önemlidir (Bartlett ve Burton, 2006; Clarke, 1995; Dewey, 1933; Pollard, 2002; Schön, 1983). Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim süreçleri sırasında neyi niçin öğreteceklerini sorgulayarak yeterli ve yetersiz oldukları kısımlar üzerine düşünmelerini sağlayacak yansıtıcı düşünme becerilerinin araştırılması mesleki gelişim açısından önemlidir (Dewey, 1933; Schön, 1983).

İlgili Araştırmalar

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyle ilgili Schön'ün yaklaşımında yansıtıcı düşünme döngüsel bir süreç olup dört

bileşeni vardır. Bu bileşenlerden ilki öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturan ve yansıtıcı düşünmeyi başlatan rahatsızlık algıdır. İkincisi rahatsızlık durumunu gidermek ve iyileştirmek için alınan düzenleme kararları, üçüncüsü mevcut uygulamaları değerlendirerek alınan yeniden düzenleme kararları ve dördüncüsü ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararlarıdır (Schön, 1983; 1987). Öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmalarda Schön'ün yaklaşımı temel alınarak yansıtıcı düşünme bu bileşenler altında alınan kararlara odaklanılarak analiz edilebilmektedir (Clarke, 1995). Erginel (2006) araştırmasında öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretim yöntemleri ve öğrenci güdülenmesi gibi konulara yoğunlaşarak yansıtıcı düşünmede gelişme kaydettiklerini belirtmektedir. Brookfield (1995) ve Stoddard (2002) araştırmalarında öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin akranlarla paylaşım sağlanarak desteklenebileceğini Fazaklı ve Kuru-Gönen (2017), Halim, Buang ve Meerah (2010) ve Tang (2000) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapmalarında günlük tutmanın olumlu etkisini ortaya koymaktadırlar. Fatemipour (2013) araştırmasında günlükün yansıtıcı düşünmede en etkili araç olduğunu belirtmektedir. Eröz-Tuğa (2013), Lakshmi (2014) ve Göde (1999) araştırmalarında öğrenme ortamlarında video kayıtları kullanımının birçok boyut hakkında farkındalık geliştirerek öğretimdeki yansıtıcı düşünme sürecine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans programının 7. döneminde okutulan öğretmenlik uygulaması-I dersini almakta olan öğretmen adaylarının öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtıcı yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen faktörleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Öğretmen adayları öğretim sürecinde ne gibi durumlar üzerine yansıtıcı yapmaktadırlar?
- Öğretmen adayları öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullanmaktadırlar?
- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen faktörler nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Eylem araştırmasında, derinlemesine bilgi elde etmek için sistematik olarak veri toplamaya odaklanılır ve mesleki gelişim sağlanır (Johnson, 2010).

Çalışma Grubu ve Bağlam

Araştırmanın çalışma grubunu, sınıf öğretmenliği lisans programına devam eden ve diğer derslerini başarıyla tamamlayarak 7. yarıyılıda okutulan öğretmenlik uygulaması-I dersini almakta olan 6 (4 kadın, 2 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan beşi bu dersi yedinci dönemde almakta iken bir katılımcı dönem uzattığı için dokuzuncu dönemde almıştır. Not ortalaması sınıf ortalamasının oldukça üzerinde olan iki katılımcı dışındakilerin ortalaması sınıf ortalamasındadır. Farklı iki sınıfta öğretim uygulaması yapacak olan katılımcılar üçer kişilik gruplara rastgele ayrılmışlardır. Gruplara rehberlik edecek iki uygulama öğretmeni de gruplara rastgele atanmıştır. Süreç boyunca bir grupta yer alan üç katılımcı aynı uygulama öğretmeninden destek almıştır.

Araştırma, sınıf öğretmenliği programı son sınıflarında güz döneminde okutulan "Öğretmenlik Uygulaması-I" dersi bağlamında gerçekleştirilmiştir. Dersin hedefi öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamalarını sağlamak ve mesleki uzmanlıklarının gelişmesini desteklemektir (YÖK, 1998). Bu ders bağlamında öğretmen adayları sınıf kontrolü ve öğretimde sorulardan yaralanma gibi dönem boyunca tamamlamaları gereken konuları içeren öğrenci kılavuzunu kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarından her hafta öğretim uygulamasından önce plan hazırlamaları beklenmektedir. Araştırmada "Öğretmenlik Uygulaması-I" dersi bağlamında klavuzda belirtilen içeriklere bağlı kalınmıştır (Ek, 1).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının haftalık yansıtıcı düşünme günlükleri, görüşme formu, öğretmen adaylarının haftalık akran geribildirimleri formu, uygulama ortası ve sonu algı anketleri araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçlarında yer verilen rehber ifadeler ve sorular için alan yazında yer alan çalışmalardan (Brookfield 1995; Erginel 2006; Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006) yararlanılmıştır. Taslak formlar oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formlar hakkında uzman görüşü (ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, yazım ve dil bilgisi) alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının haftalık yansıtıcı düşünme günlükleri. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarından öğretim uygulamaları üzerinde düşünceleri ve deneyimlerini yansıtıcı için günlükler hazırlanmıştır. Günlükler, öğret-

men adaylarına kendi deneyimlerini yansıtma formunda yardımcı olması amacıyla dört kategori (dersin hedefleri, etkinlikler ve materyaller, sınıf yönetimi, dersin genel çerçevesi) ve bu kategoriler altında 24 rehber ifade içermektedir (Ek, 2).

Görüşme formu. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorularda derslerin genel değerlendirilmesi, hedefleri, öğretim koşulları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, planlanmayan/istenmeyen öğrenme ürünleri/olaylar, öğrencilerin davranışları ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur (Ek, 3).

Öğretmen adaylarının haftalık akran geribildirimleri formu. Öğretmen adayları, çalışma kapsamında birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemiş ve bu gözlemleri doğrultusunda akranlarına önerilerde bulunmuşlardır. Aynı sınıfta öğretim uygulaması yapan adaylar birbirlerini gözlemleyerek form üzerine notlar almışlardır. Öğretmen adaylarının 10 haftalık süreç boyunca her hafta yaptıkları öğretim uygulaması aynı grupta olan diğer iki akranı tarafından gözlemlenmiştir. Bu form öğretmen adaylarının 10 hafta boyunca birbirlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin geribildirimlerini içeren bir veri kaynağıdır. Formda açık uçlu bir soru, bu soruya paralel 4 rehber ifade ve öğretmen adaylarının serbest notlar alabilecekleri bölüm yer almaktadır (Ek, 4).

Uygulama derslerinin video kayıtları. Öğretmen adaylarının 10 haftalık öğretim uygulamalarının video ile kayıt altına alınmıştır. Derslerden sonra, bu kayıtların bir kopyası öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Bu videolar öğretmen adaylarının bireysel olarak kendilerini izleyerek kritik edip bir sonraki öğretim uygulaması için yansıtma yapmaları ve bu yansıtma formunu o haftaki yansıtıcı günlüklerine not etmeleri için kullanılmıştır. Ayrıca diğer veri kaynakları ile birlikte verinin çeşitlendirilmesi amacıyla hizmet etmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sırasında farkında oldukları yönlerini görebilmeleri ve hatırlamaları açısından araştırmaya katkı sağlamıştır.

Algı anketleri. Öğretmen adaylarının araştırma sürecine ve yansıtıcı bileşenlere ilişkin görüşlerini almak ve sürecin kendilerine olan katkılarını izlemek amacıyla uygulama ortası ve uygulama sonu olmak üzere iki algı anketi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşmeler, akran önerileri ve kendi rolleri gibi geribildirimlerini ve önerilerini öğrenmeyi amaçlayan uygulama ortası anketinde sekiz (Ek, 5), uygulama sonu anketinde dokuz soruya yer verilmiştir (Ek, 6).

Verilerin Toplanması

İlk iki hafta, katılımcılar ile toplantılar planlanmış ve sürece yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Sonraki 10 hafta boyunca 6 öğretmen adayının her biri her hafta bir ders saati süresince öğretim uygulaması yapmıştır. Bu süreçte öğretim uygulamalarına ilişkin katılımcıların tuttukları günlük notları düzenli olarak toplanmış, sınıf içi öğretim uygulamalarının video kayıtları tutulmuş, akran önerileri formları toplanmış ve uygulama dersi deneyimlerine yönelik yansıtma görüşmelerle kayıt altına alınmıştır (Ek, 1). Öğretmen adaylarının her biri öğretim uygulamaları sırasında ve sonrasında aldıkları yansıtma kararlarını bir sonraki hafta derste uygulamışlardır. Sadece öğretmen adaylarının kendi uygulamaları üzerinde yaptıkları yansıtma değil aynı zamanda akranlarının uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtma da belirlenmek istendiği için görüşmeler grup görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı sınıfta, farklı derslerde uygulama yapan üç öğretmen adayı ile aynı anda görüşme yapılmıştır. Sürecin bir parçası olarak aynı sınıfta öğretim uygulaması yapan üç öğretmen adayının her biri diğer iki arkadaşı tarafından gözlemlenmiştir. Uygulama ortası ve uygulama sonu algı anketi 5. ve 10. haftada uygulanmıştır. Araştırmacı sürecin kontrolü için 10 hafta boyunca zamanını katılımcılar arasında geçirmiş ancak katılımcıların serbestçe yansıtma yapmalarını olumsuz etkileyecek şekilde herhangi bir etki yapmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Veriler öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerine yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıkları (1. ve 2. araştırma sorusu) ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler (3. araştırma sorusu) olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir. Araştırmanın 1. ve 2. sorusuyla ilgili analizlerde kullanılan veri kaynakları görüşme, günlük ve akran geribildirimleridir. Araştırmanın 3. sorusuyla ilgili analizlerde kullanılan veri kaynakları algı anketleri olup katılımcıların algı anketlerindeki yansıtıcı bileşenlerle ilgili ifadeleri 10 haftalık süreçte gerçekleştirme durumları diğer veri kaynakları kullanılarak kontrol edilmiştir. Örneğin algı anketinde günlük ile ilgili bir ifade varsa katılımcının günlük kayıtları kontrol edilerek doğrulanmıştır. Birinci araştırma sorusunun analiz sürecinde alan yazında benzer araştırmalarda ulaşılan temalardan (Clarke, 1995; Erginel, 2006; Köksal ve Demirel, 2008) yararlanarak araştırmada elde edilen verilerden ortaya çıkan yeni temalara (yansıtma kararları) ulaşılmıştır. Ulaşılan temaları açıklayan verilerin 10 haftalık süreç içerisinde hangi döngülerde (iki öğretim uygulaması arası bir haftalık süreç) hangi yansıtıcı bileşenden elde edildiği analiz edilmiştir. Her döngüde üç farklı yansıtıcı bileşen (X: yansıtıcı günlük, Y: görüşme formu, Z: akran önerileri formu) ile 5. ve 10. döngüde yer alan iki farklı yansıtıcı bileşen (T: uygulama ortası algı anketi, V: uygulama sonu algı anketi) olmak üzere toplam altı yansıtıcı bileşen çalışma sürecinde katılımcılar

tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırma sorusunu analiz etmek ve yansıtma kararlarının 10 haftalık süreçte nasıl gerçekleştiğini belirlemek için iki boyutlu tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolarda yatay boyutta her katılımcının nasıl yansıtma yaptığını ve yansıtıcı düşünme döngüsünün analizinde Schön'ün (1987) yansıtıcı düşünme modelinin aşamaları (farkındalık durumu, düzenleme kararları, yeniden düzenleme kararları, sonraki uygulama planı) kullanılmıştır. Örnek kodlama Tablo 1'de verilmiştir. Uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliği, teyit ve tutarlık incelemesiyle de araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada iç geçerliliği artırmak veri toplamada çeşitlilik sağlanmıştır. Veriler iki farklı kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanarak 0.83 uyum elde edilmiştir (Landis ve Koch, 1977) ve uyumsuzluklara yansıtıcı düşünme döngüsünde alınan kararlarda karşılaşılmıştır.

Tablo 1. Yansıtıcı düşünme döngüsü için örnek kodlama

Yansıtma Teması	Açıklama	Örnek
farkındalık durumu	öğretim uygulamalarına ilişkin rahatsızlık algısı oluşturan farkındalık durumları	"...5 dakika sonra gürültü başladı. Etkinliği yarıda bırakmak zorunda kaldım."
düzenleme kararları	rahatsızlığı gidermek için alınan kararlar	"...üstesinden gelmek için etkinlik yönergelerini daha net ifade etmeliydim."
yeniden düzenleme kararları	mevcut uygulamaları değerlendirerek yeniden düzenlemek için alınan kararlar	"planlama, düzeltme ve kontrollere daha fazla özen göstermeliyim."
sonraki uygulama planı	ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararları	"...sonraki derslerimde sınıf kurallarını ve etkinlik yönergelerini net olarak derse girişte ifade etmeliyim."

3. Bulgular ve Yorumlar

Görüşme, günlük ve ekran geribildirimlerinden elde edilen verilerin analizinden öğretmen adaylarının 10 haftalık süreçte öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma kararlarını programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları olarak kategoriler altında aldıkları bulunmuştur. Tablo 2'de ulaşılan 10 farklı yansıtıcı düşünme kararı veri analizi bölümünde örnek kodlamada açıklanan farkındalık durumları ile başlayan ve ilerleyen haftalarda o farkındalık durumu üzerine yansıtmanın devam ettiği temalardır. Bir farkındalık durumunun başladığı hafta ile o farkındalık durumu üzerine yansıtmanın yapılmadığı hafta aralığında yapılan tüm yansıtma bütünü olarak düşünüldüğünden bir tema olarak sayılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Kararları

Program Öğeleri	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Kararları	Katılımcılar						Toplam
		A	B	C	D	E	F	
Hedef	plan ve tasarım kararları	1						1
İçerik	içerik seçme ve düzenleme kararları	1						1
Eğitim durumları	strateji, yöntem, teknik, etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	2	1				1	3
	planlanmayan/beklenmeyen olaylar/öğrenme ürünlerinin üstesinden gelme kararları			1		1		2
	geribildirim verme ve hataları düzeltme kararları	1	1					2
	dersin yönetimi ve sınıf kontrolü kararları			1				2
	öğrenci motivasyonu ve sınıf atmosferi kararları				1			1
	söz hakkı verme ve öğrenci katılımı sağlama kararları	1						1
	Sinama durumları	hedeflere ulaşma kararları		1				1
	sinama durumlarına zaman ayırma kararları				1		1	
Toplam		6	3	2	2	1	1	

Tablo 2'de, A, B, C, D, E, F kodlu katılımcıların program geliştirmenin dört temel ögesi(hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları) olarak kategoriler altında 10 farklı temaya yönelik yansıtma kararları aldıkları görülmektedir. Katılımcıların en çok eğitim durumları üzerine yansıtma yaptıkları, sinama durumları üzerine yansıtma yapan iki, hedef ve içerik kararlarına ilişkin yansıtma yapan bir katılımcının olduğu bulunmuştur. Her bir tema için katılımcıların yansıtıcı düşünme döngülerinin 10 haftalık süreç içerisindeki durumu Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Döngüleri Süreci

Katılımcı	Yansıtma Kararları	Yansıtıcı Düşünme Döngüsü Süreci ve Bileşenler																				Toplam										
		1.döngü		2.döngü		3.döngü		4.döngü		5.döngü		6.döngü		7.döngü		8.döngü		9.döngü		10.döngü												
		X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y		Z	V								
A	plan ve tasarım kararları				1			1			1			1			1			1			10									
	içerik seçme ve düzenleme kararları	1			1			3		1	1			1			1			1			10									
	etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	1			1	2	1	1			1			1			1			1			11									
	söz hakkı verme ve öğrenci katılımı sağlama kararları							2	1		1			1	3			2		2	1		15									
	geribildirim verme ve hataları düzeltme kararları				1			2		1	1			1	1			2			1		12									
	strateji, yöntem ve teknik seçme ve uygulama kararları									2		1	1	1			1		2	1		2	12									
B	geribildirim verme ve hataları düzeltme kararları	1			1			3		1				1	2	1		1		1		1	16									
	etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları		1			2			2		1												6									
	sınıf yönetimi kararları	2	1			1	2	1		2	1		1	1			1	1	1	1	1	1	18									
	hedeflere ulaşma kararları	2	3			1	1	2		1	1		1	1		1	1		2		1	1	21									
C	planlanmayan olaylar/öğrenme ürünleri kararları	1	1		1	1		1			1			1		2	1		1		1	1	15									
	sınıf yönetimi kararları	2	1		1			1		1	3	1		1		1			1		1		14									
D	sinama durumlarına zaman ayırma kararları	1			1			2		1			1										6									
	öğrenci motivasyonu ve sınıf atmosferi kararları	1	1	1	1	1		1	1	1	3		1	1	1	1		1	1	1		2	24									
E	planlanmayan olaylar/öğrenme ürünleri kararları	3			1			1			1	1	1			2							10									
F	strateji, yöntem, teknik, etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	1	1		2			1	1		1			1	1	1		1		1		1	14									
Toplam		16	9	1	12	8	1	21	9	2	17	5	5	16	6	2	6	14	6	2	13	4	3	7	7	1	8	3	3	2	1	4
%		7.47	4.20	0.46	5.60	3.73	0.46	9.81	4.20	0.93	7.94	2.33	2.33	7.47	2.80	0.93	2.80	6.54	2.80	0.93	6.07	1.86	1.40	3.27	3.27	0.46	3.73	1.40	1.40	0.93	0.46	1.86

Tablo 3'te bir temayı açıklayan verilerin ilk ve son olarak hangi döngüde ve hangi yansıtıcı bileşenden elde edildiğine ilişkin bulgular özetlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde günlükler katılımcıların en çok yansıtma yaptıkları bileşendir (X=%59.34). Katılımcıların yansıtıcı düşüncelerini ifade etmelerine en çok katkısı sağlayan bileşen gündüktür. Bunu sırasıyla görüşme formu (Y=%27.57), akran önerileri (Z=%8.41) ve algı anketleri (T=2,80, V=1,86) takip etmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, E katılımcısının "beklenmeyen/planlanmayan olayların üstesinden gelme kararları" temasını ilk olarak birinci döngüde gösterdiği, yansıtıcı düşünmeyi başlatan farkındalık durumuna ilişkin veri girişinin günlük ile başladığı görülmektedir. Benzer şekilde D katılımcısının "öğrenci motivasyonu sağlama ve sınıf atmosferi kararları" temasına ilişkin veri girişinin en son 10. döngü içerisindeki akran öneri formunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların bir temaya ilişkin ilk yansıtılmalarının başladığı ve son yansıtılmalarının görüldüğü aralıktaki haftalarda o temayla ilgili yansıtılmaları devam etmiştir. Bu bağlamda temaların zamana göre dağılımlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 2'de

B katılımcısının “geribildirim verme ve düzeltme kararları”, “hedeflere ulaşma kararları” temalarına ilişkin yansıtıcı düşünme süreci en uzun süreçlerden ikisi olup on hafta boyunca devam etmiştir. D katılımcısının “sınama durumlarına zaman ayırma kararları” temasına ilişkin yansıtıcı düşünme süreci en kısa süreç olup katılımcı eksiklerini giderdiğini düşündüğü için bu tema ile ilgili beşinci haftadan sonra yansıtma yapmamıştır.

Tablo 3’te katılımcıların temalara ilişkin yansıtma yaptıkları bileşenlerin sayısı farklılık göstermektedir. Bazı katılımcılar yansıtma yaptıkları belli bileşen ya da bileşenlerde daha yoğun olarak göstermektedir. B katılımcısı grup görüşmelerinde işbirliği içerisinde yapılan yansıtmalara odaklandığı için “etkinlik ve materyal seçme ve düzenleme kararları” temasındaki yansıtma yaptıkları sadece görüşme üzerinden yaparken, D katılımcısı ise bireysel yansıtma yapmaya odaklandığı için “sınama durumlarına zaman ayırma kararları” temasındaki yansıtma yaptıkları beş haftalık süreç boyunca günlük üzerinden yapmıştır. Tüm bileşenler kullanılarak en çok sayıda (24) yansıtma yapılan yani en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan tema D katılımcısının “öğrenci motivasyonu sağlama ve sınıf atmosferi kararları” temasıdır.

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Süreçleri

Görüşme, günlük ve akran geribildirimlerinden elde edilen verilerin analizinden Katılımcıların her bir öğretim uygulamasına ilişkin haftalık yansıtıcı düşünme döngüsü (farkındalık durumları, düzenleme kararları, yeniden düzenleme kararları ve sonraki uygulama planı) için aldığı kararlar sırasıyla tablolştırılmıştır. Katılımcıların farkındalık durumları, hangi durumlar üzerine yansıtma yapmaya başladıkları ve aldıkları yansıtma kararları 10 haftalık süreç temel alınarak Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Kararları

Katılımcı	Tema	Farkındalık Durumları	Düzenleme Kararları	Yeniden Düzenleme Kararları	Sonraki Uygulama Planı
A	Plan ve tasarım kararları	-planını etkili uygulamama ve kararsızlıklar yaşama	-dersi giriş, gelişme ve sonuç olarak düzenleme	-öğrenci motivasyonunu sağlama	-günlük yaşamla ilişkilendirme -hedeften haberdar etme
	İçerik seçme ve düzenleme kararları	-öğrencilerin dikkatlerini derse toplayamama ve gürültü	-dersin hedeflerini dikte alma	-öğrenci özelliklerini dikkate alma	-öğrenci özelliklerini ve dersin hedeflerini dikkate alma
	Etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	-hazırladığı sorularda hata olduğunu fark etme	-yönergeleri daha net hazırlama	-planlama, düzeltme ve kontrollere daha fazla özen gösterme	-planlama ve kontrollere daha fazla zaman ayırma
	Söz hakkı verme ve öğrenci katılımı kararları	-istenmeyen davranışların yaşanması	-her öğrenciye söz hakkı tanıma	-istenmeyen davranışı görmezden gelme	-ilgisi dağılan öğrencilere görev verme
	Geribildirim verme ve hataları düzeltme kararları	-öğrencilerin ayağa kalkarak gürültü yapması	-öğrencilerden özgün örnek isteme	-öğrenenlere yeterli zaman tanıma	-öğrencilerle bireysel ilgilenme ve kontrol etme
B	Strateji, yöntem ve teknik seçme ve uygulama kararları	-öğretim strateji, yöntem ve teknikleri seçmede amaçlı davranamama	-seçme gerekçelerini düşünme	-sınıf mevcudunu dikkate alma	-sınıf mevcudu ve fiziksel koşulları dikkate alarak hedeflere, konuya ve içeriğe uygun seçme
	Etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	-materyalini kullanırken aksaklık yaşama	-öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders hazırlığı yapma	-görsel ve işitsel materyal hazırlama	-öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda materyal hazırlama
	Geribildirim verme ve hataları düzeltme kararları	-açıklamalarının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi	-her öğrenciyi etkin kılacak şekilde söz hakkı tanıma	-bireysel ilgilenirken diğer öğrencilere farklı görevler verme	-derste ödev kontrolüne zaman ayırma
	Sınıf yönetimi kararları	-öğrencilerin sınıf içi kuralların ve yönergelere uymaması	-öğrencilerin dikkatlerini toplamak için sorular sorma	-sınıf kurallarını net olarak ifade etme	-öğrenci özelliklerine uygun olarak kesin ifadeler kullanma
	Hedeflere ulaşma kararları	-dersin sonunda bazı hedeflere ulaşamama	-her cevaba geribildirim verme	-dersi özetlemeye zaman ayırma	-planı uygularken esnek olma

Katılımcı	Tema	Farkındalık Durumları	Düzenleme Kararları	Yeniden Düzenleme Kararları	Ka- Davranışı	Sonraki Uygulama Planı
C	Planlanmayan/ beklenmeyen olaylar/öğrenme ürünlerinin üstesinden gelme kararları Sınıf yönetimi kararları	-soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılma- maması -gürültü olması	-öğrenci özelliklerine uygun somut kelimeler seçme -yönergeleri net olarak belirleme	-istenmeyen görmezden gelme -etkinliği hazırlarken sınıfın fiziksel durumunu, mevcudunu dikkate alma	-sınıf içi kuralları ve yönergeleri net olarak derse girişte ifade etme -materyal hazırlamada somutluk ve uygulanabilirliğe dikkat etme	
D	Öğrenci motivasyonu ve sınıf atmosferi kararları Sınama durumlarına zaman ayırma kararları	-öğrencilerin dikkatlerini derse toplayamama -özetleme yapamadan dersi bitirmek zorunda kalma	-öğrenci seviyesine uygun görsel ile derse başlama -zamanı kontrol etme	-öğrenciler arası bilgi alışverişini destekleme -planı uygularken esnek davranma	-ders tasarımına ilişkin hatırlatıcı notlar alma -dersi değerlendirme için zaman ayırma	
E	Planlanmayan/ beklenmeyen olaylar/öğrenme ürünlerinin üstesinden gelme kararları	-öngörülemeyen öğrenci cevaplarına geribildirim vermede çaresiz hissetme	-öngörülemeyen cevaplarla ilgili diğer öğrencilerden fikir isteme	-tartışma ortamı oluşturup doğru cevaba sorgulamalar ile ulaşılmasını sağlama	- tartışma ortamı oluşturma ve fikir alışverişini destekleme	
F	Strateji, yöntem teknik, etkinlik ve materyal seçme ve uygulama kararları	-sınıf yönetimini sağlamakta zorlanma	-görsel materyal kullanma	-not aldırma -kavram karikatürü kullanma	-farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapma	

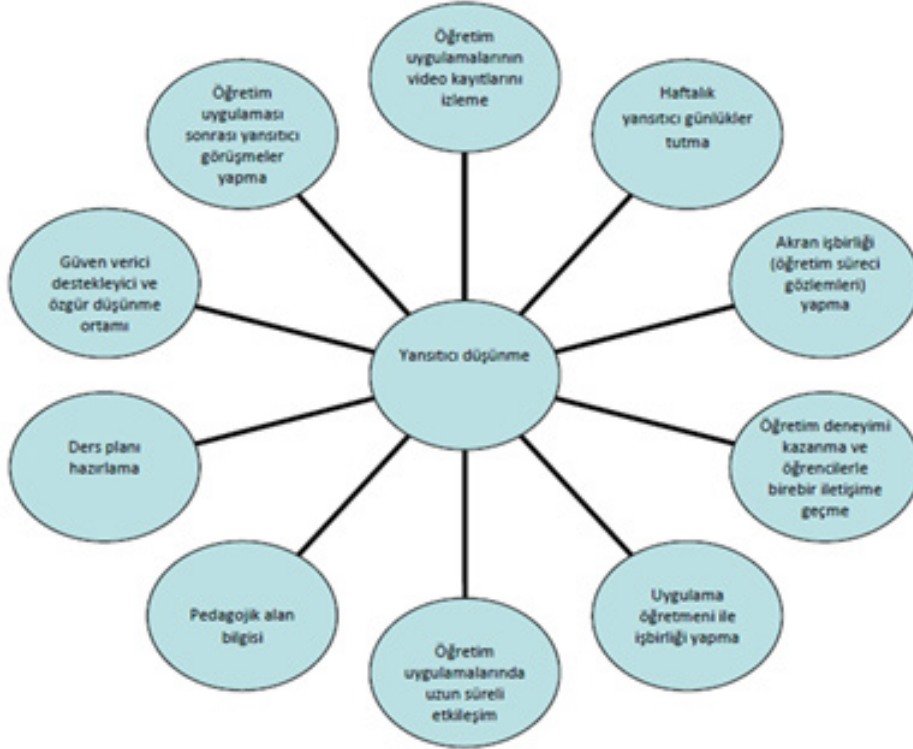
Tablo 4'te verilen temalar arasından A katılımcısının içerik seçimi ve düzenlemesi yapma temasını en iyi açıklayan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcının dersin hedeflerini ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesini yapma konusunda zorlandığı birinci hafta görüşme kayıtlarına şu şekilde yansımıştır: *"Bazılarına sorular çok basit geldi. Cevapları çabuk bulduklarından gürültü yapmaya başladılar. Sınıf seviyesini göre farklı sorular hazırladım."* Üçüncü hafta günlüğünde, ders içeriğini hazırlarken öğrenci özelliklerini yeterince dikkate almadığı için sınıfta gürültü olduğunu *"Etkinliğin 10 dakika sürmesini planlamıştım ama 5 dakika sonra gürültü başladı. Etkinliği yarıda bırakmak zorunda kaldım."* şeklinde ifade etmiştir. Dördüncü hafta öğretmen adayının dersini gözlemleyen bir akranın bu durumda farklı neler yapılabileceğine ilişkin önerisi *"Öğrenciler biliyor olsalar bile bir adım öteye taşımak için kıyaslamalar yapmalarını sağlayabilirdi."* şeklindedir. Katılımcının ileriki haftalarda dersin hedeflerini ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesi yaptığı görülmektedir. Katılımcı, altıncı hafta günlüğünde, ileriki uygulamalarında öğrenci özelliklerini dikkate aldığı, öğrencilerden gelen geribildirimlere göre iyileşme olduğuna karar verdiğini *"Öğrencilere sorduğum sorulara ilgiyle cevap veriyor ve derse katılıyorlarsa planladığım dersin içeriği uygundur"* şeklinde belirtmiştir. Görüşme, günlük ve akran geribildirimleri analiz edildiğinde öğretmen adayının sonraki öğretim uygulamalarında dersin hedeflerini dikkate aldığı, sınıf düzeyini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesi yaptığı ve altı haftalık süreç sonucunda ilk haftalara göre öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok dikkate aldığına ulaşılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, B katılımcısının ilk haftalarda hedeflere ulaşma kararlarıyla ilgili olarak, yeterince geribildirim vermemesinden kaynaklanan aksaklıklar yaşadığı görülmektedir. Katılımcı süreçte geribildirim vererek bu aksaklıkları gidermek için dersi özetlemeye zaman ayırma, planı uygularken esnek olma gibi yeniden düzenleme ve sonraki planını uygulama kararları almıştır. C katılımcısının etkinlikler sırasında planlanmayan öğrenci davranışlarının üstesinden gelmek için öğrenci özelliklerine uygun somut açıklama yapma, istenmeyen davranışı görmezden gelme gibi yeniden düzenleme kararları almıştır. Dersinin planladığı gibi ilerlemesi için yönergeleri net olarak derse girişte ifade etmenin önemi üzerine yansımalar yapmıştır. D katılımcısının öğrencilerin dikkatlerini derse toplayamaması ve *"...biteceğini öğrencilere hissettirerek dersi özetleyip değerlendirebilseydim daha verimli ve etkili olurdu"* ifadesinden özetleme yapmadan dersi bitirmek zorunda kalması durumlarında rahatsızlık hissetmesi üzerine yansımalar yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin dikkatlerini derse toplama konusunda daha amaçlı davranmak için düzenleme kararları aldığı *"Videolar öğrencileri derse iyi motive etti..."* ifadesinden belirlenmiştir. Öğretim uygulamalarında öğrenciler arası bilgi alışverişini destekleme konusunda yeniden düzenleme kararları alarak sonraki uygulama planlarına aldığı kararları yansıttığı görülmektedir. E katılımcısının ilk haftalarda, öğretim süreçlerinde karşılaştığı öngörülemeyen öğrenci cevaplarına geribildi-

rim vermede çaresizlik hissetmesi üzerine ilerleyen haftalarda, sınıf içi kuralları ve yönergeleri net olarak belirleyerek derse girişte ifade etme, tartışma ortamı oluşturup doğru sonuca sorgulamalarla ulaşılmasını sağlama ve ayrıntılı açıklamalar yapma konularında yansıtma yaptığı görülmektedir. F katılımcısının görsel materyal kullanma, not aldırma, kavram karikatürü kullanma gibi düzenleme ve yeniden düzenleme kararları aldığı belirlenmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Faktörler katılımcıların yansıtıcı bileşenlerle ilgili algı anketlerindeki ifadelerini 10 haftalık süreçte gerçekleştirme durumlarının diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerle kontrol edilerek doğrulanması ile bulunmuştur. Bu faktörler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan faktörler

Şekil 1’de öğretim uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcıların bu sayede öğretim süreçlerini değerlendirip sonraki dersin tasarımına yönelik kararlar aldıklarını belirten ifade “Görüşmelerde o hafta yaptıklarımızı değerlendirip diğer haftaya nasıl bir plan yapacağımızı sorguluyoruz. Eksiklerimizi fark ederek düzeltmeye çalışıyoruz.” şeklindedir. Katılımcıların düzenli günlük tutarak ders boyunca yaptıklarını sorgulama ve değerlendirme fırsatı bulduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Buna ilişkin ifade “Yaptıklarımı değerlendirmemi ve haftaya daha iyi performans sergilememi sağlıyor. Uygulama sürecini tekrar düşünüyorum ve iyileştirmeye çalışıyorum.” şeklindedir. Katılımcıların uygulamalar sırasında farkına varamadıkları yönlerinin videolar sayesinde daha net bir şekilde görülebildiklerini belirten ifade “Videoyu izlediğimde kendimi daha objektif görebiliyorum. Ders süresince öğrencilerle iletişimimi, olumlu ve olumsuz yönlerimi izleme fırsatı buldum.” şeklindedir. Birbirlerinin öğretim deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının önerilerini akranları ile paylaşmalarının olumlu sonuçlarını gösteren ifade “Akran önerileri, işbirliği içerisinde birbirimizi değerlendirmemizi, önerilerde bulunmamızı, farkında olmadığımız eksiklerimizi görmemizi ve tamamlamamızı sağladı.” şeklindedir.

4. Tartışma

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ilişkin program geliştirmenin dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları olarak kategoriler altında 10 farklı temaya yönelik yansıtma kararları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim durumlarının diğer boyutlara göre çok fazla bileşeni içermesi sebebiyle bu boyuta yoğunlaşarak yansıtma yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim programının dört bileşenine yönelik yansıtma kararları aldıkları ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğrenme-

yi kolaylaştırma, öğrenmenin niteliği ve strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması boyutlarında yansıtma yaptıkları elde edilmiştir (Erginel, 2006; Köksal ve Demirel, 2008). Bu araştırmada eğitim durumlarına ilişkin strateji, yöntem ve teknik seçimi, sınıf atmosferi ve öğrenci güdülenmesi üzerine yoğunlaşarak yansıtma kararları almaları öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarına ilişkin araştırma sonuçlarını bir anlamda teyit etmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçleri incelendiğinde nasıl yansıtma yaptıkları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılarda yansıtmayı başlatan etkenlerin öğretim süreçleri sırasında gürültü olması, planlanmayan öğrenme ürünlerinin olması, sınıf yönetimini sağlamakta zorlanılması gibi rahatsızlık algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yansıtmanın başlamasına sebep olan etkenlerin çaresizlik hissetme, planlanmayan durumlar karşısında çatışma yaşama gibi etkenler olduğunu sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Clarke, 1995).

Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtmayı başlatan etkenler olan rahatsızlık algılarının üstesinden gelmek için o konuda düzenleme, yeniden düzenleme ve sonraki uygulamalar için tasarım kararları aldıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının dersi planlama ve içeriği seçme konularında düzenleme kararları alırken öğrenci özelliklerini ve dersin hedeflerini dikkate aldıkları belirlenmiştir (Koç ve Yıldız, 2012; Köksal ve Demirel, 2008). Bu çalışmada dersin hedeflerine ulaşma ile ilgili düzenleme kararlarının alınmasında bir önceki dersin planlarının etkili olduğu ve dersin içeriği ile ilgili kararlarda öğrenci özelliklerinin ve dersin hedeflerinin dikkate alındığı sonucuna ulaşılmış olması diğer çalışmalarda varılan çıkarımları desteklemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınav durumlarıyla ilgili yansıtma yaparken dersi özetlemeyi, değerlendirmeye zaman ayırmayı ve zamanı etkili kullanmayı sağlayacak düzenleme ve sonraki uygulamalar için tasarım kararları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sınav durumlarıyla ilgili yansıtma yapılırken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi dikkate alınarak öğretim uygulamasında düzenleme ve sonraki uygulamalar için tasarım kararlarının alındığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Erginel, 2006; Köksal ve Demirel, 2008; Ünver, 2001).

Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen 10 faktörün; öğretim uygulamalarının video kaydı, yansıtıcı günlükler, akran işbirliği, öğretim deneyimi, uygulama öğretmeniyle işbirliği, ders planı hazırlama, öğretim uygulaması sonrası yapılan görüşmeler, öğretim uygulamalarında uzun süreli iletişim, güven verici ve destekleyici düşünme ortamı, pedagojik alan bilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama süreci boyunca özgün öğretim ortamlarında bulunmalarının ve birebir deneyim kazanmanın, akran gözlem ve önerilerinin, öğretim uygulamalarından sonra gerçekleştirilen görüşmeler sırasındaki etkileşimin, haftalık tutulan günlüklerin ve uygulama öğretmeni tarafından yapıcı yönlendirmenin yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretim uygulamalarına ilişkin video kayıtları kullanmanın, günlük tutmanın, akran, öğrenci ve uygulama öğretmeni ile iletişimin, yansıtma için yeterli zamanın, geçmiş uygulamaları değerlendirmenin, güven verici ve destekleyici ortamın yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağladığı yönünde diğer çalışmalarda varılan çıkarımları desteklemektedir (Clarke, 1995; Eröz-Tuğa, 2013; Fazaklı ve Kuru Gönen, 2017; Taggart ve Wilson, 2005). Ayrıca bu çalışmada katılımcıların her hafta öğretim uygulaması yaparak aktif bir öğretme etkinliğinde bulunmaları öğretim deneyimi kazanmanın yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekleyen faktör olduğu sonucunu bir anlamda teyit etmiştir (Moon, 2006; King, Goodson ve Rohani, 2013).

Bu çalışmada katılımcıların yansıtıcı düşünmelerine ve bu düşüncelerini ifade etmelerine en çok katkıyı sağlayan bileşenin günlük olduğu ve bunu sırasıyla görüşme formu, akran önerileri ve algı anketlerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler açısından yansıtıcı araçların etkinliğine yönelik çalışmada, günlüğün en etkili araç olduğu bunu sırasıyla akran gözlemi ve öğrenci geri bildirimlerinin izlediği ayrıca en az etkili olan aracın ses kaydı olduğu bulunmuştur (Fatemipour, 2013). Bu araştırma günlüğün en etkili araç olduğunu teyit etmiş fakat diğer bileşenler ve bunların sırasında farklılık ortaya koymuştur.

Görüşmelerin öğretmen adaylarının bu görüşmeler sırasında öğretim süreçlerini değerlendirerek bir sonraki dersin tasarımına yönelik kararlar almalarını sağlaması açısından yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında yapılan yansıtılarda işbirliğinin önemli olduğu olduğu ve katılımcıların işbirliğine dayalı yansıtma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalarda işbirliğine dayalı deneyimlerin paylaşıldığı ortamlarda yansıtıcı düşünmeye yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bağcıoğlu, 1999; Stoddard, 2002). Yapılan çalışmalar incelendiğinde günlüklerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı elde edilmiştir (Burton, 2009; Can ve Altuntaş, 2016; Farrah, 2012; Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Graham, 2003; Halim, Buang, and Meerah, 2010; Roskos, 2001; Ünver, 2003; Walker, 2006). Bu çalışmada günlükler her hafta katılımcıların öğretim uygulamasından sonra kullanılmış olup sonuçlar günlüklerin öğretim uygulaması boyunca yapılanları sorgulamayı ve değerlendirmeyi sağladığını göstermiştir. Bu yönüyle çalışma günlüklerin yansıtıcı düşünmenin gelişimini desteklediğini teyit etmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim uygulamalarının diğer öğretmen adayları tarafından gözlemlenerek değerlendirilmesinin ve derslerin video kayıtlarının izlenmesinin birçok boyutun farkında olunmasını sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır (Clarke, 2003; Eröz-Tuğa, 2013; Fazaklı ve Kuru-Gönen, 2017; Göde, 1999; Lakshmi, 2014). Bu çalışmada her hafta öğretim uygulamaları akranlar tarafından gözlemlenmiş ve videoya kaydedilerek katılımcıların kendileri tarafından izlenmiştir. Sonuçlar akran önerilerinin ve video kayıtlarının katılımcıların uygulama sırasında farkında olmadıkları yönlerini ortaya çıkararak ileriki derslerde bu yönleri geliştirme fırsatı sunduğunu göstererek bu yönüyle yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekleyen faktörler olmalarını bir anlamda desteklemektedir.

Yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayan faktörler ile ilgili sonuçlar, yansıtıcı düşünmenin uzun zaman dilimlerinde, çoklu sınıflar ve kişiler arası etkileşim ile geliştirilebileceğini göstermektedir (Clarke, 2003). Bu çalışmada güven veren, destekleyici ve özgür düşünme ortamının ve öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini sağlayarak yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar işbirliği ve destekleyici ortamların yansıtıcı düşünmeye olumlu etkisi ile ilgili araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren faktörlerin dikkate alınması ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini daha kapsamlı ortaya koyulması için öğretmen adayı, fakülte ve okul işbirliği içerisinde uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine hangi düzeyde sahip olduklarına ve bu becerileri hangi düzeyde kullandıklarına ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teacher*, 17(2), 139-151.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Bağcıoğlu, G. (1999). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bartlett, S. ve Burton, D. (2006). Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms. *Educational Action Research*, 14(3), 395-405.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Brockbank A. ve McGill I. (2000). *Facilitating reflective learning in Higher Education*, Buckingham: SRHE/Open University Press
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burton, J. (2009). *Reflective writing: Getting to the heart of teaching and learning*. J. Burton, P. Quirke, C. L. Reichmann ve J. K. Peyton (Ed.), *Reflective writing: A way to lifelong teacher learning* (s. 1-11) içinde. USA: TESL-EJ Publications.
- Can, R. ve Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 53-63.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-61.
- Clarke, A. (2003) The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22, 910-921.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dolapçıoğlu, S. D. (2007), Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Erginel, Ş. S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175-183.
- Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique In the writing process. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, 26(4), 997-1025.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403.
- Fazaklı, Ö. ve Kuru Gönen, S. İ. (2017). Yansıtma üzerine yansıtma: İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üniversite okutmanlarının yansıtmalı öğretim uygulamaları üzerine algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 708-726.
- Ferraro, J. M. (2000). Reflective practice and professional development. ERIC Digest ED449120. Erişim tarihi: 2 Mart 2017, <http://searcher.eric.org/digests/ed449120.html>
- Göde, Ü. (1999). *Teacher reflection through self-observation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Graham, L. (2003). Writing journals: An investigation. *Reading Literacy and Language*, 37(1), 39-42.
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126-135.
- Halim, L., Buang, N.A. ve Meerah, T.S.M. (2010). Guiding student teachers to be reflective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 544-550.
- Jay, J.K. ve Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnson, A. P. (2010). *A short guide to action research*. Boston: Ally and Bacon.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. ve Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18- 30.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Korumaz, M. ve Karakaş, A. (2014). İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 27-46.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Lakshmi, S.B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 189-204.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: Handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge.
- Opp-Beckman, L. ve Klinghammer, S. J., (2006). *Shaping the way we teach English: Successful practices around the world*. Washington: Office of English Language Programs
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education, *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.
- Stoddard, S. (2002). Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers. Hawaii International Conference on Education, Hawaii, Erişim tarihi: 12 Ocak 2017, http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 42(2), 216-221.
- Wubbels, T. ve Korthagen, F. (1990) The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers, *Journal of Education for Teaching*, 16, 29-43.
- YÖK (1999). *Aday Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Yayınları.

6. Ekler

Ek 1. Veri toplama süreci ve yansıtıcı bileşenler

Hafta	İçerik	Yapılanlar	Yansıtıcı Bileşenler	Veri toplama araçları
1.hafta	Oryantasyon	-Okul ziyareti -Uygulama öğretmeni ile tanışma. - Uygulama süreci hakkında genel bilgilendirme.		
2.hafta	Planlama	-Dersleri planlanma. -Dönem planı. -Öğretim uygulamalarını planlama.	-Yansıtıcı bileşenlerin (günlükler, video kayıtları, görüşmeler, akran önerileri, algı anketleri) tanıtımı, planlaması.	
3.hafta (1. günlük haftası)	Dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlükleri teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Akran geribildirim formları
4.hafta (2. günlük haftası)	Dersin yöneltimi ve sınıf kontrolü	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
5.hafta (3. günlük haftası)	Öğretimde sorulardan yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
6.hafta (4. günlük haftası)	Ders kitapları ve yardımcı kaynakları etkili kullanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları

Hafta	İçerik	Yapılanlar	Yansıtıcı Bileşenler	Veri toplama araçları
7.hafta (5. günlük haftası)	Çalışma yaprakları hazırlama ve kullanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma -Uygulama ortası algı anketlerini uygulama	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
8.hafta (6. günlük haftası)	Grupla ve eşli çalışmalar yapma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları -Uygulama ortası algı anketleri
9.hafta (7. günlük haftası)	Öğretimi somutlaştırıcı yöntem ve tekniklerden yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
10.hafta (8. günlük haftası)	Kavram ve ilkeleri açılımla	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
11.hafta (9. günlük haftası)	Dersin yönetimi ve sınıf kontrolü	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran geribildirim formları
12.hafta (10.günlük haftası)	Öğretimde sorulardan yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma -Uygulama sonu algı anketlerini uygulama	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler (aynı hafta içinde teslim edildi) -Akran geribildirim formları -Uygulama sonu algı anketleri (aynı hafta içinde teslim edildi)

Ek 2. Öğretmen adayının haftalık yansıtıcı düşünme günlüğü

Ad Soyad:
 Tarih: Hafta:
 Uygulama sınıfı: Ders:
 Konu:
 Kazanımlar:

A. Dersin Hedefleri

- 1.Öğrencilerin genel olarak dersi anlayıp anlamadıklarına ilişkin düşüncelerim:.....Bunu nasıl ölçtüğüme ya da buna nasıl karar verdiğime ilişkin düşüncelerim:.....
- 2.Dersin ana hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığına ilişkin düşüncelerim:..... Bunu belirlemek için yaptıklarım:.....
- 3.Ders sürecinde çok hızlı ya da çok yavaş, çok zor ya da çok kolay olan şeyler ve bunların nedenlerine ilişkin düşüncelerim:.....
- 4.Bir sonraki ders hazırlığım için yapacağım yeni veya farklı şeyler :.....Nedenleri:.....
- 5.Gelecek dersin kazanımları / hedefleri için planladıklarım:.....

B. Etkinlikler ve Materyaller

- 1.Kullandığım etkinlik ve materyal türleri:..... Bu etkinlikleri ve materyalleri nasıl seçtiğim ve seçme nedenlerim:.....
- 2.Etkinlik ve materyallerin etkili olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:Nedenleri:.....
- 3.Dersin süresidakikaydı/saatti. Ben dersin yaklaşık yüzde kısmında aktıftım.Derste ben daha aktıftım. Çünkü:.....Derste öğrenciler daha aktifti. Çünkü:.....
- 4.Etkinliklerin / materyallerin öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğine ilişkin düşüncelerim: Nedenleri:
- 5.Öğrencilerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve hiç hoşlanmadıkları şeyler:.....Nedenleri:.....
- 6.Bu haftaki derste karşılaştığım herhangi "sürpriz" olay(lar):..... Bu sürprizlerin dersi nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerim:.....
- 7.Derste yeterince farklı etkinlik ve materyal kullanıp kullanmadığıma ilişkin düşüncelerim:.....Nedenleri:.....
- 8.Kullanabileceğim daha farklı etkinlik ve materyallere ilişkin düşüncelerim :.....
- 9.Dersin devamı olarak gelecek dersin planlaması hakkındaki düşüncelerim:.....

C. Sınıf Yönetimi

- 1.Öğrencilerin ilgisinin konu üzerinde olup olmadığına(derste yapıyor olmaları gereken şeyleri yapıp yapmadıklarına) ilişkin düşüncelerim: ...Nedenleri:...
- 2.Sınıf içi kuralların ve yönergelerin açık olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:...
3. Sınıf içinde karşılaştığım herhangi bir sorunlu öğrenci davranışı :... Yaşadığım bu sorunlu davranış(lar)ın neden(ler)i:....Bu sorunlu davranış(lar)ı nasıl çözdüğüm:....
- 4.Öğrencilerin bireysel olarak akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığıma ilişkin düşüncelerim:.....Nasıl karşıladığım /Neden karşılayamadığım:...
- 5.Etkinlikler arasındaki geçişlerin esnek olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:....Örneğin:....
- 6.Tüm öğrencilerin derse katılmaları için fırsatlar verip vermediğime ilişkin düşüncelerim:
- 7.Bir sonraki dersim için sınıf yönetimi açısından yapmak istediğim değişiklikler:...Nedenleri:....

D. Genel olarak

- 1.Dersi tekrar yapma şansım olsaydı, aynı yapmak istediğim şeyler:.....Farklı yapmak istediğim şeyler:.....
- 2.Yukarıdaki soruları ve cevaplarını incelediğimde, ihtiyaç duyduğum kaynaklar ve bilgiler:.....Kendimi yetersiz hissettiğim yerler ve yetersiz hissetme nedenlerim:.....
- 3.Yaşadığım ders deneyimini ifade edebileceğim tek bir sözcük/sıfat:...

Ek 3. Öğretmenlik uygulaması dersi yansıtıcı görüşme formu

1. İşlemiş olduğunuz dersi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Dersin genelini düşündüğünüzde dersin güçlü bulduğunuz yönleri nelerdi?
 - b. Dersin genelini düşündüğünüzde dersin zayıf bulduğunuz yönleri nelerdi?
 - c. Dersin genelini düşündüğünüzde yaşadığınız olumlu /olumsuz durumlar oldu mu?
 - d. Yaşadığınız olumlu /olumsuz durumlar nelerdi? Nedenleri neydi? Açıklar mısınız?
 - e. Yaşadığınız deneyimi tek bir sözcükle nasıl tanımlarsınız?
2. Dersin hedeflerini / kazanımlarını siz mi hazırladınız? /kim hazırladı?
 - a. Siz hazırladıysanız neleri dikkate alarak hazırladığınızı belirtir misiniz?
 - b. Siz hazırlamadıysanız, hedeflerin/ kazanımların öğrencilerin gelişim, yaş ve öğrenme düzeyleri açısından hangi oranda uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Yeniden hazırlama imkanınız olsaydı neleri değiştirirdiniz?
3. Dersin hedeflerine ulaştığınızı düşünüyor musunuz? (Neden?)
 - a. Dersin başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - b. Bu duruma nasıl karar verdiniz?
 - c. Sizce neler olsaydı hedeflere daha iyi ulaşılabilirdi?
4. Planlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak için ne tür koşulların sağlanmasını önemli buluyorsunuz?
 - a. Ders sırasında, hangi ödevler/ faaliyetler / etkinlikler sonuçlar üzerinde etkiliydi?
 - b. Dersin sonundaki öğrenme ürünlerini (bilgi, beceri, tutum vb.) düşününüz. Bu öğrenme ürünleri üzerinde etkisi olan koşullar nelerdir?
 - i. Öğretmen öğretim teknikleri
 - ii. Sınıf yönetimi
 - iii. Dönüt
 - iv. Hataları düzeltme
 - v. Sorgulama teknikleri
5. Dersiniz sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniğini veya tekniklerini kullandınız? Bunları seçmenizin nedeni nedir?
6. Ders sırasında beklenmedik / planlanmayan olaylar / sorunlar yaşandı mı?
 - a. Ders sırasında ders planınızda göz önünde bulundurmadığınız beklenmedik sorunlar / olaylar olduğunu düşünüyor musunuz? Evet, ise, bunlar nelerdir?
 - b. Onların üstesinden geldiğinizi düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise sizce neden?
7. Öğrencilerin dersiniz sırasındaki davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. İşlenen dersteki öğrenme sürecini daha iyi bir duruma getirmek için alternatif bir pedagojik yaklaşımdan bahsedebilir misiniz?
 - a. İşlediğiniz ders için planlayabileceğiniz daha farklı bir öğretme süreci düşünebiliyor musunuz? Açıklar mısınız?
 - b. Bu dersi farklı bir yaklaşımla öğretseydiniz, öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşır mıydı? Eğer evet ise, hangi yaklaşım (lar) ve nasıl?
 - c. Farklı öğretim yöntemleri kullansaydınız, öğrenciler daha iyi öğrenirler miydi? Eğer evet ise, dersin bu yöntemlerle nasıl öğretilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
9. Dersin sonunda planlanmayan ya da istenmeyen öğrenmeler / öğrenme ürünleri gerçekleşti mi?
 - a. Dersin sonunda planlanmayan, istenmeyen öğrenmeler / öğrenme ürünleri olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer olduğunu düşünüyorsanız, bunlar nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklar mısınız?
 - b. Dersin sonunda eksik kalan öğrenmeler / öğrenme ürünleri olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer olduğunu düşünüyorsanız, bunlar nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklar mısınız?
10. Bu dersin konusunun öğrenciler için önemli/gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Dersin önemli/gerekli olduğunu bir ebeveyne, yöneticiye ve / veya öğrenciye nasıl açıklarsınız?
 - b. Eğer bu dersin önemini /gerekliliğini bir ebeveyne, yöneticiye ve / veya öğrenciye açıklamak zorunda olsaydınız, onları nasıl ikna ederdiniz?
11. Dersiniz ile ilgili değiştirmek istediğiniz bir şey(ler) var mı? Tekrar bu sınıfa derse girecek olsanız yaşadığınız öğretmenlik deneyimine ilişkin neleri değiştirirdiniz? Neden?

Ek 4. Öğretmen adaylarının haftalık akran önerileri

Adınız Soyadınız:

Dersini Gözlemlediğiniz Öğretmen Adayının;

Adı Soyadı: Tarih/Hafta:

Uygulama sınıfı: Dersi:

Konusu:

Arkadaşınızın dersinin etkililiğini göz önünde bulundurarak ona neler yapmasını önerirsiniz? Neden?

- Dersin işlenişine yönelik önerilerim; (giriş, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme).....
- Öğrenme-öğretme sürecine (strateji , yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerin öğrencilerin öğrenme stillerine/ilgilerine/ihtiyaçlarına uygunluğu vb.) yönelik önerilerim;.....
- Sınıf yönetimi (sorun çözme, iletişim, öğrenci-öğretmen rolleri, zamanı verimli kullanma vb.) ile ilgili önerilerim;.....
- ve benzeri önerilerim;.....

Ek 5. Uygulama ortamı algı ve değerlendirme anketi

- Uygulama okullarındaki uygulamalarınız sonrasında haftalık olarak yapılan görüşmelerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama okullarındaki uygulamalarınıza ilişkin haftalık tutulan video kayıtlarının öğretmenlik becerilerinizin gelişimine(ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.
- Öğretmen adaylarıyla işbirliği içerisinde birbirinizin derslerine (uygulamalarınıza) ilişkin verdiğiniz akran dönütlerinin (önerilerinin) öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız..
- Haftalık olarak tuttuğunuz yansıtıcı düşünme günlüğünüzün öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız .
- Uygulama sürecinde kendi rolünüzü nasıl görüyorsunuz/değerlendiriyorsunuz? Lütfen nedenini açıklayınız.
- Uygulama sürecinde üniversitedeki öğretim üyesinin rolünüzü nasıl görüyorsunuz/değerlendiriyorsunuz? Lütfen nedenini açıklayınız.
- Uygulama sürecinde uygulama yaptığınız okuldaki rehber öğretmenin rolünüzü nasıl görüyorsunuz/değerlendiriyorsunuz? Lütfen nedenini açıklayınız.
- Uygulama sürecine ilişkin diğer görüş ve önerileriniz.

Ek 6. Uygulama sonu algı ve değerlendirme anketi

- Uygulama süresi boyunca her hafta öğretme süreçleriniz (karşılaştığınız problemler, planlanmayan durumlar vb.) üzerinde düşündünüz/konuştunuz/tartıştınız. Bu konuda neler hissediyorsunuz? Bunun öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.
- Uygulama süresi boyunca haftalık olarak yapılan görüşmeler konusunda neler hissediyorsunuz? öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama süreci boyunca dersinize ilişkin tutulan haftalık video kayıtları konusunda neler hissediyorsunuz? Bu kayıtların öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama süresi boyunca öğretmen adaylarıyla işbirliği içerisinde birbirinizin derslerine ilişkin verdiğiniz akran dönütleri (önerileri) konusunda neler hissediyorsunuz? Bu dönütlerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama süresi boyunca haftalık olarak tuttuğunuz yansıtıcı düşünme günlükleriniz hakkında neler hissediyorsunuz? Bu günlüklerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama süresi boyunca ders planları hazırlamanız konusunda neler hissediyorsunuz? Bu planların öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız
- Uygulama sürecinin başlangıcındaki beklentileriniz nelerdi? Uygulama süreci sonunda beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
- Uygulama sürecini düşündüğünüzde bu sürecin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
- Uygulama sürecinin başı ve sonunu göz önünde bulundurarak diğer hissettikleriniz/ düşünceleriniz nelerdir? oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.



The Views of Students in History Department About “The Misuses of History” Tarih Bölümü Öğrencilerinin “Tarihin Kötü Amaçlı Kullanımı” Hakkındaki Görüşleri

Ramazan KAYA¹

Abstract

The purpose of this study is to determine the views of students who are both historian candidates and pre-service teachers about the use and misuse of history. The research study was carried out with qualitative research method and basic qualitative research design. The population of the study consisted of students studying in their final year of bachelor's studies in the Department of History and taking pedagogical formation training at Atatürk University Faculty of Letters in 2014-2015 academic year. While composing the study group, convenience sampling method was adopted. The data were collected via open-ended questionnaire and analysed via content analysis. Considering the findings yielded, the participants pointed out that the most important reason for different and opposite interpretations about a historical character in the case of Sultan Abdülhamit II were not being objective. All of the participants determined that history could be misused. The participants' views on the ways of misuses of history could be listed as follows: using past for political purposes, discrediting historical figures and personalities with false information, the ideological description of the past, and the distortion of the past via mass media. When the participants' views about how to raise students' awareness about the use and misuse of history are examined, the emphasis on objectivity stands out. The participants suggested that students should be taught history objectively and they should view history objectively. The other top views stated by the participants are listed as follows: raising student awareness about the misuse of history and its damages, encouraging them to do research, guiding them to true and realistic sources, suggesting students that each event should be evaluated considering the conditions of the period under which it was experienced and benefiting from different sources. It was revealed in the research study that the participants partially had a command of historical methodology and they were not qualified enough about the misuses of history. Pre-service teachers should be provided with the best training about how history could be misused and how students can be made aware of it.

Key Words: history education, historian candidate, pre-service history teacher, objectivity, historical methodology, the misuse of history

Öz

Bu araştırmanın amacı, hem tarihçi hem de tarih öğretmeni adayı olan öğrencilerin, tarihin kötüye kullanımı hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile ve temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih bölümü son sınıfta okuyan ve aynı zamanda pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme benimsenmiştir. Veriler, açık uçlu anket formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar, II. Abdülhamit örneğinde bir tarihsel karakter hakkında yapılan farklı ve zıt yorumların en önemli sebebi olarak objektif olmamayı göstermişlerdir. Katılımcıların hepsi tarihin kötüye kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların tarihin kötüye kullanılma biçimleri hakkındaki görüşleri; geçmişin siyasal amaçlar için kullanılması, tarihi kişiliklerin yanlış bilgilerle kötülenmesi, geçmişin ideolojik olarak anlatılması, geçmişin medya yoluyla çarpıtılması şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların, öğrencilerin tarihin kötüye kullanımları konusunda nasıl bilinçlendirilebileceği hakkındaki görüşleri incelendiğinde objektiflik vurgusu ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilere tarihin objektif bir şekilde anlatılmasını ve onların da tarihe objektif bakmalarının sağlanmasını önermişlerdir. Katılımcılar tarafından dile getirilen üst sıralardaki diğer görüşler; öğrencileri tarihin kötüye kullanımı ve bunun zararları konusunda bilinçlendirme, araştırmaya sevk etme, doğru ve gerçekçi kaynaklara yönlendirme, öğrencilere her olayın yaşandığı dönemin şartlarına göre değerlendirilmesini önerme ile farklı kaynaklardan yararlanılmasını önerme şeklindedir. Araştırmada katılımcıların tarih metodolojisine kısmen hâkim olduğu ve tarihin kötüye kullanımı konusunda yeterince donanımlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının tarihin nasıl kötüye kullanılabilceğine ve buna karşılık öğrencilerinin nasıl bilinçlendirilebileceğine yönelik iyi bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: tarih öğretimi, tarihçi adayı, tarih öğretmeni adayı, objektiflik, tarih metodolojisi, tarihin kötüye kullanımı

1. Atatürk Üniversitesi, KKEF Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9481-2450>

Atf / Citation: Kaya, R. (2019). The views of students in history department about “The Misuses of History”. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 555-566. doi:10.24106/kefdergi.2582

1. Introduction

History is an important source which people refer to with many reasonable justifications such as understanding today, gaining experiences about the problems they lived or will live and which they benefit from. However, history has not been referred to for only good intentions or right purposes. History has been used and distorted for the interests of many people and institutions both in the form of production and in the form of presentation inside and outside the education system.

Parenti (2004) is one of the researchers who pointed out that history has been misused by the way of production and presentation. Parenti (2004, pp. 9-14) notes that the literary history and the history taught in schools are mostly created by the sovereigns and reflect and strengthen their position and interests, rather than the facts. It deals with how ordinary people, Third World people, and women are excluded from the history and the prejudices and the contemptuous point of view formed on the rest of the world by the European-centred history. Moreover, he points out that the dominant view is assessed as a subjective, reasonable, and absolute truth and this point of view is developed with repetitions which are away from the criticism by the communication and education systems. As understood from Parenti's statements, benefiting from the question of objectivity for the misuse of history draws attention.

Iggers (2003) is one of those who states that history is misused over the question of objectivity and he connects this situation with the modern point of view. According to Iggers the modern perspective whose roots go back to the Enlightenment and which dominated the historical thinking up to the second half of the 20th century is based on the assumption that *historical process follows a line, is continuous, and can be understood with an objective and scientific approach* (Iggers, 2003, pp. 1-2). The first assumption was ethnicity centred and it gave validity to the supremacy of Western civilization and bore the first signs of racism and colonialist attitudes. The second assumption put emphasis on neutrality and objectivity. However, historians could not stand aside as it was with the 19th century national literary history and also they reflected the view points and values of the institutions they worked for and the class they belonged to. In fact, even today historians are not able to behave independently of the conditions of the era and the society they live in. This second assumption, that is, *objectivity and being scientific have become a shield that conceals the ideological assumptions underlying this claim* (Iggers, 2003, pp. 3-8). Lowenthal (2003, p. 39) states that misinterpretations of history have spread and settled in the minds, so it is not easy to change them, and adds that it is forgotten that the past has been rarely written in an objective and neutral way.

One of the most common misuses of history was realized particularly in line with the ethnocentric and nationalistic intentions during the foundation of nation states in the 19th century. Within the framework of nationalistic intentions, identity formation was based on myths looking like history rather than historical research. This history intended for national identity and awareness composed of *chronological inconsistency (anachronism), contextlessness, omission, and extreme lying* (Hobsbawm, 2001, p. 77). As identified by Stradling (2003a, pp. 120-121), *in the process of activating the nation consciousness ... instead of the periods of peaceful coexistence and mutual cooperation, the emphasis is put on the conflicts, which emphasize glorious victories and causes the feelings of fear, defence and hatred to persist*. Hence, the misuse of history for national identity has been one of the most important issues discussed and addressed as a problem in the studies intended for establishing peace for a long time. As a matter of fact, after the First and Second World War, first, the League of Nations and then the United Nations took action on revising the textbooks to use them as a tool of peace rather than being a historical battlefield. Bilateral agreements have been made in the textbooks for removing prejudices against other identities and the feelings of vengeance and numerous conferences have been organized (Safran and Ata, 2006, pp. 61-62). As stated by Donnelly and Norton (2011, pp. 120-121) *"the misuse of history for the nationalistic purposes can be observed with the foundation of the national archives, museums, and monuments, development of school curricula, and writing of popular and academic historical works"*.

Politicians have a big role in the public use of history and have a special responsibility for corruption and misuse of history as a means of political struggle (Gallerano, 2001, p. 112; also see Tekeli, 2013). By misusing the history, politicians legitimize their power and provide support to their policies (Tosh, 1997, p. 21). Both the ruling party and the opposing party (or those opponents with authority) try to benefit from the history for their political aims (Tosh, 1997, pp. 9, 11).

The misuse of history is a common problem associated not only with dictatorships but also with democracies (Wirth, 2003, p. 19; and see De Baets, 2013, p. 18). Thus, Parenti (2004), Zinn (2009), and Loewen's (2015) critical research studies are good examples for this issue within the context of the USA. Stanford (2013, p. 41) states that it is easy for the political power to show how history has been corrupted under the dictatorship (authoritative) regimes, but he adds

that it is more important to see how history has been abused by the open societies of the West. However, when strong nationalism, racism, or religious prejudices capture people's minds, it adds up to the difficulty of seeing the preconceptions in histories written with such prejudices.

Many different views have been suggested about the misuse of history. Lilletun (2003, pp. 114-116) explains how history is misused in three ways: *"the use of history as an instrument of legitimacy in authoritarian regimes (East European example)"*, *"the abundance of knowledge in which semi-truths in modern communication societies, distortions and oversimplifications take place"* and *"history written by the winners (the losers do not have the right to speak)"*. According to Stanford (2013, p. 44), history can be misused by means of *"putting history in place of life, imposition of past evils into today, forcing the history to serve a theory, state, or prejudice, and regarding bad history as good history"*. Wirth (2003, pp. 36-48), on the other hand, claims that the misuse of history has different methods like *"denial of a clear historical fact"*, *"deception"*, *"fixing to a certain event"*, *"omission,"* *"exhibiting laziness and ignorance and abusing history for commercial interests"* and it is difficult to categorize them and adds that there are multiple categories of misuse.

The Recommendation No. 15 of the Committee of Ministers of the Council of Europe which regards history teaching as an important factor to maintain peace in Europe, has also addressed the misuse of history. Under the heading of *"The Misuse of History"*, the forms of the misuse of history as taught in school or as research are stated as follows: *"the creation of false evidences, misled statistics, false ideas; putting another event forward to justify or conceal another event; distorting the past for propaganda purposes; the creation of the "we" and "them" distinction with an ultra-nationalistic version; misuse of historical records; denying and disregarding historical facts"* (REC, 2001).

History has been manipulated and misused in any period (Bédarida, 2001, p. 13; Wirth, 2003, p. 48). However, with the developing technology today, mainly visuals and historical records/evidences have been falsified so it can be stated that the misuse of history has become much easier and more common (Wirth, 2003, p. 34). Unfortunately, considering the problems in our world, the history which is misused is a history having dangerous and deadly results. (Hobsbawm, 2001, p. 87).

As understood, the misuse of history is an important problem standing in front of the future of the humanity and needs to be solved. So, what can be done about this problem within the context of history teaching? According to Wirth (2003, pp. 52-53), historian candidates and pre-service history teachers must be given a very good training about how history is written and then they must be made to understand that history is always open to changes, historians are part of their own periods and societies, and they are not independent of objectivity. This is a prerequisite for any study of history in an honest fashion which is aware of its limits and tries to reach truth. In addition, the candidates must be trained to analyse any written and visual historical sources critically and they must be equipped for such studies in a fashion within this context. Moreover, an important part of this education must be to raise the candidates' awareness about how history has been misused up to now with its examples. Wirth (2003, pp. 53-54) states that the teachers who were trained can also educate their students about the nature of the history and the analysis of historical sources and they can make their students become sensitive to the misuse of history by giving examples. However, teachers should also consider out-of-class sources during this instructional process and help their students be choosy about the information offered to them by mass media and information and communication technologies.

As seen, these suggestions made about the misuse of history bring the understanding of methodological dimension of history and the nature of history into the forefront in the training of pre-service history teachers. As stated by Stradling (2003a, p. 79), it is important for students to comprehend the nature of history and the working styles of historians because today some political groups use history for the nationalistic purposes and they even misuse it. As understood, this education is a requirement not only for training of historian candidates and pre-service history teachers but also for the education of all the citizens in the society and finally for a good society. Thus, the following statements by Lowen (2015, p. 636) really lay emphasis on this situation: *"the citizens, who are historians themselves, can detect lies and distortions, benefit from the sources to learn what happened in the past, and create an extraordinary force for democracy"*

Generally, people's beliefs about the past, whether or not they are historians, have an effect on their political actions and everyday behaviours. Therefore, it is an important responsibility to have reliable information about the past (Stanford, 1990, as cited in Stanford, 2013, p. xv). Thus, historians have the most important responsibility to inform about the past and prevent the misuse of history. On the other hand, history will be used for any purpose by people who did not receive training in history education and do not know the nature and methodology of history (Tosh, 1997,

pp. 27-28). Bédarida (2001, p. 11) asserts that there are two conditions for historians to fulfil their responsibilities: political, intellectual, social, and financial freedom to work independently and commitment with respect to the principles of discipline of history to prove the truth.

This study aims to reveal the opinions of participants about the misuse of history. The participants who are both historian candidates and pre-service teachers in the discipline of history both receive education in history in the Faculty of Letters and also take pedagogical formation training for the profession of history teaching in the Faculty of Education. While choosing the research topic and developing the interview questions, 'the symposium called "*The Misuse of History: Symposium on 'Facing Misuses of History'*" and organized in June 28-30, 1999 in Oslo, Norway and the questions which study groups tried to answer (Wirth, 2003, p. 19) were used.

In the study, the participants' views about the following topics were sought.

- the reasons for different and opposite interpretations about a historical person in the case of Abdülhamit II²
- the misuse of history and the ways of misuse of history
- how to raise the awareness of the students about the misuse of history.

2. Methodology

The Research Model

The research study was carried out with qualitative research method and basic qualitative research design. The basic qualitative research design is "*interested in how people interpret their lives, how they construct their world and what meanings they give to their experiences. The whole purpose is to understand how people comprehend their lives and experiences*" (Merriam, 2013, pp. 22-23).

The Population of the Study

The study was carried out with the students studying in their final year of bachelor's studies in the Department of History and taking pedagogical formation training at Atatürk University Faculty of Letters in 2014-2015 academic year. The participants both received education in the field of history in the Faculty of Letters and also took training on teaching profession and teaching history to qualify as a teacher in the Faculty of Education. The participants of the study consisted of total 47 students, 27 female and 20 male students. The reason for conducting the study with the students taking pedagogical formation training was that these participants were both historian candidates and pre-service history teachers. While composing the study group, convenience sampling method (see Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 141) was adopted.

Data Collection

The data of the research study were gathered via open-ended questionnaire consisting of three-open ended questions. While developing the questions, the relevant literature was reviewed and also the questions which study groups tried to answer in *The Misuse of History: Symposium on 'Facing Misuses of History'* organized in June 28-30, 1999 in Oslo, Norway were used (see Wirth, 2003, p. 19). First, the opinions of two faculty members who are experts in the field were taken about the questions prepared and then the piloting was performed with the 4th grade students studying in the Department of History Teaching in the Faculty of Education. Moreover, the opinions of the pre-service teachers participating in the piloting study were taken regarding the questions. Considering all these, some minor changes were made to the data collection tool and then it was finalized. The data were collected on 22nd, February 2015.

Data Analysis

The research data were analysed via content analysis method. As known, "*the basic process in content analysis is to bring together similar data within the framework of specific concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand*" (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 259). After an intensive reading and reviewing process of the data obtained from the open-ended questionnaire, the researcher generated the codes and categories. During this intensive reading and reviewing process, firstly, the codes were generated by determining the meaningful parts of the data, and then the similarities and differences between the codes were detected and finally the categories which could draw the interrelated codes together were created. During this process, firstly the participants' responses to the 1st question and then to the 2nd, and 3rd questions were examined. Then, the 1st participant's responses to all of the qu-

2. Abdülhamit II was an Ottoman sultan who ruled the Ottoman Empire from 1876 to 1909. His policies during his reign have been discussed both by the politicians and the historians and they have been interpreted differently (See Yazıcı 2014).

estions and then the 2nd, 3rd, 4th,47th participants answers to all of the questions were reviewed, respectively. Thus, the researcher paid attention to the consistency between the codes and categories and their representations of the data. During the formation of codes and categories, the opinions of two faculty members who are experts in scientific research and teach post-graduate courses were taken (see Yıldırım and Şimşek, 2013, pp. 259-271). The data were presented in tables with their frequencies and percentages. Because the participants expressed more than one opinion for the questions, the relative frequency indicates the total number of opinions, not the number of participants. The participants' views were quoted for the presentation of the data. The numerical codes determined for the participants were used during the quoting.

3. Findings

The data obtained from the open-ended questionnaire were presented in tables and interpreted in this section of the study.

The participants' views about the reasons for different and opposite interpretations about Abdülhamit II

First, the participants were asked their opinions about the reasons for different and opposite interpretations about Abdülhamit II. Based on the case of Abdülhamit II, one of the controversial characters of Ottoman history, what the participants thought about the different interpretations about a historical person wanted to be presented, that is, their awareness about the nature of history wanted to be revealed. The participants' views were presented in table 1.

Table 1. The participants' views about the reasons for different and opposite interpretations about Abdülhamit II

Views	f	%
The reasons for both positive and negative opinions about Abdülhamit II		
Not being objective about the event	17	24
Reflecting ideological views	8	11
The existence of different perspectives	8	11
Not considering the conditions of the period	7	10
Abdülhamit II reigning during a painful and sensitive period of time	6	8
The effect of second hand and incomplete knowledge	4	6
The effect of personal interests	2	3
History being open to interpretation	2	3
The information sources of the period either supporting the sultan or democracy	1	1
Viewing events from the same standpoint	1	1
The reasons for negative opinions about Abdülhamit II		
The foreigners blackened Abdülhamit II due to his policies	9	13
Not liking Abdülhamit II's autocratic regime	3	4
Hostility towards Abdülhamit II	1	1
The reasons for positive opinions about Abdülhamit II		
Assuming that Abdülhamit II worked hard for the welfare of the state and nation	1	1
Feeling oneself as his grandchild	1	1
Admiring Abdülhamit II's policies	1	1
Total	72	100

The participants' views about the reasons for different and opposite interpretations about Abdülhamit II could be evaluated in three categories. The participants expressed their views about that topic considering (a) both positive and negative interpretations about Abdülhamit II, (b) only negative interpretations about Abdülhamit II and (c) only positive interpretations about Abdülhamit II. According to the participants who approached the subject in general considering both positive and negative interpretations about Abdülhamit II, the most important reason for this different and opposite interpretation is that this period was not evaluated objectively. Five participants who shared this view evaluated people's different opinions and views as one of the reasons for not being objective. Considering this issue, participant

10 stated: *“not being able to view events objectively... While some groups approve Abdulhamit and what he did, some others consider this condition- Abdulhamit and what he did -as unacceptable. It is argued that he did wrong things. However, if they could look at it objectively, what he really did wrong or right would be revealed”*. The participants expressed the existence of different perspectives through the reflection of ideological opinions in the second place. Participant 23 stated: *“the reasons for these publications are certainly ideological because in line with the ideology of Abdulhamit II, two people with opposing opinions who like or don't like him can describe or interpret Abdulhamit II as good or bad and knowingly or unintentionally far from being objective considering their views”*. The participants who expressed the presence of different viewpoints did not consider this situation as the reasons for not being objective. However, only two participants directly mentioned the naturalness of different points of view. For example, participant 40 expressed his opinions like that: *“to me different and opposite interpretations are due to the different interpretations of the events that occurred in that period. “There is no such a thing that everybody will hold the same opinion. It is normal to make different interpretations about Abdülhamit II. As far as there are different opinions, there will always be different interpretations”*. The opinions shared at the top of the list by the participants are that the conditions of the period are not considered and Abdülhamit II became a sultan during a painful and delicate period. Participant 4 explained the following about not taking into consideration the conditions of the period: *“if we want to examine a period or an event in history, we must know the environment and the conditions under which the events occurred and then we must interpret it considering that period of time. If we cannot do this, we lose out objectivity. Therefore, different interpretations will come out”*. It is undoubtedly an important weakness to discuss written history and the period of Abdülhamit II without considering the conditions of the period. However, masterpieces with different viewpoints can be created considering the conditions of the period. Participant 28 drew attention to the difficulties of the period with his statements *“...particularly because Abdülhamit II reigned during the period when the Ottoman Empire was in bad condition and he encountered many problems when he became a sultan, maybe he stepped into the situation in which he was”*. The participants mentioned the effect of the second-hand and imperfect knowledge at the mid-rank level. About this issue, the participant 35 stated, *“making these interpretations with either second-hand knowledge or unconsciously are effective”*. Drawing attention to the nature of science, only two participants argued that history was open to interpretation and determined that objectivity was difficult in history. While participant 8 stated, *“history is a concept of knowledge which is open to interpretation. While some historians accepted Abdülhamit II and what he did as correct, some historians made negative interpretations about them...”*. Participant 17 stated, *“...History is not 100 % objective. It is only in a struggle for being objective”*. The participants stated at the bottom of the list that the information sources were either in favour of the sultan or democracy and the events were viewed from a single perspective.

The first opinions of the participants who considered the negative interpretations about Abdülhamit II were that the foreigners blackened and discredited Abdülhamit II due to his policies. The participants determined that the foreigners did not like Abdülhamit II as he attempted to revive the Ottoman Empire which was defined as the sick man and he tried to prevent their goals and they tried to blacken him with attributions like *“The Red Sultan”* due to Armenian problem and his rejection of Theodor Herzl's demand for land to establish Israel. Participant 38 stated, *“...Abdülhamit II came to the power during the decline of the Ottoman Empire. Despite this, he reigned nearly 33 years. He never made any concession regarding the state. That's why he was called “The Red Sultan” in the west”*. The three participants determined that while Abdülhamit II was trying to save the Ottoman Empire from overwhelming difficulties, he was blackened and discredited due to his totalitarian regime. Participant 1 said, *“Sultan Abdülhamit II took precautions to save the Ottoman Empire from the overwhelming difficulties during the period he lived,... and he succeeded. While carrying out the reforms, he sometimes applied autocratic regime and those who opposed this regime called him “The Red Sultan...”*. One of the participants (coded as 30) identified that despite Abdülhamit II's being a political genius and his achievements during the most difficult times of the Empire, he was negatively criticised due to the hostility towards him.

The participants who took into consideration positive interpretations about Abdülhamit II expressed the following opinions: assuming that Abdülhamit II worked hard for the welfare of the state and nation, feeling oneself as his grandchild, and admiring Abdülhamit II's policies.

Although most of them expressed their opinions considering both the positive and negative interpretations and also some of them took different world views and perspectives naturally, it was understood that the participants generally thought that the negative interpretations about Abdülhamit II resulted from the prejudiced attitudes. As a matter of fact, the statement of participant 30 exemplifies this: *“the negative criticisms are nothing more than hostility towards Abdülhamit II”*.

The participants' views about the misuse of history and the ways of misusing history

All of the participants determined that history could be misused. The participants' views about the ways of misusing history were presented in Table 2.

Table 2. The participants' views about the ways of misusing history

Views	f	%
Using the past for political purposes	10	16
Blackening historical personalities with "false information"	9	15
Telling the past ideologically	8	13
Distorting the past via mass media	8	13
Blackening Turkish history by foreign countries/writers	6	10
Distorting the past according to personal interests	5	8
Interpreting the past according to the personal truth	4	6
Making claims about events that did not really happen	4	6
Presenting false information to the society	3	5
Producing false documents	2	3
Hiding the documents	1	2
Smuggling archaeological pieces	1	2
Denying events that cause conflict with national feelings	1	2
Total	62	100

The participants' first opinions about this topic are that past has been used for political purposes. The participants determined that politicians used the past to strengthen their positions and influence the public and they tried the ways to find examples suitable to their activities or to blacken the activities which were not appropriate to their activities from the past to legitimize their activities today. The participant 6 stated, *"if a new leader wants to strengthen his position, he either changes or blackens the opinions opposing to his new ideas"*. Participant 13 said, *"to give an example from the present day, ... without considering A Party or B Party, we witness every day that they use the history for their own benefits...purposes"*. The second opinion the participants stated was blackening historical personalities with false information. The participants determined that Atatürk was blackened and used against some segments of the society with false information, Kanuni and Abdülhamit II were blackened, Vahdettin was shown as a traitor, and people were made to hate the sultans. Participant 39 said, *"the most concrete example is that Mustafa Kemal is being used and told incorrectly by some unconscious segments in the society against certain segments. It is tried to be told that Mustafa Kemal had an antipathy for a conservative wing"*. Participant 9 said, *"for example, they called Vahdettin traitor. They blackened him. This is open to discussion. In this regard, there is no place for subjectivity in history"*. The participants' third opinions were telling the past ideologically and distorting the past via mass media. Participant 18 expressed her opinions about telling the past ideologically like that: *"mass media, teachers, books, in other words, the role holders want to reflect their own ideologies. Thus, it can be misused. ..."* About the distortion of the past via mass media, the participants (5 people) emphasized particularly historical TV series. The participants stated that TV series blackened the Turkish history, they misled the public with false information, and they implanted their ideologies by giving a piece of information. For instance, participant 23 shared her opinions like that: *"for example, shooting a TV series with full of mistakes unlike the real history will cause the public who watch the series to be misled. We can give an example a TV serieswhich has been shot recently. The historical personalities in this TV series, in other words, Ottoman lifestyle, were depicted totally different. It was depicted as a Roman way of living and the public was misled. Another view comparatively placed at a higher level is that foreign states and writers discredited Turkish history. The views of participant 33 on this issue can be given as an example: "To exemplify, while many events in history resulted in our favour, foreign countries teach our history badly in their own courses and raise individuals who see Turkey as an enemy. Then, in the middle of the list, distorting the past according to personal interests and interpreting it considering the personal truth and making claims about events that did not really happen such as so called Armenian genocide were stated. About*

personal truth (subjectivity), participant 32 stated, *“because everybody interprets history in their own way and gets further away from the dimensional reality, they misuse history. And when history is misused, it is told inaccurately to the next generation ...”*. The participants considered the effect of personal truth negatively while discussing the past. Participant 44 stated the following about the events which never happened: *“for example, by claiming that there is Armenian genocide, a nation can be under suspicion. Making claims about events that did not really happen inflicts a heavy blow to science and it is not science anymore ...”*. Finally, there are the opinions of producing false documents, hiding the documents, smuggling archaeological pieces, and denying events that cause conflict with national feeling in the list. While the participants mentioned the ways of misusing history, they used the example of Armenian issue with maximum five people. Three of the participants pointed out that the reason for the effective result of misuse of history was societies' low levels of literacy and doing research. For example, participant 16 explained his views like that: *“Because today's society does not consist of people who read a lot, write a lot, do research, and approach history with prejudice and unconsciousness, they can be deceived easily”*. Two of the participants mentioned the responsibility of the historians about this issue. Out of these two participants, participant 21 reminded the responsibility of the historians with his views: *“if historians are not alert, they will be used”*. When the participants' views were examined, it was revealed that such conditions as the nature of history, neglecting its disciplinary structure, and misusing evidence were not expressed.

The participants' views about how to raise students' awareness about the ways of misusing history

The participants were finally asked the following question in the research study: If they were a history teacher, how would they raise their students' awareness about the misuse of history? The participants' views were presented in Table 3.

Table 3. The participants' views about how to raise students' awareness about the ways of misusing history

Suggestions	f	%
Adopting objectivity	21	25
Raising awareness about the misuse of history and its damages	10	12
Encouraging to do research	8	10
Guiding to reliable resources	7	8
Suggesting that events should be evaluated considering the period in which they were experienced	7	8
Suggesting that different sources should be used	6	7
Suggesting learning through inquiry	4	5
Adopting national values	4	5
Teaching how to establish a bond between the past and future	3	4
Suggesting reading a lot of books	2	2
Suggesting considering different viewpoints	2	2
Teaching how historians address the sources	1	1
Explaining history and the purpose of history	1	1
Discussing one-sided publications with original documents in front of the students	1	1
Bringing two opposing publications into the classroom and displaying the truth by comparing them	1	1
Suggesting interpreting the events after a long time	1	1
Suggesting evaluating the characters by considering their psychology	1	1
Avoiding definite and explicit answers	1	1
Learning to respect different opinions and ideas	1	1
Implanting democratic principles	1	1
Raising awareness about being ethical before history	1	1
Total	84	100

The most important views of the participants about this issue are that objectivity should be given prominence in history courses and adopted by the students. The participants stated that they would teach history to their students objectively and without bias and they would recommend their students to consider history in the same way. Moreover, they think that they will tell history as it is and with real and true documents and thus they will raise awareness of students. As understood, for them, objectivity is the most important shield in front of the misuse of history. About this issue, participant 4 stated, *"I tell history as it is. By attempting to protect my objectivity and sticking to the facts..."*. Participant 37 remarked, *"I would convey the facts and experiences objectively. I would present it by benefiting from the findings uncovered in the past. Thus, I would enable them to see the facts"*. In addition, participant 42 stated, *"I would tell them the correct version of the history and inspire them to obey this rule. I want them to prevent people in their environment from making such mistakes and if there are such people, I can ask them to warn them"*. The second view in the list is to raise students' awareness about the misuse of history and its damages. The participants stated that they would explain students how history could be misused, why it is wrong, its damages, and the consequences for those who misused history. Participant 44 who also shared the same view suggested using interesting methods and materials to raise students' awareness about the damages of misusing history: *"I would organize activities, programs, and theatre plays. I would have the students watch films and documentaries and raise students' awareness about its damages"*. Participant 2 stated the following about this issue: *"...I can explain my students the end of the leaders and emperors who used the events such as wars, deaths in history as their vision and thus misused history as well as the mistakes they made and raise their awareness about this issue"*. Participant 26 stated, *"first of all, I would detect the misuses of the people who abused history. After that, I would do research to correct these misuses and by taking notes, I would explain the facts with reasons, answer their questions, and finally raise their awareness"*. Some of the participants stated that students could learn and understand history not from the second-hand knowledge but through doing research and encourage them to do research via assignments. Participant 32 said, *"...and I want them to understand and learn history not only with what they heard but also doing research. If these are done, history is not misused ..."*. Another view stated by the participants at the top of the list is to guide students to correct and true sources. The participants who shared this opinion stated that they would suggest their students using first-hand or true sources and warn them not to use unqualified and unreliable sources. Participant 11 stated, *"... and warn them not to read unreliable sources. Moreover, I would recommend them first-hand sources and inform them about how to reach them"*. In addition to this, participant 5 opined, *"...I would benefit from the more experienced people in the field of history. ... I would keep them away from the sources of the people who are not qualified and competent in history"*. The other two important views of participants in the top list of the table are to suggest students that every event should be evaluated considering the conditions of the period they are experienced in and benefit from different sources. Considering the conditions of the period, participant 45 said, *"I would recommend them to interpret and live by taking the conditions of the period into consideration"*. About benefiting from different sources, participant 47 remarked, *"I would recommend my students not to stick to the same historical sources and ask them to benefit from different sources"*. One of the views of the participants in the middle of the list is to suggest students learning through inquiry and the other one is to have them adopt national values. About learning through inquiry, the participants determined that they would ask their students to be suspicious about knowledge, not to rely on any information they hear and learn by doing research and questioning. The participants who shared the opinion about adopting national values stated that they would raise their students' awareness about the misuse of history by instilling national conscience, introducing their ancestors, and making them aware of their culture and traditions and as stated by one participant (coded as 39), they would not allow the West to corrupt them. The other opinions are stated at low ratios. Out of these opinions, suggesting students considering different viewpoints, teaching how historians address the sources, and explaining history and the purpose of history draw attention as they are specific to the discipline. Participant 21 who expressed these views focused on introducing the disciplinary structure of history, one of the foundations of constructivist learning, to the students: *"by paying attention to the historical methodology courses, I would teach how a historian criticizes the source, critical edition and etc, make students read sources written on this topic, and I would equip them to raise this awareness"*. In addition to this, the views intended for social purposes (see Dilek, 2001) like recommending students to respect different opinions and ideas, implanting democratic principles, and raising awareness about being ethical before history were stated by very few participants.

4. Results and Discussions

The results yielded and discussions were included in this section of the research study. The research study was carried out with the students studying in their final year of bachelor's studies in the Department of History and taking pedagogical formation training at Ataturk University Faculty of Letters in 2014-2015 academic year.

The research study primarily explored the participants' views considering the reasons for the different and opposite interpretations about Abdülhamit II. When the participants' views about this topic were examined, they were categorized into three groups. The participants expressed their opinions about this issue considering (a) both positive and negative interpretations about Abdülhamit II, (b) only negative interpretations about Abdülhamit II, and (c) only positive interpretations about Abdülhamit II. According to the participants who discussed the issue in general, that is, considering both positive and negative interpretations about Abdülhamit II, the most important reason for these different and opposite interpretations is that this period has not been evaluated objectively. Five participants sharing this opinion evaluated that people's different opinions and ideas were one of the reasons for not being objective. According to Yazıcı (2014, p. 233) who studied the change in the historical perceptions about Sultan II. Abdulhamit, "*introduction of II. Abdulhamit with excessive hatred or excessive admiration which are two completely opposite views reveals that an objective view has not developed among historians*". The other views of the participants are reflecting ideological ideas, the existence of different viewpoints, not considering the conditions of the period, Abdülhamit II becoming a sultan during a painful and sensitive period of time, the effect of second-hand and incomplete knowledge, the effect of personal interests, history being open to interpretation, information sources of the period supporting either the sultan or democracy, and viewing events from the same standpoint, respectively. The first opinions of the participants considering the negative views about Abdülhamit II is that Abdülhamit II was blackened and discredited due to his policies by the foreigners. The participants stated that the foreigners did not like Abdülhamit II as he attempted to revive the Ottoman Empire which was defined as the sick man and he tried to prevent their goals and also they tried to blacken him with attributions like "The Red Sultan" due to Armenian problem and his rejection of Israel's demand for land. The other two opinions of the participants expressed rarely about this issue were not liking the totalitarian regime implemented by Abdülhamit II while he was trying to save the Ottoman Empire from overwhelming difficulties and generally hostility towards Abdülhamit II. It is seen that views of the participants are relatively consistent with the views in the literature (i.e. Yazıcı 2014) but they are limited when compared to them. The participants' positive views about Abdülhamit II were expressed only once. Although some of them react normally to different world views and perspectives, it is understood that participants usually disapprove the different and opposite views contrary to the image of Abdülhamit II in their minds and they think that they result from the prejudiced attitudes. The opinions expressed by the participants reveal that they partially have a command of historical methodology. It was revealed in the study carried out by Yılmaz and Kaya (2011, p. 90) to explore social studies teachers' perceptions about history that most of the teachers did not emphasise the quality of history based on interpretations and their perspectives about the nature of history were weak. As stated by Stradling (2003a, pp. 83, 124), nearly all of the historical events can be interpreted differently. First of all, incomplete findings and knowledge obtained mostly form a basis for this. In addition to this, different viewpoints of the historians, the period when it was written and the other pieces of findings cause different interpretations on the same findings.

The contradiction of the available information and the interpretation of the same information by different historians in different ways will become a problem for the students who are looking for certainty and reality in history lesson and considering learning as only acquiring knowledge (Stradling, 2003b, pp. 28-29). Students need to understand that differences of opinions are not wrong and they mutually need to acquire positive attitudes towards respecting these differences of opinions (Grech, 2003, p. 83). As stated by Stradling (2003a, p. ix) students must "*comprehend that there can be many different points of views regarding any historical events or developments and that these viewpoints often reflect a variety of experiences, assumptions and beliefs that are equally valid*".

All of the participants stated that history could be misused. The participants' views about misusing history are ranked without differentiating from each other in terms of percentage. The first view of the participants is that history has been used for political purposes. History which is the most appropriate discipline to support ideologies was used to justify opposing political views and conditions (Prats Cuevas, 2003, p. 52). In this respect, politicians have a special responsibility for corrupting history (Gallerano, 2001, p. 112). The other views of the participants are discrediting historical personalities with false information, telling the past ideologically, distorting past via mass media, blackening Turkish history by foreign states and writers, distorting the past according to the personal interests, interpreting history in terms of personal truth, making claims about the events that did not really happen, presenting false information to the public, producing fake documents, hiding documents, smuggling archaeological artefacts, and denying events that conflict with the national values. When the participants mentioned the ways of misusing history, they mostly considered the Armenian problem (5 people). Three participants stated that the reasons for effective results of misusing history were due to weak levels of literacy and doing research in the society. When their views were examined, such views as neglecting the nature of history, its disciplinary structure, and abusing evidence were not encountered.

When the participants' views about how to raise students' awareness in terms of the misuses of history are examined, objectivity stands out. The most important views of the participants about this issue are to suggest that students should be told history objectively and without prejudices and students should approach history objectively and without prejudices as they do. Objectivity is the most important shield in front of the misuse of history for the participants. It is really difficult to predict to what extent teachers are objective while teaching. However, as known by those who are interested in history and historical methodology, although objectivity is a goal in history, full objectivity and neutrality are not possible (Halkin, 2014, p. 13). The reasons for achieving objectivity can be discussed in terms of two factors: historian himself and the evidence he uses. The topic for research, proofs, and the preferences for fiction are the limiting factors resulting from the historian himself. The limiting factors resulting from the evidence are whether or not the event explored is caused by any of the parties, preparing for administrative, financial or military purposes, and the fact that a section has been destroyed/ disappeared before reaching today (Yazıcı, 2015, pp. 16-17). Despite these limiting factors, teachers' attitudes and in-class practices are very important. If teachers avoid the misuse of history (such as prejudgement), attempt to be objective as best as they can, and always make an effort about this issue, they will have an effect on the students (Dance, 1969, p. 97). The other views stated by the participants are raising students' awareness about the misuses of history and its damages, encouraging them to do research, guiding them to the correct and true sources and helping them to keep away from unreliable sources, suggesting them that each event should be evaluated considering the conditions of the period, recommending to use different sources, learning through inquiry, and adopting national values. The views specific to the discipline (see Dilek, 2001) such as recommending students to respect different opinions and ideas, teaching them how a historian approaches sources, and explaining history and purpose of history are stated very scarcely.

5. Conclusion and Recommendations

It was revealed in the research study that the participants partially had a command of historical methodology and they were not qualified enough about the misuses of history. The following suggestions were made in this research:

- Historian candidates and history teachers should be given a very good training about historical methodology during their education. The formation of historical knowledge and the features of historical knowledge must be emphasised in their education (see Stradling, 2003a; Wirth, 2003). However, apart from this, it should not be neglected how historical information is discussed and interpreted in political, artistic works and mass media with political, artistic and commercial concerns (see Stradling 2003a; Stradling, 2003b).
- Analysis and interpretation skills should be given importance during the education of historians and pre-service history teachers. The emphasis should be placed on the use and inquiry of any source materials which are effective in the presentation of historical information such as films and documentaries and primary sources for the formation of historical knowledge (see Stradling 2003a).
- Historian candidates and pre-service history teachers should implement teaching practices based on sources, understand the importance of sources in writing of history and at the same time consider the limitations of sources (see Stradling, 2003a). Especially the use of sources conflicting with one another has a critical importance. *"Skills such as analysis, synthesis, interpretation, and evaluation that can be developed through the handling of conflicting evidence will provide a basis for both students to develop their historical understanding skills and to take a more critical attitude towards those who want to use the past to legitimize their contemporary positions"* (McCully, 2012, p.151).
- Pre-service teachers should be offered an education based on examples about how to misuse the history and how to make their students aware of it. Teachers who receive a good education in these matters will take important steps in terms of developing awareness and being prepared against the misuse of history for both themselves and their students (Wirth, 2003, pp. 53-54).

6. References

- Bédarida F. (2001). Tarihsel pratik ve sorumluluk. Tarihinin Toplumsal Sorumluluğu. (Çev. Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın). Ankara: İmge Kitabevi. 9-15.
- Dance E. H. (1969). Tarih öğretiminde peşin hükümler. Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi. (Yazanlar: Otto-Ernst Schueddekopf, Edouard Bruley, E. H. Dance, Haakon Vigander,). (Çev. Necati Engez). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 65-97.
- De Baets, A. (2013). "A theory of the abuse of History". Revista Brasileira de Historia, vol. 33, no 65, s. 17-58. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882013000100002>
- Dilek D. (2001). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Donnelly, M. and Norton, C. (2011). Doing History. London and NewYork: Routledge-Taylor & Francis Group.

- Gallerano N. (2001). Tarih ve tarihin kamusal kullanımı. Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu. (Çev. Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın). Ankara:İmge Kitabevi. 111-132.
- Grech L. (2003). Malta: Bir durum değerlendirmesi. Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 82-84.
- Halkin L-E. (2014). Tarih Tenkidinin Unsurları. (Çev. Bahaeddin Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hobsbawm E. J. (2001). Evrensel arayış ile kimlik arayışı arasında tarihçi. Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu. (Çev. Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın). Ankara:İmge Kitabevi. 71-87.
- Iggers G. (2003). 20. yüzyılda tarihyazımı, açılış konuşması. Tarihin Kötüye Kullanımı. (Çev. Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 1-17.
- Lilletun J. (2003). Okulda tarihin rolü-bir Norveç perspektifi. Tarihin Kötüye Kullanımı. (Çev. Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 112-117.
- Loewen J. W. (2015). Öğretmenimin Söylediği Yalanlar. Amerikan Resmi Tarih Tezinin Oluşumu. (Çev. Leyla Tonguç Basmacı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Lowenthal D. (2003). Bir tarih eğitimine doğru. Tarihler ve Yorumları. (Çev. Bahaeddin Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu. 39-48.
- McCully, A. (2012). "History teaching, conflict and the legacy of the past". Education, Citizenship and Social Justice, 7,(2): 145–159. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1746197912440854> (online 10/09/2017).
- Merriam S. B (2013). Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber. (3. baskıdan çeviri). (çeviri ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Parenti M. (2004). Gizem Olarak Tarih. (Çev. Ali Çakıroğlu). İstanbul: Aykırı Yayıncılık.
- Prats Cuevas, J. (2003). Tarihin çıraklığı sürecinde tarihi muhtevaların seçimi. Tarihler ve Yorumları. (Çev. Bahaeddin Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu. 49-57.
- REC (2001). 21. yüzyıl Avrupa'sında tarih öğretimi. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin Rec (2001)15 No'lu Tavsiye Kararı. Retrieved from http://abdigm.meb.gov.tr/belge/AK_Tarih21yy.htm (online 17. 07. 2017).
- Safran M., Ata B. (2006). "Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar, Türkiye'deki tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri". (M. Safran, Tarih Eğitimi, Makale ve Bildiriler) Ankara: Gazi Kitabevi. 61-78.
- Stanford M. (2013). Tarihin İncelenmesi İçin Bir Kılavuz. (Çev. Can Cemgil). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Stradling R. (2003a). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli. (Çev: Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Stradling R. (2003b). Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf> (online 13.07.2009).
- Tekeli İ. (2013). "Siyasetçilerin tarihle ilişki kurma ahlakı üzerine". Cogito, Tarih Yazıcılığı Özel Sayısı. 73:283-304.
- Tosh J. (1997). Tarihin Peşinde, Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular. (çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Wirth L. (2003). Tarihi kötüye kullanma biçimleriyle yüzleşmek. Tarihin Kötüye Kullanımı. (Çev. Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 18-58.
- Yazıcı F. (2015). Tarihte nesnellik ve nedensellik. Tarih İçin Metodoloji. (Edt. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi. 12-19.
- Yazıcı S. (2014). Sultan II. Abdülhamid örneğinde tarihsel algılamının değişimi. History Studies, 6 (5), 233-247. Doi Number :10.9737/historyS1503.
- Yıldırım A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Zinn H. (2009). Gençler İçin Amerika Birleşik Devletleri Halkları Tarihi. (Uyarlayan: Rebecca Stefoff). (Çev. Emel Coşkun). İstanbul: Kalkedon Yayınları.



Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Examining The Relationship Between Parents' Irrational Beliefs and Life Satisfaction

Ali ÇEKİÇ², İdris KAYA³, Ahmet BUĞA⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma, yaşları 24 ile 68 arasında değişen 248'i anne 70'i baba olmak üzere toplam 318 kişiden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde *t testi*, *ANOVA*, *Kruskal-Wallis testi*, *korelasyon ve regresyon* teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları anne babaların akılcı olmayan inançlarından gerek beklentiler gerekse mükemmeliyetçilik boyutunda cinsiyete, çalışma durumuna, aile türüne ve köken ailede algılanan aile içi ilişkilere göre farklılaşmadığı, eğitim durumuna ve ailenin ekonomik düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yaşam doyumunun cinsiyet, çalışma durumu, aile türü ve anne babaların eğitim durumuna göre farklılaşmadığı; ailenin gelir durumuna ve köken aileden algılanan aile içi ilişkilere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Anne babaların akılcı olmayan inançlarının yaşam doyumlarını yordama durumunu belirlemek için yapılan regresyon analizinde ise akılcı olmayan inançların, beklentiler ve mükemmeliyetçilik boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen bu bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, akılcı olmayan inançlar, yaşam doyumunu

Abstract

The purpose of this research was to explore the relationship between parents' irrational beliefs and life satisfaction. The study was conducted using the data gathered from 318 parents (248 mothers, 70 fathers) whose ages ranged between 24 and 68. In the research, Parents' Irrational Beliefs Scale and Life Satisfaction Scale were used to collect the data. The data were analyzed using t-test, ANOVA, Kruskal-Wallis test, correlation and regression techniques. The findings of the research revealed that parents' irrational beliefs did not differ significantly based on both expectations and perfectionism dimensions in terms of gender, occupational status, family type and intra-familial relations perceived in the family. However, it differed statistically significantly in terms of education status and the economic status of the family. In addition, life satisfaction did not differ according to gender, occupational status, family type and educational status of parents; but it differed according to the family income and intrafamilial relationships perceived. It was found that the expectations and perfectionism dimensions of parents' irrational beliefs significantly predicted their life satisfaction. The paper concludes by discussing the findings of the research in the light of the related literature.

Keywords: Parent, irrational beliefs, life satisfaction

1. Bu çalışma 2016 yılında düzenlenen III. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7893-268X>

3. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9562-3347>

4. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9598-2451>

Atf / Citation: Çekiç, A., Kaya, İ., & Buğa, A. (2019). Anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 567-575. doi:10.24106/kefdergi.2594

Extended Summary

When mothers and fathers meet with their children for the first time, it is like a dream come true. Having a small, cute, but vulnerable baby is an important source of happiness for parents (Davis & Keyser, 1997). However, such non-human attributes to parenting and motherhood may cause disappointment in mothers and cause them to feel incapable. This situation negatively affects the lives of mothers, and may cause certain pathological circumstances (Choi, Hensaw, Baker & Tree, 2007). In families where individuals meet their own needs, thoughts of parents regarding their role, expectations of children, and thoughts related with how to be parents may have irrational properties (Stimac, 1985).

As such irrational beliefs of parents increase within parental relationships, this could disrupt their relationship with their child, affect the mental health of parents, and negatively affect life quality of parents. Studies regarding irrational parental beliefs of parents observed that there is a relationship between such beliefs and parental stress (Starko (1991), self-blame and anger (Joyce, 1995), and depression (Eryüksel and Agün, 2003).

In literature, mainly such irrational beliefs of parents, and negative properties such as disrupted parent-child relationship (Stimac, 1985; Bağcı, 2015), and resulting behavioural problems in children (Bağcı, 2013) were investigated. The aim of the study is to investigate irrational beliefs on parents on parental role and the relationship between demographic properties and satisfaction with life.

Method: The study group of this research consists of mothers and fathers of middle school students in three different schools with different socio-economic structure. The study group consisted total of 318 people where 248 were mothers (78%) and 70 were fathers (22%). The age of the study group varied between 24-68, and the average age was 37.6 (sd=6.8). The number of children of the parents ranged between one and nine, and majority of the parents had two, three, or four children (89.3%). When the sample was investigated for income level and employment status, 66.6% belonged to higher income group, 33.4% belonged to lower income group, 137 (43.1%) were actively working, and 181 (53.9%) were not working. When family properties were investigated, 82.4% of the families was nuclear family, and 14.8% of the families were extended family. When education level of the sample was investigated, 134 (42.1%) were literate/elementary school graduate, 62 (19.5%) were middle school graduate, 78 (24.5%) were high school graduate, 44 (13.8%) were university (or higher) graduate.

In this study, to determine satisfaction with life values of parents, Life Satisfaction test was used; to determine irrational beliefs Parental Irrational Belief Scale, and to determine demographical properties Demographical Information Form was used.

Findings : When differentiation of expectation and perfection sub-dimensions of irrational beliefs of parents were investigated for demographical variables and family relationships of the related family was investigated, it was observed that there was differentiation for education level and income level. However, there was no significant difference for gender, working status, family type, and perceived family relationships.

When differentiation of life satisfaction of parents for demographical variables and family relationships of the related family was investigated, it was observed that there was differentiation for perceived family relationship and income level. However, there was no significant difference for gender, working status, family type, and education level.

Table 4 indicated the correlation analyses to investigate the relationship between research variables. Based on these results, there was negative significant relationship between life satisfaction and expectation sub-dimension of irrational belief scale ($r=-.26$; $p<.01$). However, there was no significant relationship between perfection sub-dimension and life satisfaction ($r=-.02$; $p<.05$).

In standard regression analysis to determine the predictive nature of irrational child rearing beliefs of parents and life satisfaction, there was significant relationship between expectation and perfection variables and life satisfaction ($R= .283$, $R^2 = .080$, $Adj. R^2 = .074$) ($F(2,315) = 13,668$, $p < .01$). Based on this data, it could be commented that perfection explained the change of life satisfaction scores of parents by 7%. Based on standardized regression coefficients, predictive variables for life satisfaction explanation was expectations ($b = -.322$) and perfection ($b = .134$) respectively. When significance test of regression coefficients was considered, both expectations ($p<.01$) and perfection ($p<.05$) were significant as predictive variables.

Discussion: The results of this study showed that irrational beliefs of parents differentiated based on income and education level of expectation and perfection sub-dimension. While parents in low income and education level groups had high irrational beliefs, perfection properties were observed regarding their own parenting roles. Life satisfaction levels of parents that perceived the family environment as warm and sincere was higher than life satisfaction levels of parents that perceived the family environment as cold/controversial or daily/regular. Tümkaya, Çelik, and Aybek (2011) stated in their study on adolescence that adolescence that perceived parental attitude as democratic had positive life satisfaction compared to adolescence that perceived parental attitude as authorizer and protective.

As life satisfaction of parents were impacted from irrational beliefs of both mothers and fathers, life satisfaction of parents can be impacted from demographical properties such as income or education level. In this context, Bağcı (2013) reported that irrational belief of parents caused negative reflections that negatively effects family environment such as disruptions in family functions, applied strict discipline on parent-child relationship, caused negative communication between family members, and created unrealistic expectations in children.

As a result, irrational beliefs of parents can be reflected in their children as irrational beliefs. Çivitçi (2006) who worked on adolescence stated that education level of parents affected irrational beliefs of adolescence. Accordingly, lower education level of parents leads to increased irrational beliefs in adolescence. According to Ellis and Harper (2005), source of irrational thought in children was mainly based on their parents.

1. Giriş

İnsanların hayatlarına anlam katan, genellikle hayatta önemli bir mutluluk ve umut kaynağı olan anne babalık bireylerin yaşam doyumlarına son derece önemli katkılar yapabilmektedir. Anne baba olmak iki insanın birbirini sevmesi ile başlayan, evlilikle devam eden mutlu bir sürecin çocukla taçlandırılmasıdır. Anne babalığa ilişkin ilk düşünceler ve duygular büyük bir oranda olumludur. Anne baba olmak hem çiftlerin hem de onların etrafında bulunan aile üyelerinin, aynı zamanda anne babaların sosyal çevrelerindeki diğer insanların da olumlu duygular hissetmelerine yol açabilmektedir.

Örneğin Google (12 Temmuz 2017) üzerinden anne baba anahtar kelimeleri ile yapılan Türkçe ve İngilizce görsel aramalarda; arama sonuçlarının çok büyük bir çoğunluğunun (anne= %85, baba=%86, mother=%93, father= %96) ebeveynliğe ilişkin olumlu özellikler (mutluluk, heyecan, gurur, güven ve huzur gibi duygular) barındırdığı görülmüştür. Anne baba olmanın olumlu yanlarına yönelik değerlendirmeler, ebeveynliğin getirdiği zorlukların konuşulmasını bile adeta yasaklamaktadır. Üç çocuğa sahip ve ebeveynlikle ilgili oldukça popüler bir web sayfasının da kurucuları olan Rufus Griscom ve Alice Volkman çifti TED konferanslarında yaptıkları bir konuşmada anne baba olmakla ilgili tabuların çok fazla olduğuna, anne baba olmanın zorluklarından neredeyse hiç kimse tarafından bahsedilmediğine vurgu yapmışlardır. (TEDWomen, 2010). Choi, Hensaw, Baker ve Tree (2007) 99 anne ile yaptıkları görüşmede kadınların pek çocuğunun sanılanın aksine mutlu olmadığını, birçoğunun ruh sağlığında bozulmalar ve ebeveynlik konusunda kendilerini oldukça yetersiz ve genel olarak mutsuz algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Anne babaların çocukları ile ilk tanışma anları adeta bir rüyanın gerçeğe dönüşmesidir. Bu küçük, sevimli ve bir o kadar da çaresiz yavruya sahip olmak anne babalar için önemli bir mutluluk kaynağı ve yaşam amacıdır. Pek çok anne baba çocukları için en iyisini yapmak ister ve bu konuda çok çaba sarf eder (Davis & Keyser, 1997). Ama ebeveynliğe ve özellikle de anneliğe ilişkin bu insanüstü atflar, gerçeklerle karşılaşıldığında annelerin büyük bir hayal kırıklığı yaşamalarına ve kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır. Bu durum annelerin yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği gibi depresyon gibi bazı patolojik durumlara da yol açabilmektedir (Choi, Hensaw, Baker & Tree, 2007).

Anne babaların yaşadıkları bu hayal kırıklığı ve hayal kırıklığının yol açtığı yetersizlik, değersizlik ve depresyon gibi yaşam doyumlarını olumsuz etkileyen duyguların altında ebeveynliğe ilişkin sahip olunan hatalı değerlendirmelerin yer aldığı söylenebilir. Örneğin çocuklarının yürüme, konuşma gibi gelişim görevlerine ilişkin erken beklentileri olan ebeveynler, çocukları bu beklentiyi karşılamadığında kendilerini suçlayabilir, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki problemlile hale gelebilir (Hortaçsu, 2012).

Anne babaların da diğer bireyler gibi olumlu ve olumsuz duygularının altında yatan şey olaylara, durumlara veya kişilere ilişkin düşünceleridir. Bu düşünceler birer anne baba olarak çocuklarımıza karşı olan tutumlarımızı da belirler. Ellis ve Harper duyguları olumlu ve olumsuz duygular olarak ayırmıştır. Ellis ve Harper'a göre olumsuz duyguların kaynağı gerçekçi olmayan, mantıksız ve kişinin kendisini baltalayan düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Ellis ve Harper, 2005).

Bireylerin en temel ihtiyaçlarının karşılandığı ailede anne babaların kendi ebeveyn rollerine ilişkin düşünceleri, çocuklarından beklentileri ve nasıl bir anne baba olmaları gerektiğine ilişkin düşünceleri akılcı olmayan özellikler taşıyabilir (Stimac, 1985). Çeşitli yollarla kazanılan akılcı olmayan inançlar bireyleri mutsuz etmektedir. Hatta nevrotik davranışların temelinde olaylar değil, olaylara ilişkin sağlıklı olmayan düşünceler vardır (Ellis ve Harper, 2005).

Kaya ve Hamamcı (2011) anne babaların ebeveynlik rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançları belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında ebeveynliğe dair akılcı olmayan inançları mükemmeliyetçilik ve beklentiler olarak iki alt boyut olarak sınıflandırmışlardır. "Beklentiler", anne babaların çocukla olan ilişkilerinden beklentilerini ifade ederken, "mükemmeliyetçilik" ise anne babaların çocuk yetiştirme ile ilgili mükemmeliyetçi düşüncelerinden oluşmaktadır. Ackerman (1991) ise anne babaların ebeveynlik rolüne ilişkin inançlarını akılcı olmayan tarzda düşünme ve katı düşünme olarak iki kategoriye ayırmıştır. Bu düşünme şekilleri anne babaların çocuklarından ve bir ebeveyn olarak kendilerinden gerçekçi olmayan beklentilerine karşılık gelmektedir.

Langford'a (1988) göre ebeveynlerin akılcı olmayan inançları arttıkça kendilerine ilişkin yeterlik algıları, eşleri ile olan ilişkileri zayıflamakta ve daha fazla sosyal izolasyon yaşamaktadırlar (Akt; Starko, 1991). Yine akılcı olmayan inançları yüksek olan otistik çocuğa sahip anne babalar çocuklarının gösterdiği semptomları daha stresli bulmaktadırlar (Witt, 2005). Anne ve babaların ebeveynliğe ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların artması onların çocuklarıyla ilişkisini bozabildiği gibi, anne ve babanın kendi ruh sağlığını, dolayısıyla yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar anne babaların ebeveynlik rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançlar ile ebeveyn stresi (Starko (1991), kendilerini suçlama ve öfke (Joyce, 1995), ve depresyon (Eryüksel ve Agün, 2003) arasında ilişki olduğu da gözlenmektedir.

Alan yazında anne babaların sahip oldukları akılcı olmayan inançlarla daha çok bu inançların sonucu olarak karşımıza çıkan olumsuz duygularla, bozulan ebeveyn çocuk ilişkisi (Stimac, 1985; Bağcı, 2015), ve bunun sonucunda çocuklarda gözlenen davranış problemleri (Bağcı, 2013) gibi negatif özellikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ise anne babaların ebeveynlik rollerine ilişkin akılcı olmayan inançları ve demografik özellikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip üç ortaokulda çocukları öğrenim gören anne babalardır. 248'i (% 78) anne, 70'i (% 22) baba olmak üzere 318 kişiden oluşan çalışma grubunun yaşları 24 ile 68 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 37,6'dır (Ss= 6,8). Çocuk sayıları bir ile dokuz arasında değişen anne babaların büyük çoğunluğu (%89,3) iki, üç ve dört çocuk sahibidir. Gelir düzeyi ve çalışma durumu açısından örneklem incelediğinde % 66,6'sının alt, % 33,4'ünün üst gelir grubunda olduğu; 137'sinin fiilen çalışıyor (%43,1); 181'inin çalışmıyor (%53,9) olduğu görülmüştür. Aile özellikleri açısından incelendiğinde ailelerin %82,4'nün çekirdek aile, %14,8'nin geniş aile tipine sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun eğitim düzeyi incelendiğinde ise 134'ünün okuryazar/ilkokul (% 42,1), 62'sinin ortaokul (%19,5), 78'inin lise (%24,5), 44'ünün üniversite (veya üstü) (%13,8) mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada anne babaların yaşam doyumlarını belirlemek için Yaşam Doyumu Ölçeği; akılcı olmayan inançlarını belirlemek için Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği, demografik özellikler için ise Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği

Ölçek Kaya ve Hamamcı (2011) tarafından çocuğu ilkökula devam eden anne babalar üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin 12'si Mükemmeliyetçilik ve 17'si Beklentiler alt boyutunda olmak üzere toplam 29 maddesi bulunmaktadır. Beşli Likert tipi ölçme yapan araçtan alınabilecek en yüksek puan 145 iken; en düşük puan 29 olup; yüksek puan anne babalığa ilişkin yüksek akılcı olmayan inançları göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde iki boyutlu yapının toplam varyansın %38.3'ünü açıkladığı ve çocuğu herhangi bir psikiyatrik tanı almış anne babaları böyle bir tanı almamış anne babalardan ayırt edebildiği belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin Beklentiler alt boyutunun iç tutarlılık değerinin .89, test tekrar test değerinin ise .84 olduğu; Mükemmeliyetçilik alt boyutunun iç tutarlılık değeri .86, test tekrar test değeri ise .80 olarak belirlenmiştir (Kaya & Hamamcı, 2011). Ölçeğin çocukları ortaokula devam eden anne babalar için kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla Kaya ve Hamamcı (2013) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iki faktörlü yapısı olan ölçeğin ortaokulda çocuğu olan anne babalar için de kullanılabilirliği anlaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach alfa iç tutarlık analizinde ise .89 güvenirlilik kat sayısı elde edilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Anne babaların yaşam doyumlarını belirlemek için Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yedili derecelendirmeye sahip olup beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması yaşam doyumunun yüksekliğine işaret eder. Geçerlik güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlılık düzeyi .87; ölçüt geçerliği ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Yetim (1993) tarafından yapılmış olup bu çalışmada iç tutarlılık güvenirliliği .86 test tekrar test güvenirliliği .73 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlilik analizinde ise alfa değeri .83 olarak tespit edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan anne babaların cinsiyet, yaş, çalışma durumu, çocuk sayısı, gelir ve eğitim durumu, aile türü ve aile içi ilişkileri nasıl algıladığı/tanımladığı ile ilgili bilgileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama yapılacak okulların yönetici ve psikolojik danışmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda uygulama yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Okulların psikolojik danışmanları ile birlikte uygulama yapılacak sınıflara girilmiş ve öğren-

cilere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçları zarfların içerisinde konarak çocuklara teslim edilmiş ve bu formları anne babalarına doldurarak bir sonraki gün okula getirmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler üzerinde analiz aşamasına geçmeden önce uç değerler, kayıp veriler gibi temel analizler yapılmıştır. Yapılması planlanan analizler için verilerin uygun olup olmadığını sınamak amacıyla normallik ve doğrusallık analizleri yapılmış ve bu analizlerden elde edilen sonuçlardan veriler üzerinde; t testi, ANOVA, Kruskal-Wallis testi, korelasyon ve regresyon tekniklerinin kullanılabilmesi belirlenmiştir. Araştırma değişkenleri olan anne babaların akılcı olmayan inançları ve yaşam doyumlarının cinsiyet, aile türü, birlikte yaşama, gelir ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkileri ise Pearson Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerden köken ailede algılanan aile içi ilişki değişkeni grup başına düşen ölçüm sayısı 30'un altında olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Son olarak yaşam doyumunun akılcı olmayan inançlar tarafından yordanma düzeyi regresyon analizi ile incelenmiştir. Analizler SPSS - 20 paket programıyla yapılmış olup bulguların anlamlılık düzeyi .05 ve .01 hassasiyet ile yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma değişkenlerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 1, tablo 2 ve tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançlarından Beklentiler Alt Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Düzeyini Gösterir t/F/χ² Testi

Değişken		n	\bar{X} /Sıra ort.	SS	sd	t/F/χ ²	p
Cinsiyet	Kadın	248	41,99	10,90	316	.25	.81
	Erkek	70	41,66	9,78			
Çalışma durumu	Çalışıyor	137	41,90	11,82	316	-.03	.97
	Çalışmıyor	181	41,94	9,71			
Aile türü	Çekirdek	262	41,56	10,29	307	-.24	.81
	Geniş	47	42,00	11,55			
Gelir	Alt	209	43,35	10,63	312	3,72	.00*
	Üst	105	38,86	9,83			
Eğitim durumu	Okuryazar/ilkokul	134	44,99	11,86	314	12,24	.00*
	Ortaokul	62	42,46	8,99			
	Lise	78	40,25	9,12			
	Üniversite	44	34,75	7,06			
Köken ailede algılanan aile içi ilişki	Soğuk/tartışmalı	22	197,05	9,98	2	4,20	.12
	Günlük/sıradan	48	155,34	10,19			
	Sıcak/içten/yakın	247	160,42	10,76			

Anne babaların akılcı olmayan inançlarının beklentiler alt boyutunun demografik değişkenler ve köken ailede algılanan aile içi ilişki durumuna göre farklılaşma durumu incelendiğinde söz konusu değişkenin eğitim durumu ($F_{(3,314)} = 12.24$; $p < .01$) ve gelire ($t_{(312)} = 3,72$ $p < .01$) göre farklılaştığı; cinsiyet, çalışma durumu, aile türü ve köken aileden algılanan aile içi ilişkiye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Anlamlı fark bulunan eğitim düzeyi değişkeninde hangi alt gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan tukey testinde farkın üniversite ile okuryazar/ilkokul, ortaokul ve lise; lise ile okuryazar/ilkokul arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt gelir grubundaki bireylerin beklentiler alt boyutu puanlarının üst gelir grubundaki ailelere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile alt gelir grubunun üst gruba göre çocuklarından daha yüksek beklentiler içerisinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançlarından Mükemmeliyetçilik Alt Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Düzeyini Gösterir t/F/ χ^2 Testi

Değişken		n	\bar{x} /Sıra ort.	SS	sd	t/F/ χ^2	p
Cinsiyet	Kadın	248	47,55	7.74	316	-1,53	.13
	Erkek	70	45,97	7.61			
Çalışma durumu	Çalışıyor	137	47,49	7.39	316	-58	.56
	Çalışmıyor	181	46,99	7.99			
Aile türü	Çekirdek	262	47,10	7.67	307	.08	.94
	Geniş	47	47,00	7.62			
Gelir	Alt	209	48,78	6.82	312	5,38	00*
	Üst	105	44,00	8,48			
Eğitim durumu	Okuryazar/ilkokul	134	49,32	6,83	314	17,48	00*
	Ortaokul	62	48,47	6.81			
	Lise	78	46,31	7.85			
	Üniversite	44	40,55	7.55			
Köken ailede algılanan aile içi ilişki	Soğuk/tartışmalı	22	156,11	7.25	2	2,11	.35
	Günlük/sıradan	48	162,61	8.26			
	Sıcak/içten/yakın	247	141,75	7.66			

Anne babaların akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik alt boyutunun demografik değişkenler ve köken ailede algılanan aile içi ilişki durumuna göre farklılaşma durumu incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin de eğitim durumu ($F_{(3,314)} = 17.48$; $p < .01$) ve gelire ($t_{(312)} = 5,38$; $p < .01$) göre farklılaştığı; cinsiyet, çalışma durumu, aile türü ve köken aileden algılanan aile içi ilişkiye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Anlamli fark bulunan eğitim düzeyi değişkeninde hangi alt gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan tukey testinde ise farkın üniversite ile okuryazar/ilkokul, ortaokul, lise; lise ile okuryazar/ilkokul arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt gelir grubundaki bireylerin mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının üst gelir grubundaki ailelere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile alt gelir grubunun üst gruba göre daha fazla mükemmeliyetçi ebeveyn tutumları içerisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Anne Babaların Yaşam Doyumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Düzeyini Gösterir t/f/ χ^2 Testi

Değişken		n	\bar{x} /Sıra ort.	SS	sd	t/F/ χ^2	p
Cinsiyet	Kadın	248	20,31	7,25	316	-75	.46
	Erkek	70	21,04	7,03			
Çalışma durumu	Çalışıyor	137	20,70	7,38	316	.48	.63
	Çalışmıyor	181	20,31	7,08			
Aile türü	Çekirdek	262	20,52	7,25	307	-23	.82
	Geniş	47	20,79	7,11			
Gelir	Alt	209	19,26	7,06	312	-4,20	00*
	Üst	105	22,77	6,84			
Eğitim durumu	Okur/yazar, ilkokul	134	19,89	7,43	314	.98	.40
	Ortaokul	62	21,73	6,38			
	Lise	78	20,68	7,32			
	Üniversite	44	20,14	7,30			
Köken ailede algılanan aile içi ilişki	Soğuk/tartışmalı	22	118,84	7,35	2	13,71	.00*
	Günlük/sıradan	48	125,38	7,11			
	Sıcak/içten/yakın	247	169,11	7,02			

Anne babaların yaşam doyumlarının demografik değişkenler ve köken ailede algılanan aile içi ilişki durumuna göre farklılaşma durumu incelendiğinde yaşam doyumunun köken aileden algılanan aile içi ilişki ($\chi^2(2) = 13,71; p < .01$) ve gelire ($t(312) = -4,20; p < .01$) göre farklılaştığı; cinsiyet, çalışma durumu, aile türü ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anlamli fark bulunan köken aileden algılanan aile içi ilişki değişkeninde hangi alt gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testin sonucunda farkın sıcak/içten/yakın ile soğuk/tartışmalı ve günlük/sıradan arasında olduğu, soğuk/tartışmalı ile günlük/sıradan arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre köken aileden algılanan sıcak/içten/yakın aile içi ilişkiye sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının soğuk/tartışmalı ve günlük/sıradan algılayan ebeveynlere göre anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelire göre ise yaşam doyumunu değişkenin üst grup lehine farklılaştığı diğer bir ifade ile üst gelir grubundaki kişilerin daha yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Anne babaların akılcı olmayan inanç ve yaşam doyumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyonlar

	1	2	3
1. AOİ-Beklentiler	-		
2. AOİ-Mükemmeliyetçilik	.48*	-	
3. Yaşam doyumunu	-.26*	-.02	-
X	41.92	47.20	20.47
Ss	10.65	7.73	7.20

n= 318, * p<.01 AOİ: Akılcı olmayan inanç

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde, Tablo 4'te de görüldüğü üzere, yaşam doyumunu ile akılcı olmayan inançlar ölçeğinin beklentiler alt boyutu arasında ($r = -.26; p < .01$) negatif yönlü anlamlı ilişki bir ilişki gözlenirken; mükemmeliyetçilik alt boyutu ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($r = -.02; p > .05$).

Anne babaların beklentiler ve mükemmeliyetçilik alt testlerinden aldıkları puanların yaşam doyumları üzerindeki etkisi tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	10.515	2,238	-	4,698	.000
Beklentiler	-.217	.042	-.322	- 5,214	.000**
Mükemmeliyetçilik	.125	.057	.134	2,17	.030*
R= .283	R ² = .080	Adj. R ² = .074			

$F_{(2,315)} = 13,668$ *p<.05; **p < .01

* p<.05 ** p<.01

Anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan inançlarının yaşam doyumlarını yordama durumunu belirlemek için standart yöntem (Enter) ile yapılan regresyon analizinde; beklentiler ve mükemmeliyetçilik değişkenleri birlikte yaşam doyumunu ile anlamlı bir ilişki ($R = .283, R^2 = .080, \text{Adj. } R^2 = .074$) göstermektedir ($F_{(2,315)} = 13,668, p < .01$). Bu verilerden hareketle beklentiler ve mükemmeliyetçiliğin birlikte anne babaların yaşam doyumunu puanlarındaki değişimin % 7'sini açıkladığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumunu açıklamadaki görece önem sırası beklentiler ($\beta = -.322$) ve mükemmeliyetçilik ($\beta = .134$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden gerek beklentilerin ($p < .01$) gerekse mükemmeliyetçiliğin ($p < .05$) modele anlamlı katkı sağladığı görülmektedir.

4. Tartışma

Elde edilen sonuçlar anne babaların akılcı olmayan inançlarının hem beklentiler hem de mükemmeliyetçilik alt boyutlarında gelire ve eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Kendilerini alt gelir grubu olarak tanımlayan ve

eğitim seviyesi düşük anne babaların çocuklarından beklentileri yüksek akılcı olmayan inançlar içerirken kendi ebeveynlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde de mükemmeliyetçi özellikler gözlenmektedir. Ackerman, (1991) tarafından yapılan çalışmada da üst ekonomik düzeydeki annelerin alt ekonomik düzeydeki annelere göre akılcı olmayan inançlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hocoğlu (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada da eğitim durumu değişkenine göre anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılaşma durumu incelenmiş olup, annelerin beklenti düzeyleri ve babanın her iki alt boyuttan (beklentiler ve mükemmeliyetçilik) aldıkları puanların eğitim durumuna göre farklılaşma durumu anlamlı bulunmuştur. Buna göre; okur-yazar olmayan annelerin beklentilerinin, üniversite ve üstü mezuniyete sahip annelerin beklentilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların beklenti düzeylerine bakıldığında, sadece okur-yazar ya da ilkökul mezunu olan babaların beklenti düzeyleri, üniversite ve üstü mezuniyete sahip babaların beklentilerinden yüksek bulunmuştur. Yine çalışma sonuçlarına göre; kendilerini dar gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan annelerin beklentileri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip annelerin beklentilerinden yüksek bulunmuştur. Dar gelirli annelerin mükemmeliyetçilik düzeyleri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Babaların beklenti düzeyleri incelendiğinde ise, kendilerini dar gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan babaların beklentileri, orta ve üstü gelir düzeyine sahip babaların beklentilerinden yüksek bulunmuştur.

Anne babaların yaşam doyumları incelendiğinde yetiştikleri aile ortamındaki aile içi ilişkilerini sıcak ve samimi olarak algılayanların soğuk/tartışmalı veya günlük/sıradan olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada kendi anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan ergenlerin otoriter ve koruyucu olarak algılayanlara göre yaşam doyumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Anne baba tutumlarının sıcak ve samimi bir aile ortamı için belirleyici olduğu göz önüne alındığında ister yetişkin ister ergen olsun içinde bulunduğu aile ortamını olumlu algılaması yaşam doyumuna da olumlu katkı sunabilmektedir.

Araştırma sonuçlarından birisi de üst gelir grubunda yer alan ailelerin yaşam doyumlarının alt gelir grubunda yer alan ebeveynlere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğudur. Akgün (2015) tarafından yetişkinler üzerinde yapılan çalışma sonucuna göre aylık geliri 6000 TL ve üzeri olanların, aylık geliri 3000 TL ve altında olanlara göre yaşam doyumları düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuzgöl Dost (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada araştırma bulguları ile benzer şekilde üst gelir grubunda yer alan öğrencilerin yaşam doyumlarının orta ve alt gruptakilere göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre yaş ve cinsiyet gözetmeksizin üst gelir grubunda olanların alt gelir grubunda yer alanlara göre yaşam doyumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca anne babaların yaşam doyumları ile akılcı olmayan inançları da karşılıklı etkileşim halindedir. Nitekim sahip olunan akılcı olmayan inançlar bireylerin kendilerini mutsuz hissetmelerine yol açtığı gibi, birtakım psikolojik rahatsızlıkların da sebebi olabilmektedir (Ellis ve Harper, 2005). Anne babaların yaşam doyumlarının hem anne baba olmaya ilişkin birtakım akılcı olmayan inançları içeren kişilik özelliklerinden etkilendiği gibi, gelir ve eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerden de etkilenebilmektedir. Bu bağlamda Bağcı (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda anne babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevlerinde bozulmalara neden olduğu, ebeveyn çocuk ilişkisine katı disiplin yöntemleri uygulama, aile üyeleri arasında olumsuz iletişim ve çocuklardan gerçekçi olmayan beklentileri gibi aile atmosferine olumsuz yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla aile içi iletişimin sağlıklı oluşunun anne babaların yaşam doyumlarını da olumsuz olarak etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Bu sonuçların yanı sıra anne babaların akılcı olmayan inançlara sahip olmaları aynı zamanda kendi çocuklarında da akılcı olmayan düşünme biçimlerinin görülmesine neden olabilir. Nitekim Çivitçi (2006) ergenler üzerinde yaptığı bir araştırmada ergenlerin mantık dışı inançlarının anne ve babalarının eğitim seviyesinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna göre anne ve babanın eğitim seviyesinin düşmesi ergenlerin mantık dışı inançlarının artmasına yol açmaktadır. Çünkü Ellis ve Harper (2005)'e göre çocuklarda akılcı olmayan düşüncelerin kaynağı büyük oranda anne ve babalardır.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle düşük gelir ve ekonomik seviyede yer alan anne babalara yönelik olarak yapılacak bilişsel davranışçı yaklaşımı temel alan psiko-eğitim programları ile ebeveynliğe ilişkin akılcı olmayan inançlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylelikle anne babaların daha gerçekçi beklenti ve düşüncelere sahip olmaları aile işlevlerine bunun yanı sıra yaşam doyumlarına olumlu katkı sağlayacağı beklenebilir.

5. Kaynakça

- Ackerman, K. A. (1991). *Irrational beliefs and parenting stress*. Unpublished Doctoral dissertation. Canada: University of Alberta.
- Akgün, C. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bağcı, C. (2013). *Anne babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep : Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Choi,P., Henshaw, C., Baker, S. & Tree, J (2007). Supermum, superwife, supereverything: Performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, Vol. 23, Pages 167-180. <http://dx.doi.org/10.1080/02646830500129487>.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: Sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 7-17.
- Davis, L. & Keyser, J. (1997). *Becoming the parent you want to be: A source book of strategies for the first five years*. New York: Broadway Books.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Ellis, A. & Harper, R. A. (2005) *Akılcı yaşam kılavuzu*. (Çev. Semra Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Eryüksel, G. N. ve Agün, E. (2003). Depresyonu olan Ergenler ile Anne Babaların Aile İlişkilerinin ve Bilişsel Çarpıtmalarının İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51): 59–73.
- Google. (12 Temmuz 2017 tarihinde https://www.google.com.tr/search?q=anne&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahU-KEWjtlrjCo4PVAhVMblAKHYvpASoQ_AUICygC&biw=1440&bih=804#tbm=isch&q=father adresinden erişilmiştir.
- Hocaoğlu, Ö. H. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hortaçsu, N. (2012). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Joyce, M. (1995). Emotional reliefs for parents: Is rationale emotive parent education effective? *Journal of Rational- Emotive & Behavior Therapy*, 13:55-75.
- Kaya, İ., & Hamamcı, Z. (2011). Development of the parent irrational beliefs scale. *Educational sciences: The Oryand Practice*, 11(3), 1160-1165.
- Kaya, İ.,& Hamamcı, Z. (2013). Parent irrational beliefs scale: Reliability and validity on parents with secondary schools children. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(4), 408-420.
- Lanford, S. (1988). *A Relational Analysis of Mother-Related Variables, Use of Parent Services and Demographic Factors*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edmonton: Universty of Alberta.
- Starko, T.J. (1991). *Parent stress and parent irrational beliefs: Mother father differences*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edmonton: Universty of Alberta.
- Stimac, T. M. (1985). *The impact of a cognitively-oriented parent education program on parents' rationality of beliefs and the family environment*. Doktora Tezi. Oregon: Oregon University Division of Counselling and Educational Psychology.
- TED Women (2010). 24 Ocak 2017 tarihinde https://www.ted.com/talks/rufus_griscom_alisa_volkman_let_s_talk_parenting_taboos?language=tr adresinden erişildi.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2007 (2) 22. Sayı (132-143)*.
- Tümkeya, S., Çelik, M. & Aybek, B. (2011). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar Otomatik Düşünceler Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, 2011, Sayfa 77-94
- Witt, K. (2005). *The role of parental irrationality and child autism characteristics on parental stress level*. Doktora Tezi. New York: St.John's University.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Öteki Devletler ve Milletler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizi

Other States and Nations: Social Studies Coursebook Analysis

Ahmed Emin OSMANOĞLU¹

Öz

Araştırma Türkiye'nin çağdaş devlet ve milletler ile tarihî devlet ve milletlere bakışını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma modeline dayalı doküman incelemesi tekniğiyle yapılandırılmıştır. Araştırmada tabakalı örneklem tekniğine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı yayınevi kitabı seçilmiştir. Veriler doküman inceleme tekniğine uygun olarak MaxQda 12 programı aracılığı ile toplanmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz birimi kelime ve analiz bağlamı cümledir. Araştırmada Türkiye ders kitaplarında milletleri şovenliğe sevk eden "Nasjonalizm" in değil herkesin kendi milletini sevmesi ve onu yükseltmek için çalışması anlamına gelen "Patriotisme" in benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: devletler, ders kitabı, milletler, ötekiler, sosyal bilgiler

Abstract

This study aims to detect the perspectives of Turkish States towards contemporary and historical states and nations. The study was structured by a document review technique based on a qualitative research model. Ministry of National Education Publishings' book was selected in accordance with the stratified sampling technique in the study. The data were collected through document review technique by the program of Maxqda 12, and datas was subjected to content analysis. Analysis unit is word and analysis context is sentence. It was found that "Patriotism" was adopted, which means that everybody loves their nation and works to raise it, rather than "Nationalism" which drives nations to chauvinism in the coursebook.

Keywords: nations, others, social studies, states, textbook

1. Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bingöl, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9212-1437>

Atıf / Citation: Osmanoğlu, A. E. (2019). Öteki Devletler ve Milletler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 577-588. doi:10.24106/kefdergi.2598

Extended Summary

This research aims to detect the perspective of Turkey towards other states and nations through the 7th grade social studies textbook. The main problem of the research: How is Turkey's approach to other states and nations reflected in the social studies textbook? Sub-problems of the research in this context are:

1. Sub-problems related to contemporary state and nations:
 - a. Which contemporary states and nations are included? b. How is the approach to the contemporary states and nations in the textbook in terms of being positive, negative or neutral?
2. Sub-problems related to historical states and nations:
 - a. Which historical states and nations are included? b. How is the approach to the historical states and nations in the textbook in terms of being positive, negative or neutral?
3. Sub-problems related to Turkish states and nations:
 - a. Which periods of Turkish states and nations are included in the coursebook? b. How is the approach to the Turkish states and nations in the textbook in terms of being positive, negative or neutral?

Sampling was determined according to the stratified sampling method in the study. The coursebook prepared by the Ministry of National Education was preferred. This book has been used as a coursebook between the years of 2013-2018 with the decision of the Ministry of National Education. The data were collected in accordance with the document review technique. The register unit was detected as words and context unit was detected as sentences. Quantitative coding was not satisfactory and thus qualitative coding was also performed by paying attention to positive, negative or neutral forms of each code within the related sentence context and recording was performed under the related code. Once the coding was complete, the codings were grouped by relation to each other and it was decided how to build the category clusters.

This study was conducted by one researcher. After the categorization was made, the opinions of 2 experts in educational sciences were also consulted and consensus was reached. The coding process was cancelled and restarted for every inconsistent code recognized or the decision change related to the coding. The coding was restarted one week after a consistency was achieved in coding style. The coding mutuality between two codings was detected as approximately 95%. Content analysis method was applied in the study. Accordingly, the unweighted scores of the categories generated in the data collection process are presented as frequency (f) and percentage (%). The questions were answered and analyzed according to the density score and qualitative characteristics of each category.

According to the research findings, the most commonly coded state within the category of contemporary state / nation is Turkey. The other states in the first five are European states. This result can be explained as a result of the mutual and compulsory connection between Turkey, as a neighboring country, and Europe being the center of capitalism or modernity in both historical and modern sense. The coding related to the contemporary states are mostly neutral, rarely positive and less negative; and this finding can be explained by more objective approach of Turkey to other nations. When it comes to Turkey, objective approach can be replaced by subjective approach to some extent. In the case of positive coding, the first five states are partially China, rarely England, Egypt and Germany, from the most intense to the least one, respectively. The perspective "the great enemy is China" is not included in the coursebook.

Nearly half of the negative codes are in the category of England/English. Partially Germany, Russia, France, and rarely Iran are negated. Negations are mostly related to the exploitation of other societies by Europe in the industrialization period to ensure their own well-being and are mostly associated with the years of the World War I. In none of the negations, an insulting or defamatory statement is used against another state or nation. There is no negative coding related to Greece in the coursebook. This conclusion can be explained by the attention paid not to use expressions that despise other nations or countries in Turkish coursebooks in accordance with international agreements.

In the category of historical states and nations, mostly Old Turkish states and nations are included. Codings are partially positive, and the Byzantine, Mongolian, Austro-Hungarian Empires and Genoese are rarely affirmed. Nearly all of the affirmations are for the Old Turkish states and nations, yet affirmations for the other nations and states are rare. The themes of the affirmations, as broadly explained in the findings, indicate the values that Turkey desires new generation to have. Nearly half of the codings in the category of Turkey and a partial majority of the positive codings are related to the Ottoman State. The codings related to this state are more than the codings related to the Contemporary Turkish State. This case can be explained by the fact that Turkey is at peace with the history of Ottoman, Turkey accepts the contemporary state to be the successor of the Ottoman Empire and wants to involve the values of the Ottoman Empire for building the new generation. This finding, and both positive and negative results regarding the European states as explained above can be interpreted as follows: Turkey adopts the scientific and modern developmental values of the Europe which is regarded as a model. The emphasis on the perspective that; "the development of Europe was derived from the Ottoman Empire which was once developed" while the advancement of Europe is explained aims to protect the self-esteem of Turkish students against Europe's achievement. Indeed, for this purpose, the negative codings of the European states include statements depicting Europe and Europeans as colonialists, those who spend the wealth of other nations for themselves, who prevent free thought in the Middle Ages, who oppose scientific development, scholastic thinkers, who are poor, who are in conflict of interest with each other and thus cause wars. This finding can be explained by the fact that the State of Turkey wants to bring up a generation that is at peace and equipped with the values of the past without Europeanization, and aims to realize scientific and developmental values of Europe for Turkey and to be as powerful as in the past. To this end, it can be reported that the coursebook was prepared based on a functionalist theory.

1. Giriş

Öğretimde araç gereçler, öğretme işinin niteliğini oluşturan temel unsurdur. Bu unsurlar içerisinde ders kitapları önemli bir yer tutar. Ders kitabı belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan, içeriği programlara uygun olan, incelemesi yapılmış ve tasdik edilmiş temel kaynaktır (Oğuzkan, 1974; akt.: Ceyhan ve Yiğit, 2005, s.16). Ders kitabı bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Çebi, 2006, s.2). Ders kitaplarının hazırlanma amacı ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru biçimde sunmak, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olmaktır (Duman ve Çakmak, 2004, s.18). Bir dersin öğretiminde ana kaynak olarak ders kitabının kullanılması birçok ülkede geçerlidir. Bununla birlikte içerdiği öğeler dikkate alındığında özel bir öğretim programı niteliğinde olan ders kitaplarının dünyanın birçok ülkesinde en sık kullanılan öğretim araçları oldukları ifade edilmektedir (Fischer, 1997; akt.: Bağcı, 2007, s.5). Bunun sebeplerinden biri eğitimin en önemli girdilerinden biri olan ders kitaplarının ulus-devlet sisteminin sosyal ve politik söylemlerinin ana taşıyıcıları olmasıdır. Zaman ve mekânla ilgili referans noktalarının ve kamusal hafızanın oluşturulmasında, toplumsal değişimin öngördüğü “yeni insan”ın üretiminde temel referans noktaları oluşturmalarıdır (Kancı, 2007; akt.: Arslan, 2008, s.34). Ders kitaplarının özel bir kitle olan öğrenciler/çocuklar için yazılması bu araçları önemli kılmaktadır. Bireysel ve toplumsal bilinç ve algılamaların oluşturulmasında ders kitaplarının önemli bir işlevi vardır (Kabapınar, 2009, s.368-369). Okul programlarının üstlenmiş olduğu toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerini yerine getirmek bakımından büyük önem taşır (Tertemiz, Ercan, Kaya-başı, 2001, s.1, 2). Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisidir (Kılıç, 2005, s.38). Bu anlamda ders kitapları, öğretim programının içeriğini oluşturur (Küçükahmet, 2004, s.11-13).

Ders kitapları devletlerin ideolojilerini, çeşitli konulardaki algılarını, yaklaşımlarını, politikalarını yansıtan ayna gibidir. Özellikle tarih, vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitapları bir devletin kendi vatandaşlarını daha çok hak sahibi bireyler mi yoksa yükümlülük sahibi bireyler olarak mı gördüğünü, devletin din ve laiklik konularında benimsediği politikaları, tarihi yorumlayış tarzını, milliyetçilik algısını, yönetim tarzını, diğer devlet ve milletlere yaklaşımlarını, kısaca bir milletin kurgulanış tarzını ifşa eder. Bu bilgiler zaman zaman uluslararası ilişkilerin şekillendirilmesinde de araç olarak kullanılmaktadır. Milletler Cemiyetinin prensiplerine uygun olarak devletler arasında ders kitaplarının barışçıl söylemlere göre gözden geçirilmesi amacıyla ülkeler arasında anlaşmalar imzalanmıştır. Örneğin, 1919’da, İsveç, Finlandiya, Norveç, İzlanda ve Danimarka anlaşarak tarih ders kitaplarını revize çalışmalarına başlamışlardır. 1950’de İngiltere ve Almanya, 1954 te Fransa ve Almanya arasında ikili kültür anlaşmaları imzalanmıştır. (Dance, 1971:71; akt. Safran ve Ata, 1996). 1945 ile 1965 seneleri arasında tarih ders kitaplarının barışçıl bir dile ile yeniden gözden geçirilmesi amacıyla 146 konferans yapılmıştır (Alkan, 1989, s.110). Türkiye’de 2008 senesinde IRCICA (İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi) ile ALESCO (Arap Eğitim, Kültür ve Bilim Teşkilatı) işbirliğiyle Türkiye ile 22 Arap ülkesi arasında barışçıl tarih yazımı amacıyla karşılıklı çalışmalar yapılmıştır (URL, 1). Almanya’da kurulan George Eckert Enstitüsü ile başta Avrupa olmak üzere pek çok dünya ülkesindeki ders kitaplarında yer alan toplumlararası çatışmaya yol açacak içerikler incelenmiştir (Şimşek ve Alaslan, 2014). UNESCO, UNICEF, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası organizasyonlar uluslararası anlayış, işbirliği ve insan hakları gibi retoriklerle devletlerin öğretim programlarını ve ders kitaplarını inceleme projeleri yürütmektedirler (Pingel, 2004). Bu nedenle ders kitapları bireysel araştırmacıların da küresel çapta sürekli ilgi odağı olmuştur. Wade (1993), 1982-1992 seneleri arasında kullanılmış olan 25 ders kitabı analizini analiz etmiştir. Analizinde, analizcilerin yanlı davrandıkları, titiz olmadıkları, ezber haline gelmiş bazı ifadeleri tekrar tekrar kullandıkları gibi eleştirel sonuçlara ulaşmış ve analizlerin değersizleştiği görüşüne ulaşmıştır. Roberts (2014), Wade’nin (1993) çalışmasını genişletmiş 2002-2012 arasında yapılan ders kitabı analizlerini analiz etmiş ve analiz sonuçlarını analiz eden çalışmaların halen yetersiz olduğu, sosyal bilgiler programında bu analizlerden nasıl yararlanılacağı üzerine yeterli çalışmalar yapılmadığını belirtmiştir. Ders kitabı üzerine çalışmalar Türkiye’de pek çok eğitim araştırmacısının ilgisini çekmeye devam etmektedir.

Türk ders kitaplarının içerikleri hakkında yapılan çalışmalar yoğundur. İpek (2011), 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulan vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirmiştir. İnal (2004), çalışmasında Türkiye’de 27 Mayıs ve 12 Eylül askerî darbe dönemlerinde okutulan ortaokul düzeyi ders kitaplarındaki demokratik ve milliyetçi değerleri saptamayı amaçlamıştır. Osmanoğlu ve Öztürk (2012) makalelerinde Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısını karşılaştırmalı belirlemeyi amaçlamıştır. Osmanoğlu (2013a) Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında dini yaklaşımları ölçmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, ders kitabında İslamî anlatımlara daha çok pozitif olarak yer verildiği, Türkiye’de din ile ilişkili bir vatandaşlık kimliği oluşturma çabası olmadığı, devletin, dini herhangi bir konuda meşrulaştırma aracı olarak kullanmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Osmanoğlu (2013b) Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarındaki milliyetçilik olgusunu, Osma-

noğlu (2014) Türkiye ve Mısır sosyal ders kitaplarındaki Osmanlı algısını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Yılmaz (2009) ders kitaplarındaki kavramların veriliş biçimlerini 1998 ve 2004 sosyal bilgiler programlarına göre incelemiş, son programın kavramların veriliş açısından daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde ders kitaplarında yer alan devlet ve milletler üzerinden bir sonuca ulaşmayı hedefleyen çalışma tespit edilemediğinden bu çalışma önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerinden Türkiye'nin diğer devlet ve milletlere yaklaşımının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi: Türkiye'nin Sosyal bilgiler ders kitabına yansıyan devlet ve milletlere karşı yaklaşım tarzı nasıldır? Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Çağdaş devlet ve milletler ile ilgili alt problemler:

a. Hangi çağdaş devlet ve milletlere yer verilmiştir? b. Ders kitabında yer verilen çağdaş devlet ve milletlere yaklaşım pozitif, negatif mi veya nötr olmak bakımından yaklaşım nasıldır?

2. Tarihî devlet ve milletler ile ilgili problemler:

a. Ders kitabında hangi tarihî devlet ve milletlere yer verilmiştir? b. Ders kitabında yer verilen tarihî devlet ve milletlere yaklaşım pozitif, negatif mi veya nötr olmak bakımından yaklaşım nasıldır?

3. Türk devletleri ve milletleri ile ilgili alt problemler:

a. Ders kitabında hangi dönem Türk devletlerine ve milletlerine yer verilmiştir? b. Ders kitabında yer verilen Türk devlet ve milletlerine pozitif, negatif mi veya nötr olmak bakımından yaklaşım nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma modeline dayalı doküman incelemesi tekniğiyle yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187). Doküman inceleme resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir yöntemdir. Bu yöntem veri toplamada zenginliği sağlar (Ekiz, 2003, s.70).

Araştırmada tabakalı örneklem tekniğine uygun olarak örneklem belirlenmiştir. Buna göre ders kitapları resmî ve özel yayınevlerinin kitapları olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Her iki yayınevi grubunun çeşitli tarihlerde bastırılmış oldukları kitapları mevcuttur. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi bünyesinde hazırlattığı kitap tercih edilmiştir. Çünkü Bakanlık kitabı doğrudan devlet politikasını yansıtacaktır, böylece amaca daha uygundur. Bakanlığın çeşitli yıllarda bastırılmış olduğu kitaplar içerisinde günümüze en yakın olan, 2013-2018 seneleri arasında okutulan ders kitabı seçilmiştir. Ders kitabında birinci üniteden itibaren kitapta yer alan bütün metinler belirtilen istisnalar haricinde çalışma alanı olarak belirlenmiştir. İstiklal marşı, içindekiler kısmı, ders kitabı organizasyon şeması, sözlük, kaynakçalar ve kronoloji kısımları inceleme dışında tutulmuştur.

Veriler doküman inceleme tekniğine uygun olarak toplanmıştır. Ders kitabı metni baştan sona okunmuştur. Bu aşamada MaxQda 2018 programından faydalanılmıştır. Ders kitabının ön okumasında kayıt biriminin kelime, bağlam biriminin cümle olmasına karar verilmiştir. Esas okuma esnasında karşılaşılan her devlet ve millet ismi işaretlenmiş ve kod sistemi altına kaydedilerek kod listesi oluşturulmuştur. Kayıt tutulurken niceliksel kodlama ile yetinilmemiş, her bir kodun içerisinde bulunduğu cümle bağlamına göre pozitif, negatif veya nötr oluşlarına dikkat edilerek niteliksel kodlama da yapılmış ve ilgili kodla birlikte kayıt altına alınmıştır. Kodlama tamamlandıktan sonra kodlamalar birbirleri ile ilişkilerine göre gruplandırılmış ve kategori kümelerinin nasıl oluşturulacağına karar verilmiştir. Nitekim kategori sisteminin oluşturulması araştırma sorularının sistematik bir analiz yöntemine dönüştürülmesinde en önemli aşamadır. Berelson (1952, s.147) içerik analizinin temel taşının kategoriler olduğunu belirtmiştir (akt.: Gökçe, 2006, s.57). Çalışmada kullanılan kategoriler, yani ölçek, önce araştırma sorularına cevap verecek şekilde oluşturulmuştur. Böylece aşağıdaki kategori tanımlamaları ortaya çıkmıştır:

Çağdaş Devlet/Millet Kategorisi: Tarihsel geçmişinin derinliğine bakılmaksızın isimleri günümüzde de devam eden devlet ve milletler bu kategori altında toplanmıştır. Örneğin, Türkiye/Türk, Mısır/Mısırlı.

Tarihî Devlet/Millet Kategorisi: İsimleri tarihte var olmuş bugün ise değişmiş ya da ortadan kalkmış olan devletler bu kategori altında toplanmıştır. Örneğin, Bizans/Bizanslı, Osmanlı Devleti/Osmanlı. Ancak Türk devletleri farklı isimlerde olmalarına rağmen farklı isimleriyle birlikte ama tek bir kategori olarak gösterilmiştir.

Türk Kategorisi: Çağdaş ve tarihî Türk Devletleri ve milletleri bu kategori altında toplanmıştır. Herhangi bir Türk devleti vurgulanmaksızın genel olarak Türk devletlerinden bahsedilmiş ise kodlamada Genel Türk Devletleri/Genel Türk şeklinde gösterilmiştir. Günümüz Türkiye ve Türkleri, Çağdaş Türkiye/Türk şeklinde kodlanmıştır. Orta Asya'da kurulmuş olan varlıkları bugün devam etmeyen Hun Devleti, Göktürk Devleti gibi devletler ve milletler İlk Türk Devletleri/Eski Türk şeklinde kodlanmıştır. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu devletleriyle ilgili bulgular Selçuklu Devletleri/Selçuklu Türkü şeklinde kodlanmıştır. Diğer kodlama ise Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü kodlamasıdır. Böylece Türk ders kitabında Türk tarihi bağlamında hangi dönem Türk devletlerine ve milletlerine niceliksel ve niteliksel yer verildiğini tespit etmek mümkün olmuştur.

Kategorilerin oluşturulması ve verilerin kaydedilmesinden sonra sıra güvenilirlik testine gelmiştir. İçerik analizinde güvenilirlik kodlama yapan kişilerin metinleri aynı biçimde anlayıp anlamadığına bağlıdır. Kodlamaya katılan kişilerin sayısı arttıkça ve aralarındaki anlayış birliği zayıfladıkça güvenilirlik düşer. Oluşturma, tanımlama ve kodlama işlemlerinin tek kişi tarafından yapılması güvenilirliği artırır. Bu durumda aynı kişinin farklı zamanlarda yaptığı çetelemeler arasındaki ilişki oranının yüksek olması gerekir (İnal, 2004, s.163). Bu çalışma tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kategoriler oluşturulduktan sonra eğitim bilimlerinde uzman 2 kişinin görüşüne de başvurulmuş ve görüş birlikteliği sağlanmıştır. Kodlamalar esnasında fark edilen her tutarsız kodlamada veya kodlamayla ilgili karar değişikliğinde kodlama işlemi iptal edilerek başa dönmüştür. Kodlama tarzında tutarlılık sağlandıktan bir hafta sonra tekrar kodlama yapılmıştır. İki kodlama arasında yaklaşık %95 oranında kodlama ortaklığı saptanmıştır.

Gökçe (2006, s.83) ders kitaplarındaki içerik analizinde kategorilerin tanımlarından başka geçerliği ölçme aracı bulunmadığını belirtmektedir. Kategorilerin tanımları herkesçe paylaşılır nitelikte olduğu ve böylece araştırma ölçeğinin gerçekte ölçmek istediği şeyi ölçtüğü kanaati oluşursa, araştırmanın geçerliği sağlanmış olur. Bu amaçla yukarıda kategori tanımları paylaşılmıştır. Alkan ise (1989, 207, 208; akt.: İnal, 2004, s.163, 164) içerik analizinin içerik geçerliğinin iki temel ölçüsü olduğunu belirtmektedir: İki ölçeklerin (kategorilerin) ölçme açısından uygunluğudur. Araştırmada bu geçerlik sonuçlarının geçerli ve tutarlı olması ile yerine getirilmiştir. İkinci ölçü ise örnekleme alınan metinlerin konunun işlenmesi için yeterli kapsam ve boyutları içermesi ile ilgilidir. Bu çalışmada ders kitabı metinlerinin tamamı incelenmiştir. Bu da geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Çalışmada içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Buna göre veri toplama sürecinde oluşturulan kategorilerin aldığı ağırlıksız puanlar frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir. Her kategorinin aldığı yoğunluk puanına ve niteliksel özelliklerine göre sorular cevaplanarak analiz yapılmıştır. Nicel veriler yorumlanırken, %1-%15 aralığı, nadiren; %16-%40 aralığı, kısmen; %41-%49 aralığı, yarıya yakını; %50 değeri, yarısı; %51-65 aralığı kısmî çoğunluk, %66-%90 aralığı, çoğunluk; %66-%90 aralığı, çoğunluk; %91-99 aralığı, tamamına yakını ve %100 değeri, tamamı olarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu kısımda araştırmanın problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın 1.1. ile 1.2. Numaralı Alt Problemlerine İlişkin Bulgular: Çağdaş Devlet ve Milletler ile Bunlara Yönelik Yaklaşım

İlk olarak ders kitabında yer alan devletler ve milletlerin hangileri olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında tespit edilen çağdaş devletler ve milletler ile bunlara yönelik pozitif, negatif ve nötr tutumlara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Çağdaş devlet/millet kategorisinin pozitif, negatif ve nötr oluşlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Sıra	Çağdaş devletler/ milletler kategorisi	KODLAMALAR						Toplam f	Toplam
		Pozitif F	Pozitif %	Negatif f	Negatif %	Nötr f	Nötr %		
1	Türkiye/ Türk	22	48,9	-	-	106	33,3	128	33,1
2	İngiltere/İngiliz	5	11,1	10	43,4	31	9,7	46	11,9
3	Almanya/Alman	2	4,4	4	17,3	26	8,1	32	8,2
4	Rusya /Rus	-	-	4	17,3	22	6,9	26	6,7
5	Fransa/Fransız	-	-	4	17,3	18	5,6	22	5,6
6	Çin	8	17,8	-	-	12	3,7	20	5,1

Sıra	Çağdaş devletler/ milletler kategorisi	KODLAMALAR							
		Pozitif F	Pozitif %	Negatif f	Negatif %	Nötr f	Nötr %	Toplam f	Toplam
7	Mısır	3	6,7	-	-	15	4,7	18	4,6
8	Hindistan/Hintli	1	2,2	-	-	13	4,0	14	3,6
9	Yunanistan/Yunan-Rum-Grek	1	2,2	-	-	11	3,4	12	3,1
10	Suriye	-	-	-	-	7	2,2	7	1,8
11	İspanya/İspanyol	-	-	-	-	6	1,8	6	1,5
12	İtalya /İtalyan	1	2,2	-	-	4	1,2	5	1,2
13	ABD	1	2,2	-	-	3	0,9	4	1
14	Arabistan/Arap	-	-	-	-	4	1,2	4	1
15	Bulgaristan/Bulgar	-	-	-	-	4	1,2	4	1
16	Filistin	-	-	-	-	3	0,9	3	0,7
17	Hollanda/Hollandalı	-	-	-	-	3	0,9	3	0,7
18	Portekiz	-	-	-	-	3	0,9	3	0,7
19	Avusturya	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
20	Belçika	1	2,2	-	-	1	0,3	2	0,5
21	Cezayir	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
22	Endonezya	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
23	İran	-	-	1	4,3	1	0,3	2	0,5
24	Macaristan/Macar	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
25	Romanya	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
26	Sırbistan	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5
27	Brezilya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
28	Ermenistan / Ermeni	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
29	Filipinler	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
30	Gürcistan/Gürcü	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
31	Irak	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
32	Japonya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
33	Libya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
34	Mali Cumhuriyeti	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
35	Malta	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
36	Polonya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
37	Tunus	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
38	Yemen	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
39	Yeni Zelanda	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
	Toplam	45	100	23	100	318	100	386	100

Tablo 1'e göre, ders kitabında günümüzde isimleri devam eden 39 adet devlet/millet ismi tespit edilmiştir. Toplamda 386 kodlama yapılmıştır. En fazla kodlanan devlet ve millet kategorisi 128 kez (%33,1) ile Türkiye/Türk olmuştur. Sırasıyla İngiltere/İngiliz 46 kez (%11,9), Almanya/Alman 32 kez (%8,2), Rusya/Rus 26 kez (%6,7), Fransa/Fransız 22 kez (%5,6), Çin 20 kez (%5,1), Mısır 18 kez (%4,6), Hindistan/Hintli 14 kez (%3,6), Yunanistan/Yunan-Rum-Grek 12 kez (%3,1), Suriye 7 kez (%1,8) ve İspanya/İspanyol 6 kez (%1,5) kodlanmıştır. Diğer devlet ve millet kategorileri 5 kez (%1,2) veya daha az kodlanmıştır.

Toplam kodlamaların 318'i (%82,3) nötr, 45'i (%11,6) pozitif, 23'ü (%5,9) negatiftir. Ders kitabında 10 devlet/millet ile ilgili pozitif kodlama yapılmıştır. Toplamda 45 kez pozitif ifade bulgulanmıştır. En yoğun pozitif kullanım 22 kez (%48,9) ile Türkiye/Türk kategorisindedir. Sırasıyla 8 kez (%17,8) Çin, 5 kez (%11,1) İngiltere/İngiliz, 3 kez (%6,7) Mısır kategorilerinde 2 kez (%4,4) Almanya/Alman, 1 kez (%2,2) Hindistan/Hintli, Yunanistan/Yunan-Rum-Grek, İtalya-İtalyan, ABD ve Belçika için pozitif ifade kullanılmıştır.

Türkiye/Türk kategorisinde yapılan pozitif kodlamalar ile ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ülkemiz Atatürk’ün başlattığı eğitim ve öğretim çalışmalarıyla bu yönde hızla ilerlemektedir. (s.42)... Devlet yardımı muhtaç başarılı öğrencilerin eğitimini tamamlayabilmeleri için burs ve benzeri yardımları yapar. (s.46)...Ülkemizde herkes işini özgürce belirleme hakkına sahip olup çalışan hakları gelişmiş ülkeler seviyesindedir (s.47)...Toprağıyla, boğazlarıyla, denizleriyle dünyanın göz bebeği olan ülkemiz dünya

ticaret yollarının önemli bir koridorudur. (s.125)...demokratik ülkelerde devlet milletin güvenlik, huzur ve refahını sağlamakla görevlidir. Devlet milletin refahını gözetir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu özellikleri taşıyan bir devlettir.” (s.149).

Yukarıdaki örnek alıntılarda ve alıntılanamayan diğer kodlamalarda Türkiye ve Türkler hakkında pozitif ifadeler kullanılmıştır. Pozitif kodlamalar genel olarak şu temalarla ilişkilidir: Eğitime ve eğitim hakkına önem verme (s.42, 46, 47), özgürlükler ülkesi olma, çalışma hakkını koruma (s.47), doğal güzelliklere sahip olma (s.48), stratejik öneme sahip olma (s.125), muhtaçları koruma (s.132), sağlık ve sosyal güvence verme (s.133), modern olma, millet egemenliğine dayanma (s.147), huzur ve refahı sağlama, halkın menfaatini gözetme (s.149), vefakar olma (s.150), özürllüleri, yaşlıları, muhtaç çocukları koruma (s.150)

Çin kategorisinde yapılan pozitif kodlamalar ile ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Kuşkusuz, barut da tıpkı pusula ve çelik gibi Çinlilere ait buluşlardan en çok bilinenlerinden biridir...Çin uygarlığının bilimsel ve teknolojik gelişmelere yaptıkları katkıların sonuçları neler olabilir?(s.100)...Arkeologlar tarihte bilinen ilkyazı örneklerinin Mezopotamya, Mısır ve Çin’de bulunduğunu belirtmektedirler (s.103)”

Yukarıdaki örnek alıntılarda ve diğer alıntılanamayan kodlamalarda Çin uygarlığın ilk kaynağı, bilimsel gelişmelerde öncü, dünya bilim ve tekniğine katkı sağlayan medeniyet olarak ele alınmış ve daha çok tarihsel geçmiş ön plana alınarak olumlu ifadeler kullanılmıştır.

İngiltere kategorisinde yapılan pozitif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“1804’te İngiltere’de raylar üzerinde ilerleyen ilk buharlı lokomotif yapıldı. (s.111)... İngiltere dünyanın atölyesi adını almıştı...(s.127). Savaşı kazanan İngilizler Sina yarımadasını ele geçirerek Suriye sınırına kadar ilerlediler...İngiliz ordusu Filistin ve Suriye’nin büyük bölümünü ele geçirdi.”(s.170). İngilizlerin Musul’a kadar ilerlemesine mani olamadılar (s.171).

Yukarıdaki alıntılarda İngiltere sanayideki öncü durumu ve askerî olarak zafer kazanma bakımından olumlanmıştır. Olumlamalar daha çok 1. Dünya Savaşı dönemi ile ilgilidir.

Mısır kategorisinde yapılan pozitif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“...Keops piramidi, Mısır’ın en görkemli eserlerinden biridir...Tarihte mürekkebi ilk kullanan uygarlıklardan birinin Mısırlılar olduğu bilinmektedir. (s.100)... Arkeologlar tarihte bilinen ilkyazı örneklerinin Mezopotamya, Mısır ve Çin’de bulunduğunu belirtmektedirler.” (s.103)

Yukarıdaki alıntılarda Mısır bilime katkıları ve tarihi eserleriyle olumlanmıştır.

Almanya ve İtalya kategorisinde yapılan pozitif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“...Almanya ve İtalya Avrupa’da güçlü devletler haline geldiler... Özellikler Almanya’nın sanayisi çok gelişti.”(s.167)

Yukarıdaki alıntılarda Almanya ve İtalya sanayisi ve gücü bakımından olumlanmıştır. Söz konusu dönemler 1. Dünya Savaşı yıllarına yakındır.

Söz konusu ders kitabında devlet ve millet kategorisi için toplamda 23 kez negatif ifade kullanılmıştır. En yoğun negatif kullanım 10 kez (%43,4) ile İngiltere İngiliz kategorisindedir. Sırasıyla Almanya/Alman, Rusya/Rus, Fransa/Fransız kategorilerinde 4 kez (%17,3), İran kategorisinde 1 kez (%4,3) negatif ifade kullanılmıştır.

İngiltere/İngiliz kategorisinde yapılan negatif kodlamalara örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Güçsüz olan devletleri yönetimleri altına alarak büyük “Sömürge Devletleri” haline geldiler. İngiltere, Fransa, Almanya gibi devletlerin sömürgecilik yarışı, dünya savaşlarına neden oldu.” Yukarıdaki bir fotoğrafta, Kuzey Amerika’da bir tarlada İngilizlerin dokuma sanayisi için önemli bir ham madde olan pamuk için çalışan köleler görülmektedir.” (s.128).

Yukarıdaki alıntılarda olduğu gibi alıntı yapılamayan diğer cümlelerde İngiltere daha çok sömürgeci, savaş çıkmasına sebep olan, köle çalıştıran devlet olarak olumsuzlanmıştır.

Rusya/Rus kategorisinde yapılan negatif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“...Rus kuvvetleri Erzurum ve Sarıkamış yönünde işgallere başladılar.” Kafkas Cephesinde Rusya’nın iler-

lemesini durdurmak ve Osmanlı Devleti üzerindeki emellerine son vermek için... Rus işgalinden sonra bölgede görevlendirilen Mustafa Kemal Paşa Muş ve Bitlis'i düşman işgalinden kurtardı" (s.171)

Yukarıdaki alıntılarda Rusya işgalci, durdurulmak istenen, engellenmek istenen düşman olarak olumsuzlanmıştır. Ancak tahkir edici bir ifade kullanılmamıştır.

Fransa/Fransız kategorisinde yapılan negatif kodlamalara örnekler aşağıda sunulmuştur:

"İngiltere, Fransa, Almanya gibi devletlerin sömürgecilik yarışı, dünya savaşlarına neden oldu. Günümüzde bile bu yarış gitgide artan bir hızda devam etmektedir." (s.128)...18 Mart 1915 sabahı, 16 İngiliz ve Fransız savaş gemisi boğaza girerek Türk tabyalarına ateş açtılar. Ortalık Cehenneme döndü" (s.173).

Yukarıdaki alıntıda Fransa sömürgeci, savaşa yol açan, ancak kendi başına yetersizlik vurgularıyla olumsuzlanmıştır. Tahkir edici herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

Ders kitabında yer alan 39 devlet/millet için en az 1 kere nötr kullanım bulunmaktadır. Toplam nötr kodlama frekansı 318'dir. En fazla nötr kodlama 106 kez (%33,3) ile Türkiye/Türk kategorisindedir. Sırasıyla İngiltere/İngiliz için 31 kez (%9,7), Almanya/Alman için 26 kez (%8,1), Rusya/Rus için 22 kez (%6,9), Fransa/Fransız için 18 kez (%5,6), Mısır için 15 kez (%4,7), Hindistan/Hintli için 13 kez (%4), Çin için 12 kez (%3,7), Yunanistan/Yunan-Rum-Grek için 11 kez (%3,4), Suriye için 7 kez (%2,2) nötr ifade kullanılmıştır. Diğer devletler için nötr kodlama frekansları 6 kez (%1,8) veya daha aşağıdadır.

Araştırmanın 2.1. ve 2.2. Numaralı Alt Problemine İlişkin Bulgular: Tarihî Devletler ve Milletler ile Bunlara Yaklaşımlar

Ders kitabında günümüzde varlıklarını aynı isimle devam ettirmeyen, siyasî bakımdan tarihe mal olmuş devletlerin ve bunların toplumu olan milletlerin isimleri de belirlenmiştir. Elde edilen kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Tarihî devlet/ millet kategorisinin pozitif, negatif ve nötr kullanımlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları

Kategoriler	KODLAMALAR							
	Pozitif f	Pozitif %	Negatif f	Negatif %	Nötr f	Nötr %	Toplam f	Toplam%
Eski Türk Devletleri/ Eski Türkler	102	91,8	31	58,4	260	80,4	393	80,6
Bizans	1	0,9	17	32	39	12	57	11,7
Moğol Devleti/Moğol	7	6,3	2	3,7	2	0,6	11	2,2
Avusturya-Macaristan	-	-	1	1,8	7	2,1	8	1,6
Ceneviz/Cenevizli	1	0,9	-	-	5	1,5	6	1,2
Venedik/Venedikli	-	-	2	3,7	3	0,9	5	1
Roma/Romalı	-	-	-	-	4	1,2	4	0,8
Çekoslavakya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
İran-Safevi Devleti	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
Yugoslavya	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2
Toplam	111	100	53	100	323	100	487	100

Tablo 2'ye göre tarihî devlet/millet kategorisinde 487 kodlama yapılmıştır. Eski Türk Devletleri /Eski Türkler kategorisi 393 kez (%80,6) ile en yoğun kodlamayı oluşturmuştur. Kodlamaların 111'i (%22,7) pozitif, 53'ü (%10,8) negatif, 323'ü (%66,3) nötrdür. Kodlamalarda 10 tane tarihî devlet/millet ismi bulgulanmıştır. En fazla kodlanan Eski Türk Devletleri/ Eski Türkler kategorisinden sonra sırasıyla Bizans 57 kez (%11,7), Moğol Devleti/Moğol 11 kez (%2,2) ve diğerleri daha az kodlanmıştır.

Tarihi devlet/millet kategorilerinde toplam 111 kez pozitif kodlama yapılmıştır. Bu kodlamalar Eski Türk Devletleri, Bizans/Bizanslı, Moğol Devleti/Moğol ve Ceneviz/Cenevizli kategorilerinde gerçekleşmiştir. Türkler için 102 kez (%91,8), Moğol Devleti/Moğol için 7 kez (%6,3), Bizans için 1 kez (%0,9) pozitif ifade kullanılmıştır. Diğer devlet/millet kategorilerinde pozitif kodlama yapılmamıştır.

Eski Türk Devletleri/Eski Türkler kategorisinde yapılan pozitif kodlamalara ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Anadolu'da kurulan ilk Türk devletlerinden biri zaman içinde bu toprakların büyük bölümüne hakim olan Türkiye Selçuklu Devleti'dir.(s.58)...Selçuklu ordusu Bizans ordusunu ağır bir yenilgiye uğrattı (1176). (s.59)...Osmanlı Beyliği'ndeki düzen ve adalet sayesinde pek çok yerden Türkler gelip Osmanlı topraklarına yerleşmeye başladılar.(s.63)...Mimberdeki ahşap işlemlerle Türk sanatının eşsiz bir örneği. (s.78)... Avrupa'da Türk modası. Böylece Osmanlı müziği Avrupa'da tanınmaya başladı.(s.82)...Türklerle ilgili

temel özellik onların konukseverlikleridir. (s.87). Türklerin yaptıkları çeşitli spor müsabakaları da ilgiyle izlenmiş...(s.88)...IX. yüzyıldan XV. yüzyıla kadar Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilim insanlarıyla günümüz bilimsel gelişmelerinin temellerini atmışlardır(s.107).

Yukarıda Selçuklu Devletleri, Selçuklu Türkleri, Türk beylikleri ve Osmanlı Devleti, devletleri ile ilgili pozitif kodlama yapılan alıntılara örnek sunulmuştur. Söz konusu alıntılarda ve burada yazılmayan diğer cümlelerde bu kategoriye ilgili şu temalar tespit edilmiştir: Hâkimiyet kuran, engellenemeyen (s.55), sanatçı kişilikler (s.78), el sanatlarında, mimarîde, müzikte, gelişmişlik, taklit edilen, dünyayı etkileyen (s.81,82), konukseverlik (s.87), sporculuk (s.88), temizlik (s.89), yaşlılara ve çocuklara saygı (s.89), hayvanseverlik (s.89), bilginlik (s.97), bilimde öncülük (s.107), eğitime önem veren (s.134), demokratlık (s.149), zafer kazanma (s.174), hoşgörü sahibi (s.64), dostluk (s.77), hayranlık uyandıran (s.82), hayır sahibi (s.89), ekonomik güçlülük (s.174)

Moğol Devleti/Moğollar kategorisinde yapılan pozitif kodlama aşağıda sunulmuştur:

“Asya’nın büyük bölümünü geçiren Moğollar, Anadolu’nun içlerine kadar ilerlediler...Selçuklu ordusu Moğol ordusu karşısında dağıldı (1243). ...Anadolu’da Moğol hakimiyeti başladı. Moğollar, Anadolu’ya gönderdikleri vali ve komutanlarla ülkeyi yönetmeye başladılar...(s.59)...Osmanlı Beyliği kurulduğunda bölgede hangi güçlü devletlerin bulunduğunu tarih şeridini inceleyerek öğrenebiliriz: Moğol İlhanlı Devleti 1256-1335. (S.63).

Yukarıdaki alıntılarda ve diğer kodlamalarda Moğollar hakim olan, zafer kazanan, yöneten olarak olumlanmıştır.

Tarihî devlet/millet kategorisinde 53 kez (%10,8) negatif kodlama yapılmıştır. Eski Türk Devletleri/Eski Türkler, Bizans, Moğol Devleti/Moğol, Avusturya-Macaristan, Venedik/Venedikli kategorilerinde negatif kodlama bulunmaktadır. En fazla negatif kodlama 31 kez (%58,4) ile Eski Türk Devletleri/ Eski Türkler kategorisinde yapılmıştır. Sırasıyla 17 kez (%32) Bizans, 2 kez (%3,7) Moğol Devleti/Moğol, Venedikli/Venedik kategorilerinde negatif kodlama yapılmıştır.

Eski Türk Devletleri/Eski Türkler kategorisinde yapılan negatif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“Selçuklu ordusu sayıca daha kalabalık olmasına rağmen Moğol ordusunun saldırısı karşısında dağıldı (1243) (s.59)”...Türkiye Selçuklu Devleti’nin zayıflaması ve yıkılması sürecinde...(s.60)...Türkiye Selçuklu Devleti de Moğollara yenildikten sonra eski gücünü yitirmiş...(s.62)...Türkiye Selçuklu Devleti’nin yıkılmasıyla...(s.67)...İnebahtı önlerinde...Osmanlı donanması ağır bir yenilgi aldı (S.74). Osmanlı donanması XVI. yüzyıldaki başarılı deniz fetihlerini sonraki yüzyıllarda devam ettiremedi. Gemi teknolojisindeki ilerlemeleri takip edememesi, gemicilerin eğitimine yeterince önem vermemesi donanmanın eski gücünü yitirmesine sebep oldu. Sonuçta Akdeniz’de hakimiyeti kaybeden Osmanlı, güçlü bir deniz gücü olmaktan çıktı (s.75)...Türkçe eserlerin basılabileceği bir matbaa yoktu(s.84).

Yukarıdaki alıntılar tarihî Türk devlet ve milletlerinin genel olarak zayıflayıp yıkıldığı dönemler ile ilgilidir. Devletlerin gerilemelerine, teknolojide zamana uyamamalarına, zayıflamalarına, güçlerini kaybetmelerine vurgu yapılmıştır.

Bizans kategorisinde yapılan negatif kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

“Anadolu üzerinde hakimiyetini kaybetmeye başlayan Bizans, Türkleri buradan çıkarmak istiyordu. (S.55)...İç karışıklıklar yaşayan Bizans’ın zayıflığından yararlanarak İznik’e kadar ilerledim...Bizans’ın kötü idaresi yüzünden perişan olan halk, huzura kavuştu. (s.58)...Selçuklu ordusu Bizans ordusunu ağır bir yenilgiye uğrattı (1176)...Bizans güçlü bir devlet olma özelliğini çoktan kaybetmişti. (s.62)...Osmanlı’nın büyümesi ve güçlenmesi Bizans tekfurlarını endişelendirmeye başladı (s.63). Bizans tekfurları yaylak ve kışlakları arasında göç eden Türklere saldırmaya, onların mallarına el koymaya başladılar (s.63).”

Yukarıdaki alıntılar ve alıntılanamayan diğer cümlelerde Bizans zayıflamış olan, hakimiyeti kaybetmiş olan, mağlup olmuş olan, el koyan, masum halka saldıran devlet olarak belirtilmiş ve bu yüzden olumsuzlanmıştır.

Tarihî devlet/millet kategorilerinde 393 kez nötr kodlama yapılmıştır. Listede yer alan tarihî devlet/millet kategorisinin her birinde en az 1 kez kodlama yapılmıştır. En fazla nötr kodlama yapılan kategori 260 ile kez (%80,4) ile Eski Türk Devletleri/Eski Türkler kategorisidir. Sırasıyla Bizans kategorisinde 39 kez (%12), Avusturya-Macaristan kategorisinde 7 kez (%2,1), diğer kategorilerde 5 kez (%1,5) veya altında nötr kodlama yapılmıştır.

Araştırmanın 3.1. ve 3.2. Numaralı Alt Problemiyle İlgili Bulgular: Türk Devletleri ve Milletleri

Bu kategoride sadece niceliksel değerlere yer verilmiş, yukarıda ders kitabından ilgili alıntılar yapıldığından aynı ifadeleri tekrar etmemek için ders kitabından alıntılara yer verilmemiştir. Kategoriler ile ilgili kodlamalar Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Türk kategorisinin pozitif, negatif ve nötr oluşlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımı

Devlet/Millet İsimleri	Pozitif F	Pozitif %	Negatif f	Negatif %	Nötr f	Nötr %	Toplam f	Toplam %
Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü	84	53,8	26	78,7	201	45,6	311	49,4
Çağdaş Türkiye/Çağdaş Türk	22	14,1	-	-	106	24	128	20,3
Genel Türk Devletleri / Genel Türk	32	20,5	2	6	74	16,8	108	17,1
Selçuklu Devletleri /Selçuklu Türkleri	8	5,1	5	15,1	39	8,8	52	8,2
Eski Türk Devletleri/Eski Türkler	6	3,8	-	-	15	3,4	21	3,3
Anadolu Beylikleri/Anadolu Beylikleri Türkü	4	2,5	-	-	5	1,1	9	1,4
Toplam	156	100	33	100	440	100	629	100

Tablo 3'e göre Türk kategorisinin alt kategorileri Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü, Çağdaş Türkiye/Çağdaş Türk, Genel Türk Devletleri/Genel Türk, Selçuklu Devletleri/Selçuklu Türkü, Eski Türk Devletleri/Eski Türkler ve Anadolu Beylikleri/Anadolu Beylikleri Türkü'dür. En çok kodlama 311 kez (%49,4) ile Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü kategorisinde yapılmıştır. Sırasıyla en yoğun kodlamalar 128 kez (%20,3) ile Çağdaş Türkiye/Çağdaş Türk, 108 kez (%17,1) ile Genel Türk Devletleri/Genel Türk, 52 kez (%8,2) ile Selçuklu Devletleri/Selçuklu Türkleri, 21 kez (%3,) ile Eski Türk Devletleri/Eski Türkler ve 9 kez (%1,4) ile Anadolu Beylikleri/Anadolu Beylikleri Türkü kategorisindedir.

Tablo 3'e göre kodlamaların 156'sı (%24,8) pozitif, 33'ü (%5,2) negatif, 440'ı (%69,9) nötrdür. Pozitif kodlamalar en çok 84 kez (%53,8) ile Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü kategorisinde yapılmıştır. En yoğun kodlamalar sırasıyla 32 kez (20,5) ile Genel Türk Devletleri/Genel Türk, 22 kez (%14,1) ile Çağdaş Türkiye/Çağdaş Türk, 8 kez (%5,1) ile Selçuklu Devletleri/Selçuklu Türkleri, 6 kez (%3,8) ile Eski Türk Devletleri, Eski Türkler, 4 kez (%2,5) ile Anadolu Beylikleri/Anadolu Beylikleri Türkü kategorisi yer almaktadır.

Türk kategorisinde 33 kez negatif kodlama yapılmıştır. Negatif kodlamalar en yoğunundan en az yoğununa doğru sırasıyla 26 kez (%78,7) ile Osmanlı Devleti/Osmanlı Türkü, 5 kez (%15,1) Selçuklu Devletleri/Selçuklu Türkleri ve 2 kez (%6) ile Genel Türk Devletleri/Genel Türk kategorisindedir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Ders kitabında 39 adet günümüzde isimleri devam eden çağdaş devlet/millet ismi tespit edilmiştir. En fazla kodlanan devlet Türkiye'dir. Simetrik yüzdelik değerlendirme anahtarına göre diğer devlet ve millet isimlerine nadiren yer verilmiştir. İlk beşte yer alan diğer devletler Avrupa devletleridir. Bu sonuç bir çevre ülke olarak Türkiye'nin gerek tarihi gerekse günümüz itibarıyla kapitalizmin veya modernizmin merkezi olan Avrupa ile karşılıklı ve zorunlu olarak kurduğu irtibatın resmi olarak açıklanabilir. Çağdaş devletler ile ilgili kodlamalar çoğunlukla nötr, nadiren pozitif ve bundan daha az negatif olması Türkiye'nin öteki uluslara daha çok objektif bir yaklaşım sergilemesiyle açıklanabilir. Söz konusu ülke Türkiye olduğunda objektif yaklaşım kısmen yerini sübjektif yaklaşıma bırakabilmektedir. Nitekim pozitif kodlamaların yarıya yakını Türkiye kategorisinde yapılmıştır. Bu sonuç Türk Devleti'nin yeni nesillerin kalplerinde vatan ve millet sevgisinin oluşmasını sağlama amacıyla açıklanabilir. Nitekim Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesi milli eğitim politikasının vatan ve millet sevgisini vermeyi hedeflediğini belirtmektedir. Ders kitabı bu kanunun hedefini yerine getirme amacındadır. Pozitif kodlamalarda ilk beşte bulunan devletler en yoğunundan en aza doğru sırasıyla kısmen Çin, nadiren İngiltere, Mısır ve Almanya'dır. Ezeli düşman Çin anlayışı ders kitabında yer almamaktadır.

Negatif kodlamaların yarıya yakını İngiltere/İngiliz kategorisindedir. Kısmen Almanya, Rusya, Fransa, nadiren İran olumsuzlanmıştır. Olumsuzlamalar daha çok sanayileşme sürecindeki Avrupa'nın kendi refahını sağlamak için başka toplumları sömürmesiyle ilişkili ve daha çok I. Dünya Savaşı yılları ile ilişkilidir. Olumsuzlama yapılan cümlelerin hiç birinde bir başka devlete ve millete karşı aşağılayıcı, küçük düşürücü, hakaret içeren bir ifade kullanılmamıştır. Safran ve Ata (1996), 1923-1996 tarihleri arasında yazılmış Türk ders kitaplarında Yunanlılar ile ilgili mutlaka negatif söylemlerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu kitapta Yunanistan ile ilgili negatif bir kodlama bulunmamaktadır. Bu sonuç Türk ders kitaplarında uluslararası anlaşmalara uygun olarak diğer milletleri veya ülkeleri tahkir eden ifadelerin kullanılmamasına

özen gösterilmesiyle açıklanabilir.

Tarihî devlet ve millet kategorisinde çoğunlukla Eski Türk devlet ve milletlerine yer verilmiştir. Kodlamalar kısmen pozitif olup, Bizans, Moğol Devleti, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Ceneviz nadiren olumludur. Olumluların tamamına yakını Eski Türk devlet ve milletleri için iken, ötekiler için nadiren olumlama yapılmıştır. Bulgularda genişçe belirtilen olumlama temaları Türkiye'nin yeni neslin sahip olmasını istediği değerlerin ne olduğunu belirtmektedir.

Tarihî devlet ve millet kategorisinde nadiren olumsuzlama yapılmıştır. Türk devlet ve milletleri ile ilgili olumsuzlama genel olarak Türk devletlerinin zayıflayıp yıkıldığı dönemler ile ilgilidir. Devletlerin gerilemelerine, teknolojiye zamana uyamamalarına, zayıflamalarına, güçlerini kaybetmelerine vurgu yapılmıştır. Bu sonuç Türkiye'nin yeni neslin tarihteki hatalardan ders çıkarmasını amaçlamasıyla açıklanabilir. Yeni neslin bilimsel gelişmeleri takip etmeleri gerekliliği satır aralarında verilmektedir. Bizans'ın olumsuzlanması Türkiye'nin Anadolu'daki varlığını meşru kılma amacıyla açıklanabilir. Nitekim, Türkler Anadolu'ya sonradan girmişler ve Anadolu'nun eski sahipleri olan Rumlar üzerinde hakimiyet kurmuşlardır.

Türk kategorisinde yapılan kodlamaların yarıya yakını ve pozitif kodlamaların kısmî çoğunluğu Osmanlı Devleti ile ilgilidir. Bu devlet ile ilgili yapılan kodlamalar Çağdaş Türkiye Devleti hakkında yapılan kodlamalardan fazladır. Bu durum Türkiye'nin Osmanlı tarihi ile barışık olması, kendisini onun devamı olarak kabul etmesi ve yeni neslin inşasında Osmanlı değerlerinin de yer almasını istemesiyle açıklanabilir. Bu sonuç ile yukarıdaki Avrupa devletleri hakkındaki hem pozitif hem de negatif sonuçlar birleştirildiğinde ortaya çıkan resim şöyledir: Türkiye Avrupa'nın bilimsellik ve modern gelişme değerlerini benimsemekte ve bir model olarak kabul etmektedir. Avrupa'nın gelişmişliği anlatılırken bu gelişmişliğin esasında önceden Osmanlı'da olduğu ama zamanla Avrupa'nın Osmanlı'yı geçtiği vurgusu Türkiyeli çocukların Avrupa'nın başarısı karşısında özgüvenlerini koruma amaçlıdır. Nitekim, bu maksatla olsa gerek Avrupa devletleri ile ilgili negatif kodlamalarda Avrupa ve Avrupalıların sömürgeci, milletlerin zenginliğini kendileri için harcayan, Ortaçağ'da özgür düşüncüyü engelleyen, bilimsel gelişmeye karşı olan, skolastik düşünce sahibi, fakir, aralarında çıkar çatışmasına giren, bu yüzden savaş çıkaran insan ifadeleri yer almaktadır. Bu durum Türkiye Devleti'nin Avrupalılaştırmadan geçmişin değerleriyle barışık ve donanmış, Avrupa'daki bilimsel ve gelişmişlik değerlerini Türkiye için gerçekleştirmeyi ve eskisi gibi güçlü olmayı hedefleyen bir nesil yetiştirmek istemesiyle açıklanabilir. Bu maksatla ders kitabı işlevselci yaklaşımla hazırlanmıştır.

5. Kaynakça

- Alkan, T. (1989). *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Arslan, Ş. (2008). İlköğretim 1. kademe birinci sınıf matematik-türkçe ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bağcı, H. (2007). Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis In Communication Research*. Illinois: Free Press.
- Ceyhan, E., Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çebi, A., (2006). *Ders Kitaplarında Anlatım ve Dil*. (Ed. Özcan Demirel, K. Kiroğlu). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi içinde (s.105-123). Ankara: Öğreti.
- Duman, T., Çakmak, M. (2004). *Ders Kitaplarının Nitelikleri*. (Ed. Leyla Küçükahmet). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde (s.17-33). Ankara: Nobel.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi, Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya.
- İpek, İ. (2011). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kabapınar, Y. (2009). *Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları*. (Ed. Cemil Öztürk). Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.367-401). Ankara: PegemA.
- Kafesoğlu, İ. (1965). Danimarka'da Toplanan Tarih Kongresi. Türk Kültürü, 36. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Kılıç, D. (2005). *Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri*. (Ed.Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi içinde (s.37-53). Ankara: Öğreti.
- Küçükahmet, L. (2001). *Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi*. (Ed. Leyla Küçükahmet). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde (s.2-18). Ankara: Nobel Yayınları.

- Pingel, (2004). *Avrupa Evi Ders Kitaplarında 20. Yüzyıl Avrupa'sı*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Osmanoğlu A. E., Öztürk, C. (2012). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 43-62 PEGEMA yayınları, Ankara.
- Osmanoğlu A. E. (2013a). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Din Algısının Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9,) 1983-2006.
- Osmanoğlu A. E. (2013b). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Milliyetçi Değerler: Karşılaştırmalı bir Analiz. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), s. 989-1012.
- Osmanoğlu, A.E. (2014). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Osmanlı Algısı: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-107.
- Roberts, S.L. (2014). A Review of Social Studies Textbook Content Analysis Since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3)1-65.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'de Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11-26.
- Şimşek, A. Alaslan, F. (2014). Milliyetçi Tarihten Millî Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye'de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (2. Baskı)*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Tertemiz, N., Kayabaşı, E. (2001). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. (Ed. Leyla Küçükahmet). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde (s.1-30)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Wade, R. C. (1993). Content Analysis of Social Studies Textbooks: A Review of Ten Years of Research. *Theory and Research in Social Education*, 21, 232-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2009). 1998 ve 2004 sosyal bilgiler programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki bazı kavramların veriliş biçimlerinin karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 130-152.
- URL,1: Dünya Bülteni, <http://www.dunyabulteni.net> 25.04.2017 tarihinde alınmıştır.aynaklar



Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

Attitudes of History Teacher Candidates Who Took Pedagogical Formation Education towards Teaching Profession

Tuba ŞENGÜL BİRCAN¹

Öz

Araştırma, tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Edebiyat fakültesinde öğrenim gören 115 tarih öğretmen adayı ile hayata geçirilmiştir. Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert olarak hazırlanan ölçek 35 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS (23.0) paket programından yararlanılmış ve gerekli istatistikî teknikler kullanılarak analizler yapılarak, sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyete ve mesleği seçme nedenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği, tutum

Abstract

The aims of this research is to determine the attitudes of history teacher candidates towards teaching profession. The study conducted using survey method from quantitative research approaches. This study was carried out with 115 history student teacher who are the faculty of Letters of in a university in the central Anatolia Region at 2014-2015 academic year. Teaching professional attitude scale developed by Çetin (2006) was used as data collection tool. The scale has 35 items consisting 5 likert type, In the scale, Cronbach-alpha reliability coefficient is as 0,96 was determined. Data were analyzed by using the statistical package SPSS (23.0). In the result of research have been found candidate teachers’ attitudes towards teaching profession was differed significantly by gender and the reason of choosing a teaching profession

Keywords: History teacher candidates, teaching profession, attitude.

1. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7496-3545>

Extended Summary

Choice of profession is a turning point for a person. The person chooses a lifestyle when he chooses the profession. The profession becomes a part of the identity of the individual and constitutes the communication, dignity and status at the society of him. Teacher candidates' education is among the factors who influence their attitudes toward the profession and the attitudes of theirs affect the quality of the profession and future of the country. Therefore, it is important to determine the attitudes of prospective teachers to the profession in order to take the necessary precautions before starting work. The attitudes of teacher candidates towards the profession must be known and evaluated so that a positive attitude towards the teaching profession can be developed. The attitudes of history teacher candidates towards teaching profession have not been investigated before. For this reason, the study was deemed necessary. In this study, which examines the attitudes of the history teacher candidates toward the profession was searched answer "Does the attitudes of history teacher candidates towards the teaching profession differ according to their gender?", "Are the history teacher candidates' attitudes towards the teaching profession differ according to their reasons for choosing a profession?"

Method: The aims of this research is to determine the attitudes of history teacher candidates towards teaching profession. The study conducted using survey method from quantitative research approaches. This study was carried out with 115 history student teacher who are a university in the central Anatolia Region at 2014-2015 academic year. Teaching professional attitude scale developed by Çetin (2006) was used as data collection tool. the scale has 35 items 15 of which are negative and 20 of which are positive consisting 5 likert type. There are three subdimensions: love, value and adaptation. High score shows positive attitude, low score shows negative attitude. In the scale, Cronbach-alpha reliability coefficient is as 0,96 was determined. Data were analyzed by using the statistical package SPSS (23.0).

Findings: It has been determined that the history teacher candidates in the study group have a positive view on the teaching profession in general terms according to the scores obtained from the teaching profession attitude scale. It can be said that adaptation and love toward the teaching profession of Candidates of Female history teacher higher than male history teacher who are involved in the study. In this case shows that girls 'attitudes are more positive than boys' attitudes. In the love subdimension, it have been detected that teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they love the profession have higher point than teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they do not want to be unemployed and because the economic conditions are good.

In the value subdimension, it have been detected that teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they love the profession have higher point than teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they do not want to be unemployed. Teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because the economic conditions are good have higher point than teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they love the profession, teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they do not want to be unemployed, teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because their family want and candidates marking "other" option. In the adaptation subdimension, teacher candidates who marking "other" option have higher point than teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they love the profession, they do not want to be unemployed and the economic conditions are good.

The expressions of teacher candidates who marking "other" option: All of them, the closest profession to me, it has wide working area, the most loving profession, luck and fortune and I chose because of been a profession that meets people's needs. It was also determined that the interpretations there are mostly expressions embracing the profession.

A study conducted by Aksoy (2010) showed that candidates who choose to teach as a teacher have a higher attitude towards the profession. Another study conducted by Özder, Konedralı and Zeki (2010) also suggests that the candidates who are willing to become teachers have higher attitude scores than teacher candidates who say they have chosen a teaching profession because they do not want to be unemployed and the economic conditions are good. In the study conducted by Kyriacou and Kunc (2007), it was concluded that the economic benefits of the profession were effective in determining the teachers' attitudes towards the profession. As a result, it was determined that the formation program students' attitudes towards the teaching profession were high. Similar results were obtained with in the academic studies. According to the research result; it is striking that the attitudes of the students in the formation program towards the teaching profession are high in the positive direction. It is not wrong to say that even though the missions of the literary faculties are not intended to raise teachers, the ultimate goal of the students who prefer these faculties is to become teachers. In addition, the hope that these students can enroll in the pedagogical formation program and hope that be employed as teachers increases the motivation of the teacher candidates and their attitudes towards the profession positively. We can say that the training of the formation also contributes to the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession.

Teaching requires consciousness as a profession and it is expected that the individuals who choose this profession will work very well for this profession. For this reason, those who choose the profession and those who are directed to the profession should enter this process from early ages and be educated with the necessary consciousness. "You can't teach an old dog new tricks" proverb should not be forgotten, especially for the teaching profession.

In line with these results, the following suggestions are presented.

- It will be useful to repeat the work at different universities and compare the results.
- A path map should be drawn to those who want to be a teacher from secondary school by following a planned, programmed and systematic way of teacher training.
- It is important to consider the attitudes towards the profession as well as the academic achievement points in the selection of the teaching profession.
- History teacher candidates' attitudes towards the teaching profession should be encouraged and encouraged to study history teaching from the first years of undergraduate education in order to develop positively.

1. Giriş

Meslek seçimi insan hayatında bir dönüm noktasıdır. Kişi, seçeceği meslekle birlikte hayat tarzını belirler, geleceğine yön verir. Meslek, bireyin kimliğinin bir parçası haline gelerek toplumdaki iletişimini, saygınlığını ve statüsünü oluşturur. Yetenekler ve istekler doğrultusunda seçilen meslek, mutluluğu ve başarıyı getirirken; aksi durum körelme ve depresyonu tetikler (Sayar, 2017). Bireylerin duygusal durumları tüm yaşamlarına yansiyarak iş verimleri üzerinde de etkili olur. Bu sebeptendir ki, meslek seçimi önemsenmesi gereken bir tercihtir. Çünkü toplumların gelişimi, toplumu oluşturan bireylerin doğru meslek seçimi ve istihdamıyla garantilenebilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü oldukları vurgulanmaktadır (MEB, 1739). Bir ihtisas mesleği olduğuna dikkat çekilen öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin başarısı eğitim sisteminin başarısıyla doğru orantılıdır. Eğitim ve öğretimde hedefler ve içerik ne kadar birbiriyle uyumlu ve kusursuz olursa olsun, o hedef ve içerikleri aktaracak kaliteli öğretmen yoksa tüm emekler boşa gidecektir (Ocak, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen performans göstergelerinde yer alan öğretmen yeterlikleri; kişisel ve mesleki değerler (mesleki gelişim), öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, Okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi şeklinde sınıflanmışken (MEB ÖYGGM., 2017) eğitim literatürüne bakıldığında öğretmenlerde bulunması gereken özellikler alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi (İlhan, 2004; Demirel, 2009) şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Kâğıt üzerinde yapılan bu çalışmaların okullara yansması ve ülke eğitimine katkı sağlayabilmesi ancak konuya duyarlı, kendini yetiştirme bilinci içinde olan, mesleğine karşı olumlu algılara sahip öğretmenlerle mümkündür. Bu sebeple öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının algıları önemlidir. Mesleğe yönelen adayların algılarının zaman zaman sorgulanması ve yol haritasında gereken düzenlemelerin belirlenerek, işe koşulması öğretmenlik mesleğinin gelişimini sağlayacaktır.

Tutum, bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere yönelik lehte veya aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimidir (Papanastasiou, 2002). Kağıtçıbaşı (1988)'na göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan yönelimdir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, kişinin öğretmenlik meslek algısını yansıtmakta; tutumun oluşması ise öğrencilik yıllarından başlamaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve algıların belirlenmesinin kişilerin meslekte sağlayacağı başarıyı göstermesi açısından ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlaması yönünden yararlı olacağı muhakkaktır. Öğretmen yetiştirme programlarının görevlerinden biri hatta en önemlisi öğretmenliğe ilişkin tutumların belirlenmesi, öğretmen adaylarına bunların nasıl kazandırılacağına saptanması ve sonucun olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesidir. Kısacası bir öğretmenin mesleğe yönelik tutumu, başarısının anahtarıdır. Başarılı bir öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerinden birkaçını vurgulamak olumlu tutum takınan öğretmenin yaklaşımını da göstermek açısından yararlı olabilir. Mesleğe yönelik olumlu tutum takınan öğretmen (Eraslan ve Çakıcı, 2011), alan bilgisi açısından yeterlidir ve kendini sürekli geliştirir; sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar; farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır; eleştiriye açıktır; öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir; öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş, dost, güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir; liderlik, arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir; öğrencileri, velileri ve çevresini etkilemede başarılıdır; öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır; öğrendiklerini uygulamaya aktarabilen bireyler yetiştirir; öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır; öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır. Bu yeterlikleri sağlamak için, öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarını iyi kavramış, bu amaçlara gidecek yolları doğru tayin etmiş ve mesleğe pek çok yönden iyi hazırlanmış olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının bilinmesi ve değerlendirilmesi; öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu yönde tutum geliştirilebilmesini olanaklı kılabilir. *Tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha önce spesifik olarak araştırılmamış olması* da çalışmayı gerekli kılmıştır.

Tarih öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki alt amaçlar sorgulanmıştır.

1. Tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleği seçme nedenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelendiği bu araştırma betimsel (Karasar, 2016) nitelikli bir çalışmadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2016) göre, tarama modelleri var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

2.2.Araştırma Grubu

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, Edebiyat Fakültesi'ne formasyon eğitimi almak üzere kayıt yaptıran 115 tarih öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan tarih öğretmeni adayları aynı kurumdan mezun olmuş ve formasyon eğitimi almak üzere yine aynı kuruma kayıt yaptırmışlardır. Çalışmanın ölçeği, katılımcılara formasyon eğitimlerinin son ayında uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Erkek	55	47,8
Kadın	60	52,2
Mezun Olunan Lise	n	%
Genel Lise	90	78,3
Meslek Lisesi	10	8,7
Anadolu Lisesi	13	11,3
Diğer	2	1,7
Mesleği Seçme Sebebi	n	%
Sevdiğim için seçtim.	63	54,8
Boşta kalmamak için seçtim.	29	25,2
İmkânları için seçtim.	10	8,7
Ailem istediği için seçtim.	8	7,0
Diğer	5	4,3
TOPLAM	115	100

2.3.Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla bir kişisel bilgi formu ve bir de tutum ölçeği formu kullanılmıştır. Çetin (2006) tarafından geliştirilen cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmış olan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" araştırmada kullanılmıştır. 5'li likert olarak hazırlanan ölçek 15'i olumsuz 20'si olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nin sevgi, değer ve uyum olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Yüksek puan olumlu tutumu, düşük puan olumsuz tutumu göstermektedir.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde SPSS (23.0) paket programı kullanılmış, betimsel istatistik yöntemlerinden (f) frekans, (%) yüzde ve (\bar{x}) aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespit edilmesinde t-Testi (cinsiyet karşılaştırması için) ve ANOVA (meslek seçimi nedenleri karşılaştırması için) testlerinden yararlanılmıştır. İki'den fazla grubun karşılaştırıldığı durumlarda Levene testi sonucunun anlamlı çıkması halinde ilişkisiz ölçümler arasındaki ilişkileri tespit edebilmek için kullanılan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda ise gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla $\alpha = 0,05$ düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, tarih öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ilişkin nicel veriler, "cinsiyet" ve "meslek seçim nedeni" değişkenlerine göre tablolandırılarak yorumlanmıştır.

Tarih öğretmeni adaylarının “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet						d	t	p	Homojenlik	
	Erkek			Kadın						Levene	p
	N	\bar{X}	s	N	\bar{X}	s					
Sevgi	55	3.54	0.59	60	4.24	0.45	113	-7.135*	.000	7.520	.007
Değer	55	4.22	0.83	60	4.57	0.44	113	-2.810*	.006	20.886	.000
Uyum	55	3.37	0.67	60	4.26	0.37	113	-8.638*	.000	21.835	.000

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde tarih öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”ne verdikleri yanıtların 3 alt boyut düzeyinde hesaplandığı görülecektir. Analiz sonuçlarına göre “sevgi” [$t_{(113)} = -7.135$; $p>0.05$], “değer” [$t_{(113)} = -2.810$; $p>0.05$] ve “uyum” [$t_{(113)} = -8.638$; $p>0.05$] alt boyutlarında tarih öğretmeni adayları arasında “cinsiyet” değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi alt boyutunda erkek öğretmen adayları ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3.54$) düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmen adayları ‘kesinlikle katılıyorum’ ($\bar{X}=4.24$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin değer alt boyutunda ise hem erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=4.22$) hem kadın öğretmen adayları ($\bar{X}=4.57$) ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin uyum alt boyutunda erkek öğretmen adayları ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3.37$) düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmen adayları ‘kesinlikle katılıyorum’ ($\bar{X}=4.26$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Ancak öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında Levene istatistiği sonucunda maddelerin non-parametrik olduğu ve bunun sonucunda anlamlı bir farklılık görüldüğünden, üç alt boyut için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 3’te tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi, değer, uyum alt boyutlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	p
Sevgi	Erkek	55	39.13	2163.00	623.000	-5.760	.000
	Kadın	60	75.12	4507.00			
Değer	Erkek	55	51.95	2857.00	1317.000	-1.893	.058
	Kadın	60	63.55	3813.00			
Uyum	Erkek	55	36.96	2033.00	493.000	-6.527	.000
	Kadın	60	77.28	4637.00			

Araştırmada “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”nin sevgi, değer, uyum alt boyutlarında yapılan Levene istatistiği sonucunda anlamlı bir farklılık belirlendiği için parametrik olmayan t sınaması Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 3’teki Mann-Whitney U testine ilişkin “sevgi” alt boyutu bulguları incelendiğinde kadın tarih öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir ($U=623.000$ $p<0,05$). Bulgulara göre, kadın tarih öğretmeni adaylarının ($SO=75.12$) öğretmenlik mesleğini sevme puanlarının, erkek tarih öğretmeni adaylarına ($SO=39.13$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aynı tabloda “değer” alt boyutu bulguları incelendiğinde erkek ve kadın tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine değer vermeye ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Tablo 3’teki Mann-Whitney U testine ilişkin “uyum” alt boyutu bulguları incelendiğinde, kadın tarih öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir ($U=493.000$ $p<0,05$). Bulgulara göre, kadın tarih öğretmeni adaylarının ($SO=77.28$) öğretmenlik mesleğine uyum puanlarının, erkek tarih öğretmeni adaylarına ($SO=36.96$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, kadın tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sevgilerinin ve öğretmenlik mesleği-

ne yönelik uyumlarının, erkek tarih öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tarih öğretmeni adaylarının “meslek seçim nedeni” değişkenine ilişkin araştırma bulguları da tablolar halinde aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. Sevgi Boyutunda Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Veriler

Alt Boyut	Grup	Grup Adı	N	\bar{X}	ss
Sevgi	1.	Sevdiğim için seçtim.	63	4.17	0.52
	2.	Boşta kalmamak için seçtim.	29	3.53	0.60
	3.	İmkânları iyi olduğu için seçtim.	10	3.50	0.60
	4.	Ailem istediği için seçtim.	8	3.67	0.44
	5.	Diğer	5	3.94	0.81
		Toplam	115	3.90	0.63

Tarih öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin tutum ölçeğinin “sevgi” alt boyutundan elde edilen verilerde “meslek seçim nedenleri” yönünden fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda tutumlarda farklılığın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Kruskal Wallis-H (KWH) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin veriler ve yorumlamalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Sevgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Gruplar arası	10.683	4	2.671	8.422	.000	1-2, 1-3
Gruplar içi	34.883	110	.317			
Toplam	45.566	114				

Tablo 4 ve 5’te tarih öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”nin “sevgi” alt boyutuna ilişkin tutumları mesleği seçme nedeni faktörüne göre incelendiğinde 1. grup ile 2. grup; 1. grupta 3. grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F(4-110) = 8.422$; $p < 0.05$]. Test sonucuna göre mesleği seçme nedeni yönünden 1.grupta yer alan öğretmen adayları ‘tamamen katılıyorum’ ($\bar{X} = 4.17$) düzeyinde görüş bildirirken 2. grupta yer alan öğretmen adayları ‘katılıyorum’ ($\bar{X} = 3.53$) ve 3. grupta yer alan öğretmen adayları ‘katılıyorum’ ($\bar{X} = 3.50$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre, sevdiği için öğretmenlik mesleğini seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarının, boşta kalmamak için ve imkanları iyi olduğu için mesleği seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarından daha olumlu tutum puanına sahip olduğu saptanmaktadır.

Tablo 6. Değer Boyutunda Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Veriler

Alt Boyut	Grup	Grup Adı	N	\bar{X}	ss
Değer	1.	Sevdiğim için seçtim.	63	4.56	0.41
	2.	Boşta kalmamak için seçtim.	29	3.85	1.00
	3.	İmkânları iyi olduğu için seçtim.	10	4.88	0.23
	4.	Ailem istediği için seçtim.	8	4.46	0.24
	5.	Diğer	5	4.52	0.39
		Toplam	115	4.40	0.68

Tarih öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin tutum ölçeğinin değer alt boyutundan elde edilen verilerde “meslek seçim nedenleri” yönünden fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda tutumlarda farklılığın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Kruskal Wallis-H (KWH) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin veriler ve yorumlamalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Değer Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	12.819	4	3.205	8.711	.000		
Gruplar içi	40.472	110	.368			33.652	.000
Toplam	53.291	114					

Tablo 6'da ve 7'de tarih öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği"nin "Değer" alt boyutuna ilişkin tutumları "mesleği seçme nedeni" faktörünü göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunsa da Levene istatistiği sonucunda maddelerin non-parametrik olduğu ve bunun sonucunda anlamlı bir farklılık görüldüğünden [$F(4-114) = 8.711$; $p < 0.05$], parametrik olmayan Kruskal Wallis-H (KWH) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Değer Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi (KWH) Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Grup Adı	N	Sıralar Ortalaması	sd	KWH	p
Değer	1.	Sevdiğim için seçtim.	63	62.10			
	2.	Boşta kalmamak için seçtim.	29	40.55			
	3.	İmkânları iyi olduğu için seçtim.	10	88.35	4	18.014	.001
	4.	Ailem istediği için seçtim.	8	51.69			
	5.	Diğer	5	59.90			

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde tarih öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği"nin "Değer" alt boyutuna ilişkin tutumları "mesleği seçme nedeni" faktörüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [$KWH(4) = 18.014$; $p < 0.05$].

Kruskal Wallis-H (KWH) çoklu karşılaştırma testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili kombinasyonlar üzerinde Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 9. Değer Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	p
Değer	1.	63	52.13	3284.00			
	2.	29	34.28	994.00	559.000	-3.016	.003
	1.	63	34.56	2177.50			
	3.	10	52.35	523.50	161.500	-2.550	.011
	2.	29	16.31	473.00	38.000	-3.513	.000
	3.	10	30.70	307.00			
	3.	10	12.30	123.00	12.000	-2.696	.007
	4.	8	6.00	48.00			
	3.	10	9.50	95.00	10.000	-2.073	.038
	5.	5	5.00	25.00			

Tablo 9'daki Mann-Whitney U testine ilişkin veriler incelendiğinde tarih öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği"nin "Değer" alt boyutuna ilişkin tutumları "mesleği seçme nedeni" faktörüne göre, 1.grupla ile 2.grup ($U = 559.000$ $p < 0,05$), 1.grupla ile 3.grup ($U = 161.500$ $p < 0,05$), 2.grupla ile 3.grup ($U = 38.000$ $p < 0,05$), 3.grupla ile 4.grup ($U = 12.000$ $p < 0,05$) ve 3.grupla ile 5.grup ($U = 10.000$ $p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sonuç olarak mesleği sevdiği için seçen adayların boşta kalmamak için seçen adaylara göre; mesleği imkanları iyi olduğu için seçen adayların ise mesleği sevdiği için, boşta kalmamak için, ailesi istediği için ve diğer sebeplerle seçen adaylara göre öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 10. Uyum Boyutunda Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Veriler

Alt Boyut	Grup	Grup Adı	N	\bar{X}	ss
Uyum	1.	Sevdiğim için seçtim.	63	4.06	0.61
	2.	Boşta kalmamak için seçtim.	29	3.64	0.60
	3.	İmkânları iyi olduğu için seçtim.	10	3.04	0.74
	4.	Ailem istediği için seçtim.	8	3.42	0.55
	5.	Diğer	5	4.28	0.70
		Toplam		115	3.83

Tarih öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin tutum ölçeğinin “uyum” alt boyutundan elde edilen verilerde “meslek seçim nedenleri” yönünden fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 11. Uyum Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Gruplar arası	13.047	4	3.262	8.375	.000	1-2, 1-3, 3-5
Gruplar içi	42.839	110	.389			
Toplam	55.887	114				

Tablo 10 ve 11’deki veriler incelendiğinde tarih öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”nin “Değer” alt boyutuna ilişkin tutumları “mesleği seçme nedeni” boyutunda incelendiğinde 1. grup ile 2. grup; 1. grupta 3. grup ve 3. grupta 5. grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(4-110)= 8.375; p<0.05]. Test sonucuna göre mesleği seçme nedeni yönünden 1.grupta yer alan öğretmen adayları ‘*tamamen katılıyorum*’ ($\bar{X} = 4.06$) düzeyinde görüş bildirirken 2. grupta yer alan öğretmen adayları ‘*katılıyorum*’ ($\bar{X} = 3.64$), 3. grupta yer alan öğretmen adayları ‘*katılıyorum*’ ($\bar{X} = 3.04$) ve 5.grupta yer alan öğretmen adayları da ‘*tamamen katılıyorum*’ ($\bar{X} = 4.28$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre, diğer seçeneği işaretleyen öğretmen adaylarının, sevdiği için, boşta kalmamak için ve imkanları iyi olduğu için mesleği seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarından daha çok mesleğe uyum sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer seçeneği işaretleyen adayların ifadeleri; hepsi, bana en yakın meslek, etki alanı geniş bir meslek, en sevecen meslek, şans ve kısmet ve insanların ihtiyaçlarına cevap veren meslek olduğu için seçim şeklindedir.

4. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarının ve tutumlarının mesleki başarılarını etkileyebileceği, bu sebeple araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitiminin şekillendirilmesi gerektiği noktasından hareketle planlanan çalışmada; tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları sorgulanmıştır. Daha önce spesifik olarak tarih öğretmeni adaylarıyla böyle bir çalışmanın yapılmamış olması da araştırmayı anlamlı kılmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre araştırmada aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde edilen puanlara göre çalışma grubunda yer alan tarih öğretmeni adaylarının genel anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Başbay, Ünver ve Bümen (2009), Altınkurt, Yılmaz ve Erol (2014), Gülşen ve Gündüz (2016), Yılmaz, Bayraktar ve Gökçür Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Çalışmada yer alan kadın tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sevgilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik uyumlarının, erkek tarih öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puan ortalamasının sevgi ve uyum kategorilerinde erkek öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olması, kadınların tutumlarının erkeklerin tutumlarına nazaran daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Çapa ve Çil (2000), Semerci ve Semerci (2004), Demirtaş ve Arkadaşları (2008), Bulut (2009), Aksoy (2010), Karatekin, Meray ve Keçe (2015)’nin yapmış oldukları araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir. Aynı öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğini (Çetin, 2006) kullanan araştırmalarda da sevgi, değer ve uyum boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Bahadır ve Tuncer, 2017; Yalçın ve Özgen, 2017). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum araştırmalarının genelinde kadın öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarına oranla yüksek olmasında Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin bir *kadın mesleği* olarak algılanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu algı kadın öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını da etkilemektedir. Farklı araştırmalarda da bu sonuç dikkat çekmiştir (Çapa ve Çil, 2000; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Pehlivan, 2013; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017; Çakır ve Akkaya, 2017).

Sevdiği için öğretmenlik mesleğini seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarının, boşta kalmamak için ve imkanları iyi olduğu için mesleği seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarından daha yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. Mesleği sevdiği için seçen adayların boşta kalmamak için seçen adaylara göre; mesleği imkanları iyi olduğu için seçen adayların ise mesleği sevdiği için, boşta kalmamak için, ailesi istediği için ve diğer sebeplerle seçen adaylara göre öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdiği tespit edilmiştir. Diğer seçeneği işaretleyen öğretmen adaylarının, sevdiği için, boşta kalmamak için ve imkanları iyi olduğu için mesleği seçtiğini söyleyen öğretmen adaylarından daha çok mesleğe uyum sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer seçeneği işaretleyen adayların ifadeleri; “*hepsi, bana en yakın meslek, etki alanı geniş bir meslek, en sevecen meslek, şans ve kısmet ve insanların ihtiyaçlarına cevap veren meslek olduğu için seçim*” şeklindedir. Buradaki yorumların da çoğunlukla mesleği benimseyen ifadeler olduğu dikkat çekicidir.

Aksoy (2010) tarafında yapılan araştırmada da öğretmenlik yapmayı isteyerek seçen adayların mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Özder, Konedralı ve Zeki, (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen olmaya istekli olan adayların iş garantisi ve çalışma şartları dolayısıyla mesleği seçenlere göre tutum puanlarının yüksek olduğu yönündedir. Kyriacou ve Kunc (2007) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemede mesleğin ekonomik getirilerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalarla da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Formasyon programının öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde yüksek olması dikkat çekicidir. Edebiyat fakültelerinin misyonları arasında öğretmen yetiştirme amacı olmamasına rağmen bu fakülteleri tercih eden öğrencilerin nihai hedeflerinin *öğretmen olmak* olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca bu öğrencilerin pedagojik formasyon programına kayıt yaptırabilmeleri ve öğretmen olarak istihdam edilebileceklerine ilişkin umutları öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve mesleğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırmaktadır. Yürütülen formasyon eğitiminin de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına katkı sağladığını söyleyebiliriz.

5. Öneriler

Öğretmenlik bir meslek olarak bilinç gerektirmekte ve mesleği seçen bireylerin bu mesleğin gerekleri için var güçleriyle çalışmaları beklenmektedir. Öğretmenin elinden çıkacak ürünün 'insan' olması da bu durumu zorunlu kılmaktadır. Bu sebeptendir ki, mesleği seçenler ve mesleğe yönlendirilenler özel bir ihtimamla yetiştirilmelidir. Her ne kadar formasyon programı ile olumlu öğretmenlik algılarına sahip öğretmen adaylarının yetiştirildiği ifade edilse de bunun genel geçer bir bilgi olmadığı düşünülerek, öğretmen yetiştirilmesinin planlı, düzenli ve süreğen bir anlayışla şekillendirilmesinin mesleğin niteliğinin artması ve ülkenin geleceği açısından yararlı olacağı söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

- Çalışmanın farklı üniversitelerdeki tarih öğretmen adaylarıyla da tekrarlanarak sonuçların karşılaştırılması yararlı olacaktır.
- Öğretmen yetiştirme konusunda planlı-programlı ve sistemli bir yol izlenerek ortaöğretimden itibaren öğretmen olmak isteyen bireylere bir yol haritası çizilebilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde küçük değişiklik hamleleri dışında uzun soluklu bir program uygulamasına gidilmeli, program geliştirme mantığı izlenmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin seçiminde akademik başarı puanlarının yanı sıra mesleğe ilişkin tutumların da dikkate alınması önemlidir.
- Tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için lisans eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren tarih öğretimine ilişkin çalışmaların yapılması ve teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

6. Kaynakça

- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 197-212.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Ayas, A. (2013). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". Eğitim Bilimlerine Giriş. Ed. H. Özmen- D. Ekiz. Pegem Akademi. 2-12.
- Bahadır, F. ve Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Openaccess.firat.edu.tr* (13.04.2018)
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15/59, 345-366.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği), *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Çakır, S. ve Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.

- Demirel, Ö. (2009). *Öğretmen sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki, *Proceedings of International conference on Educational Science ICES'08* 1, 23-25 North Cyprus.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19/2, 427-438.
- Gülşen, C. ve Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 2(3), 870-883.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Basım Yayım, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kyriacou, C. and Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- MEB ÖYGGM. (2017), *Öğretmen Yeterlikleri*. MEB Yayını. Ankara.
- MEB. (1739). *Milli Eğitim Temel Kanunu-Mevzuat*. www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf
- Ocak, G. (2016). Meslek olarak öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed. K. Keskinılıç). Ankara: Pegem Akademi. 37-85.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Pehlivan, K. B. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Sayar, K. (2017). Neden depresyona giriyoruz. <http://www.kemalsayar.com/KategoriDetay-Neden-depresyona-giriyoruz-125.html>. (04.01.2018)
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(81), 137-146.
- Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 23.0 paket programı
- Taşkın Şahin, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 9(2), 922-933.
- Yalçın, O. M. ve Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63-80.
- Yılmaz, M., Bayraktar, R. ve Özdemir, B. G. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-58.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.



Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konulara Yer Verilme Durumunun İncelenmesi

Evaluation of Usage Level of Current Issues in The Textbooks of Social Studies

Ayşe TAŞKIN¹, Hatice MEMİŞOĞLU²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunu tespit etmektir. Bu amaçla toplam 9 adet (5. - 6. ve 7. sınıf) Sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman olarak ders kitaplarından yararlanılmıştır. Ders kitaplarında güncel konulara yer verilme düzeyi tespit edildikten sonra, elde edilen bu veriler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır. Bulgular sonucunda, güncel konuların ünitelerde eşit şekilde dağılımının olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin güncel olaylara karşı duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla sosyal bilgiler ders kitaplarında daha fazla güncel olaya yer veren düzenlemelerin gerekliliği ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ders kitabı, güncel konular

Abstract

The object of this research is to determine the inclusion of current issues in textbooks of social studies. For this purpose, a total of 9 (5th - 6th and 7th grade) social studies textbooks were examined. In the research, document review method was used among the qualitative research methods. Textbooks were used as document. After the level of giving the current topics in the textbooks was determined, evaluations were made on these obtained data. As a result, it has been found that the current topics are not evenly distributed in the units. This leads to the need for regulations that provide more up-to-date information in social studies textbooks to ensure that students are sensitive to current events.

Keywords: Social sciences, textbook, current issues.

1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6910-871X>

2. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3987-8454>

Atf / Citation: Taşkın A., & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunun incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 599-610. doi:10.24106/kefdergi.2609

Extended Summary

Purpose

The purpose of this research is to determine the level of current issues in Social Studies textbooks. For this purpose, 3 5th grade, 3 6th grade, and 3 7th grade social studies textbooks which are decided to be taught during 2014-2015, 2015-2016 and 2016-2017 academic years are examined. The following questions are tried to be answered by this research:

- 1- What is the frequency of inclusion of current issues on the basis of class and book in Social Studies textbooks?
- 2- How is the use of current issues in 5th grade primary school textbooks?
- 3- How is the use of current issues in 6th grade primary school textbooks?
- 4- How is the use of current issues in 7th grade primary school textbooks?

Method

In this research, document review which is one of the qualitative research methods is used. As it is known, in the document review method, different written and visual materials such as available archive records, books, magazines, biographies, diaries, letters, movies, radio, and television programs related to the subject are examined. In this study, the document review method is used because it is possible to examine the textbooks that are evaluated within the scope of the written material and its appropriateness for the research.

Findings

Within the scope of findings, 4 tables containing information about books are designed, examined and interpreted in the findings part. According to these tables, it is found that the frequency of inclusion of current issues in 5th grade textbooks are higher during 2014-2015 academic year. In the case of 6th grade textbooks, it is seen that they include the most amount of current issues than whole textbooks during 2015-2016 academic year. While examining 7th grade textbooks used during 2016-2017 academic year, it is examined that it contains more current issues than other textbooks. It is thought that the change in the situation about placing current issues is related to the writers of the books, while Social Studies program have not been changed yet. Internet news are the resource that contains the highest amount of current issues in 5.1. book (27 pieces), second one is reports (11 pieces), then banners (7 pieces) and the least one is magazine news (2 pieces). In the 5.2. book, mostly reports (23 pieces), then TÜİK data (3 pieces), then internet news (2 pieces), and banners which are the least one (1 piece) are used. In the 5.3. book, mostly internet news (28 pieces), then reports (5 pieces), banners (3 pieces) and TÜİK data which is the least one are used. This shows that while current issues are mentioned in the textbooks, reports and internet sources are used mostly. In 3 chapters in 5.1. and 5.3. books, there are no current issues, it is found that there are current issues in all chapters of 5.2. book.

When books are examined in general, it is determined that all books contain current issues and 6.2 book contains twice as many current issues as the amount in the other books.

Conclusion and Discussion

It is of utmost importance that subjects in the textbooks are related to current events. Due to the current events that are experienced and likely to happen, the interest in the subject also increases. When we look at the textbooks that we have examined in this respect, it is confirmed that current issues are placed in all chapters except for 1 chapter out of 8 chapters in 5.1. book out of 9 textbooks, current issue distributions according to chapters are not equal, and internet news are mostly used while mentioning these subjects.

Current issues in all chapters of 5.2. book are replaced. However, there is no equal distribution of current issues in terms of chapters in this book. For example, there are 1 current issue in 1st, 4th, and 5th chapters, while 9 current issues are placed in 3rd chapter. It is thought that the subjects in the chapter are not related to current issues. 29 current issues are placed in total and mostly used resource is reports.

While totally 37 current issues are placed in 5.3. book, it is found that there are no current issues in 2nd and 5th chapters and mostly used resource is internet news. The book which includes most current news out of 3 books is the one taught during 2014-2015 academic year.

While in 1st and 6th chapters in 6.1. book, there are no current issues, it is found there are 20 current issues included. This is the book that contains least amount of current issues among 9 books examined. As this book includes current issues, the mostly used resource is internet news.

In all chapters of 6.2. book, there are current issues. This book is the one that includes highest amount of current issues among all books that are examined. However, there is no equal distribution in terms of chapters in this book, as in all other books. The mostly used resource is reports in the book.

As in 6.2. book, there are current issues in all chapters of 6.3. book and 30 current issues are found. The mostly used resource is reports.

In all chapters of 7.1, 7.2. and 7.3. books, current issues are situated, and sources mostly used are internet news in each 3 books. 35 current issues in 7.1. book, 26 in 7.2 book are placed while 54 current issues are given in 7.3. book.

When books are examined in general, it is not possible to say that there is a direct increase or decrease in the number of current events in the textbooks, neither as a class nor as an educational year. However, even though some chapters do not have current issues, it can be said that the inclusion of current topics in all chapters except 1 or 2 chapters is interesting for the students and it is positive in terms of realizing the objectives of the course.

1. Giriş

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, yaşadığı çevreye uyum sağlarken çevresinde neler olup bittiğinin de farkında olabilmesi önemlidir. İçinde yaşadığı çevre, ülke ve dünyada yaşanan her türlü olay, değişimler ve gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak bireyi etkiler. Bu nedenle, güncel konuların öğretimi önemlidir. Bu bağlamda, bu görevin yerine getirilmesinde okullar, okullar vasıtasıyla Sosyal Bilgiler dersleri ve ders kitapları büyük önem taşımaktadırlar. Güncel olayların derslerde, özellikle de Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması, öğrencinin okulda öğrendiği bilgi ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmasını, edindiği bilgiyi gerçek hayatta uygulamasını, yaşadığı yerdeki ve ülkedeki güncel olayları daha bilinçli takip etmesini sağlar (Erden, tarihsiz). Bu nedenle bu kadar önem arz eden güncel konuların öğretimine dikkat edilmesi gerekir.

Uzak veya yakın çevremizde yaşanan olaylarla ilgili kimimizin az, kimimizin ise daha çok bilgisi vardır. Yazılı ve görsel medya meydana gelen olayları ele aldığı anda o olay en çok konuşulan olay hale gelir. Tabii bu olayın etki süresi o olaydan etkilenme durumuna ve kişisine göre değişebilir. Bireyin yakın çevresinde, yaşadığı ülkede ve dünyada meydana gelen, birey, toplum ve insanlık için önemli etkileri olan yeni olaylara "güncel olaylar" denir. Gazete, dergi, televizyon, internet ve radyo gibi kitle iletişim araçları ile insanlara duyurulan haberler güncel olaylardır. Bir olayın güncel olay olması için etkisini sürdürüyor olması ya da yeni meydana gelmiş olması gerekmektedir (Gedik, 2008). Güncel olaylar, eğitim ve öğretim için okulda son derece önemli bir ortam oluşmasına olanak tanır. Özellikle verilecek örnekler öğretimin yapıldığı yere ne kadar yakın olursa güncel olayın değeri de o kadar artar (Binbaşıoğlu, 2004). Derste kullanmak için programla ve toplum yaşantısıyla ilgili olan güncel olaylar seçilmelidir. Güncel olaylarla konular arasında somut bir bağ olmalıdır. Michaelis ve Garcia'ya (1996) göre, derste kullanılacak güncel olayları seçerken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir: Güncellik, uygunluk, güvenilirlik, eğitimsel değer, ilgililik (konu ile yaşantılarla ilişkili), yeterli zaman, olanak, yararlılık, süreklilik, yenilik, faaliyet alanı, önem ve saygınlık. Belirtilen özelliklere, güncel konulara yer verilirken öğretmenin önem vermesi gerekmektedir (Nas, 2000).

Yeni yaşanmış bir güncel olay hakkında konuşulması, ardından öğrencilerden olay hakkında çözüm önerileri alınması, öğrencilerin hem olaya dikkatini çekecek hem de ileride yaşanabilecek aynı ya da benzeri bir olay karşısında öğrendiklerini uygulama şansını yakalayabilmelerine olanak sağlayacaktır. Böylece güncel olaylar hakkında farkındalık oluşturulacak ve öğrencinin yaşanabilecek muhtemel olaylar hakkında fikir sahibi olmaları ve daha duyarlı olmalarını da sağlayacaktır. Güncel olayların öğretimde yakın çevreden uzağa yaklaşımı daha etkili olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, diğer derslere oranla günlük olayları daha fazla ele alan bir derstir. Çünkü konuları toplumsal olaylardan oluşur. Öğrencilerin toplumsal olaylarla ilgilenen, duyarlı bireyler haline getirilmesinde güncel olaylardan yararlanır. Böylece, öğrencilerin toplumu daha yakından tanıyan, gerçekçi bakış açısıyla olaylara bakabilen bireyler olarak yetişmelerine fırsat verir. Ayrıca, amacı iyi vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersi güncel olayları iyi analiz ederek kötü olaylardan ders çıkarılmasını sağlayabilir (Şimşek, 2017).

Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimi, vatandaşlık bilgi ve becerilerini geliştirmeye, anlamlı konulara kaynak oluşturmaya, öğrenme ortamının ilgi çekiciliğini arttırmaya, vatandaş olarak yaşadığı dünyayı daha iyi anlamaya; empati, hoşgörü gibi duyuşsal özelliklerin kazanılmasına, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye, geçmişi ve bugünü anlamaya katkı sağlar (Kaltsounis, 1987). Öğrencilerin güncel olaylara dikkatinin çekilmesi, bunlarla yaşanan çevrede gerçekleşebilecek güncel bir olay arasında bağlantı kurmasına olanak sağlaması açısından ders kitaplarında güncel olaylara yer verilmesi bu yararlarından dolayı önem arz etmektedir. Bu bağlamda, güncel konuların öğretimi kapsamında 5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilip verilmediğinin tespit edilmesi, varsa eksiklerin belirlenerek yeni hazırlanacak kitaplarda bu konuya önem verilmesine rehberlik etmesi açısından yapılan çalışma önem teşkil etmektedir.

Güncel konularla ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin görüşlerini almaya yönelik nitel ve deneysel çalışmalar bulunmaktadır (Smith, 1963; Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996; Wilson ve diğerleri, 2002; Deveci, 2007; Ünlüer, 2008; Deveci ve Arın, 2008, Bayır, 2010; Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Eryılmaz ve Köse, 2017; Dinç ve Acun, 2017). Bu çalışmalarda, Sosyal Bilgiler dersinin güncel olaylardan yararlanılarak anlatılmasının öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması açısından katkı sağladığı, derslerin daha zevkli geçtiği, öğrencilerin akademik başarısının arttığı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, başarıyı arttırdığı, sosyal problemler konusunda farkındalık kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Gedik (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, derslerde en çok kullanılan güncel konuların neler olduğu konusunda öğrenci görüşleri alınmış, önemli güncel olaylar ve güncel kişilerin kimler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda (Gedik, 2008; Akdağ ve diğerleri, 2014; Memişoğlu ve Güçin, 2017) sosyal bilgiler öğretmenleri, güncel konuları sosyal bilgiler dersinin tamamlayıcısı olarak gördüklerini, derste yeri geldikçe kullandıklarını, güncel konuların konuları ilişkilendirmede önemli olduğunu belirtirken; ders kitaplarının güncel konular açısından yetersiz oldu-

ğunu ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi, güncel konuların öğretiminin öğrenciye birçok katkısı bulunduğu çeşitli araştırma sonuçlarında yer almasına rağmen, öğretmenler ders kitaplarında güncel konuların yetersizliğini belirtmektedirler.

Buna rağmen, ders kitaplarında güncel konulara yer verme durumuna ilişkin çalışmaların (Gedik, 2008) yeterli olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada ise, farklı eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenmiş olup böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olması nedeniyle, çalışmanın alan yazına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel konuların ne düzeyde bulunduğunu tespit etmektir. Bu amaçla 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında okutulmasına karar verilen 3 adet 5. sınıf, 3 adet 6. sınıf ve 3 adet 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Bu araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yıllara göre sınıf ve kitap bazında güncel konulara yer verilme sıklığı nedir?
- İlköğretim 5. sınıf ders kitaplarında güncel konuların kullanım durumu nedir?
- İlköğretim 6. sınıf ders kitaplarında güncel konuların kullanım durumu nedir?
- İlköğretim 7. sınıf ders kitaplarında güncel konuların kullanım durumu nedir?

2.Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılarak veriler toplanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemeye dayanarak yapılmıştır. Bilindiği gibi doküman inceleme yönteminde araştırılmak istenen konuyla ilgili mevcut arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, filmler, radyo ve televizyon programları gibi birbirinden farklı yazılı ve görsel materyaller incelenir (Balci, 2007). Bu araştırmada doküman inceleme yöntemi, araştırmanın amacına uygunluğu ve yazılı materyal kapsamında değerlendirilen ders kitaplarını incelemeye olanak sağlaması nedeniyle kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada doküman analizi aşamaları kullanılmıştır. Doküman analizi aşamaları; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü (orjinallliği) kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından okullarda okutulmasına karar verilen 3 adet 5. sınıf, 3 adet 6. sınıf ve 3 adet 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı seçilmiştir. Çalışmaya kitapların kodlanması ile başlanmıştır. Buna göre;

- 2014-2015 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan kitap 5.1.
- 2015-2016 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan kitap 5.2
- 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan kitap 5.3.
- 2014-2015 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan kitap 6.1.
- 2015-2016 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan kitap 6.2.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan kitap 6.3
- 2014-2015 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan kitap 7.1
- 2015-2016 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan kitap 7.2.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan kitap 7.3.

olarak kodlanmıştır. Araştırmada ölçütler belirlenmiştir. Ders kitabında bulunan güncel konular için haber kaynağı niteliğinde olan gazete, dergi ve internet sitesinden alınarak ders kitabına konulan haberler, TÜİK'e ait araştırma sonuçları ve tanıtım afişleri ölçüt olarak alınmıştır. Sadece fotoğrafla belirtilmiş olan güncel olaylara ve haber kaynağı belirtilmeyen yazılara araştırma kapsamında yer verilmemiştir. Ayrıca araştırma güncel konularla ilgili incelenen kitaplarda tespit edilen ve güncelliğini koruyan ve güncel olay tanımına uygun olduğu düşünülen verilerle sınırlıdır. Kodlanan her bir kitap üniteler bazında incelenmiş, belirtilen kriterler ışığında incelenerek kitaplarda yer alan güncel konuların hangi konularla ilgili olduğu, sayı değerleri ve haber kaynağı sayısallaştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya aktarmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz yöntemi ile belirlenen veriler tablolaştırılarak, yorumlanmıştır. Güncel konuların kaynağı belirtilirken kısaltmalardan yararlanılmıştır. Kısaltmalardan (g.h.) : gazete haberi, (d.h.) : dergi haberi, (af.) : afiş, (TÜİK): Türkiye İstatistik Kurumu verileri, (k): kitap anlamında kodlanmıştır. Ayrıca tabloda verilen bilgilere ait ders kitaplarından alıntılar yapılmış, görseller kullanılmış, bunların hangi sayfada yer aldığı da belirtilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında ise; nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için araştırmacıların bazı önlemler almaları önerilmektedir. Bu önlemler araştırmada kullanılan stratejilerin neden\ nasıl kullanıldığının belirgin hale getirilmesi ve bu sayede diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer şekilde kullanabilmesine olanak tanınması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak ve artırmak için araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Bu noktada araştırmacı izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde araştırmacının dış güvenilirliği, araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimlerine göre biçimlendirmede okuyucuya ikna ettiği taktirde de araştırmacının iç güvenilirliği konusunda adım atmış olur (Kabapınar, 2003). Ayrıca, araştırma sonucu rapor edilirken bulgular bölümünün orijinalliyi bozulmadan, doğrudan alıntılara yer verilmesi de araştırmacının iç güvenilirliğini önemli ölçüde yükseltir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle bu çalışmada da araştırmacının bulguları kısmında tablolarda belirtilen konu ile ilgili doğrudan görsellere, örneklere yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda betimsel analizinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri aynı dokümanı, aynı amaç doğrultusunda kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenle, kategorilerin yorumlanmasının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesi gerekir. Araştırma sırasında iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ders kitapları incelenerek, ders kitaplarında yer alan güncel konular gazete haberi, dergi haberi, afiş, TÜİK verileri ve kitaplardan alıntı yapılmış bölümler olarak işaretlenmiş, çalışma sonucunda iki araştırmacının belirlediği güncel konular karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek, araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmış ve sonuç %90 bulunmuştur.

3.Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yıllara Göre Sınıf ve Kitap Bazında Güncel Konulara Yer Verilme Sıklığı

Sınıfı	Eğitim-Öğretim Yılı	Güncel Konu Sayısı
5. sınıf	2014-2015 (5.1.)	47 adet
5. sınıf	2015-2016 (5.2.)	29 adet
5. sınıf	2016-2017 (5.3.)	37 adet
6. sınıf	2014-2015 (6.1.)	20 adet
6. sınıf	2015-2016 (6.2.)	76 adet
6. sınıf	2016-2017 (6.3.)	30 adet
7. sınıf	2014-2015 (7.1.)	35 adet
7. sınıf	2015-2016 (7.2.)	26 adet
7. sınıf	2016-2017 (7.3.)	54 adet

Tablo 1'e göre 5. sınıf ders kitaplarında güncel konulara yer verilme sıklığının 2014-2015 eğitim öğretim yılında daha fazla olduğu görülmektedir. 6. sınıf ders kitaplarında ise 2015-2016 eğitim öğretim yılındaki kitapta diğer tüm kitaplardan daha fazla güncel konuya yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf ders kitapları incelendiğinde ise diğerlerinden farklı olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitabında daha fazla güncel konuya yer verildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler programı daha değişmemişken kitaplardaki güncel konulara yer verilme durumundaki bu değişikliğin kitapların yazarlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kitaplar genel olarak incelendiğinde, tüm kitaplarda güncel konulara yer verildiği ancak, 6.2. kitapta ise diğer kitaplarda yer alan miktarın 2 katı kadar daha fazla güncel konuya yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ünite Bazında Günlük Konulara Yer Verilme Durumu

	5.1. Kitap Konular (f) Haber kaynağı	5.2. Kitap Konular(f)Haber Kaynağı	5.3. Kitap Konular (f) Haber Kaynağı
1. Ünite	Haklar (2) (İ.H.) (1) (G.H.)	Haklar (1) (G.H)	Haklar (2) (İ.H.) (1)(G.H.)
2.Ünite	YOK	Tarihi mekân (1) (G.H.) Kültürel Özellik (1) (G.H.) İklim (1) (G.H.) (1) (İ.H.)	YOK
3.Ünite	İklim (2) (İ.H.) Doğal Afet (3) (G.H.)	Nüfus (1) (TUİK) Küresel Isınma (1) (G.H.) Doğal Afet (4) (G.H.)(1) (İ.H.)	Nüfus (1) (TUİK) Doğal Afet (1) (G.H.) (1) (İ.H.)
4.Ünite	Ekonomi (1) (İ.H.) Girişimci (1) (İ.H.) İhracat (1) (İ.H.)	Ekonomi (1) (G.H.)	Meslekler (1) (G.İ.) Ekonomi (1) (İ.H.)
5.Ünite	Sürekli yayınlar (2) (İ.H.) Bilgi Kaynağı(1) (İ.H.) Kurumlar (2) (İ.H.)	Teknolojik ürünler(1) (G.H.)	YOK
6.Ünite	STK (6) (İ.H.) (1) (G.H.) (3) (Af.) (2) (D.H.)	Kurumlar (2) (G.H.) Kuruluşlar (3) (G.H.) (1) (Af.)	Kuruluşlar (11) (İ.H.)
7.Ünite	Dumansız Hava (1) (Af) Trafik (3) (Af.) Yönetim (8) (İ.H.) (1) (G.H.)	Toplumsal Yaşam (1) (G.H.) Yönetim (3) (G.H.)	Birlikte Yaşam (1) (Af.) Yönetim (8) (İ.H.)
8.Ünite	İhracat (1) (İ.H.) (1) (G.H.) Ortak Miras (4) (G.H.)	Ekonomi(2) (G.H.) (2) (TUİK) Turizm(1) (G.H)	Ticaret (2) (İ.H.) (1) (G.H.) Turizm(3) (İ.H.) (2) (Af.)1(G.H.)

Not:Tablo 2, 3 ve 4'de yer alan kısaltmalardan g.h.: gazete haberi, d.h.: dergi haberi, af.: afiş, TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu verileri, k: kitap anlamında kullanılmıştır.

Tablo 2'ye göre, 5.1. kitapta en fazla güncel konunun yer aldığı kaynak internet haberidir (27 adet), ikinci sırada gazete haberi (11 adet), sonrasında afiş (7 adet) ve en az dergi haberidir (2 adet). 5.2. kitapta ise en fazla gazete haberi (23 adet), sonra TUİK verileri(3 adet), sonra internet haberi (2 adet) ve en az afiş (1 adet) kullanılmıştır. 5.3. kitapta ise en fazla internet haberi (28 adet), sonra gazete haberi (5 adet), afiş (3 adet) ve en az TUİK verileri (1 adet) kullanılmıştır. Bu da gösteriyor ki, ders kitaplarında güncel konulara yer verilirken, en fazla gazete ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. 5.1 ve 5.3. kitaplarda toplamda 3 üniteye güncel konulara yer verilmezken; 5.2. kitapta tüm ünitelerde güncel konulara yer verildiği tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitaplarında yer alan güncel olay örneklerinden bazıları şu şekildedir:

5.1. nolu kitapta 1. ünite de çocuk hakları ile ilgili bilgi verildikten sonra "14.09.2012" tarihli bir internet haberine yer verilmiştir (s.24). Buna göre;



Bu haberi gören çocuk, haklarının neler olduğunu ve neler yapabileceğini öğrenecek, belki kendisi de bu haberdeki gibi bir çalışmayı yapmak isteyecektir. Bu açıdan ders kitaplarında güncel olaylara sadece yazı ile değil görsel olarak da yer verilmesi ve bunun özellikle de tarih verilerek, nerede yapıldığının açıklanmasının olayın öğrenci açısından etkililiğini artırabileceği söylenebilir.

5.3. nolu kitapta 8. ünite de uluslararası ticaret hakkında bilgi verildikten sonra bununla ilgili bir gazete haberine yer verilmiştir (s.165). Buna göre;



30.06.2011 tarihli bu gazete haberi Ro-Ro taşımacılığını belki de daha önce duymayan bir öğrencinin bu haber sayesinde hem bu taşımacılığa hem de deniz taşımacılığına gereken önemin verilir verilmemesi ile ilgili araştırma yapmasını sağlayabileceği gibi, ulaşımın ticaretteki önemine daha çok dikkat etmesini destekleyebilir.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ünite Bazında Günlük Konulara Yer Verilme Durumu

Üniteler	6.1	6. 2	6.3
	Konular f H. Kaynağı	Konular f Haber Kaynağı	Konular f Haber Kaynağı
1. Ünite	YOK	Çevre (1) (D.H) (1) (G.H.) Haklar (2) (G.H.) (2) (İ.H.) Trafik (2) (Af.) Özgürlük (2) (G.H.) Atatürk (1) (G.H.) (1) (İ.H)	Toplu taşıma (1)(G.H.) Çevre bilinci (1) (G.H.)
2.Ünite	Orman Tahribatı (1) (İ.H.)	Ölçek (1) (İ.H)	Afet (1) (İ.H.)
3.Ünite	İpek Yolu (1) (İ.H.) Ortak Miras (1) (İ.H.)	Sanal Müze (1) (İ.H.) İpek Yolu (1)(İ.H.) Bayramlar (1) (G.H.) Topraklarımız (1) (G.H.) (1) (TUİK)	Bayram (1) (K.) (1) (İ.H.) Madenler (1) (TUİK)
4.Ünite	Turizm (1) (İ.H.) Ticaret (1) (TUİK) (1) (İ.H.) Girişimcilik(1)(İ.H.)	İhracat (1) (G.H.) Madenler (2) (G.H.) (1) (İ.H.) Ormanlar (2) (G.H.) (1) (İ.H.) Vergi (1) (Af.) (1) (İ.H.) Meslek (2) (G.H.) Kaynaklar (1) (İ.H.) (3) (G.H.) Ülkemiz (1) (G.H.) İthalat-ihracat (3) (TUİK)	Orman (1)(İ.H.) Turizm (2) (TUİK) (1) (İ.H.) Vergi (1) (Af.) Çevre (3) (G.H.) Buluşlar (2) (G.H.) Faydalı İnsanlar(1)(G.H.)
5.Ünite	Dış Ticaret (1) (İ.H) (2)(TUİK) Doğal afet (2) (İ.H.) Toplumsal Etkileşim (1) (Af.)	Yardımlaşma (2) (G.H.) (2) (İ.H.) Uluslararası İlişkiler(1) (D.H.) (2) (İ.H.) (4) (G.H.) Toplumlararası Etkileşim(2) (G.H.) (5)(Af.)	Ekonomi (3) (TUİK) Kardeşlik (2) (G.H.) Sevgi (1) (Af.)
6.Ünite	YOK	Haklar (2) (İ.H.) Türk Kadını (2) (İ.H.) (1) (G.H.) Sosyal Bilim(1) (İ.H.)(1) (G.H.)	Demokrasi (1) (Af.) Haklar (2) (G.H.)
7.Ünite	Sosyal Bilim (1) (İ.H.) Organ Nakli (3) (İ.H.) Gen Teknolojisi(1)(İ.H.) Sağlıklı Yaşam(2)(Af.)	Buluşlar(4) (G.H.) (1) (D.H.) Organ Nakli (2) (G.H.) (2) (Af.) (4)(İ.H.)	Buluşlar (1) (G.H.) Patent (1) (G.H.)(1) (İ.H.) Belgeler(1)(G.H.)

Tablo 3'e göre 6.1. kitapta güncel konuların en fazla yer aldığı kaynak internet haberi(14 adet), sonra TUİK verileri (3 adet) ve afişlerdir (3 adet). 6.2. kitapta ise en fazla gazete haberi (36 adet), sonra internet haberi (23 adet), afiş (10 adet), TUİK verileri (4 adet) ve en az ise dergi haberlerinden(3 adet) yararlanılmıştır. 6.3.kıtapta da en fazla gazete haberi (15 adet), sonra TUİK verileri (6 adet), sonrasında internet haberleri (5 adet), afişler (3 adet) ve en az ise kitaptan (1 adet) yararlanılmıştır. Tablo 3'e göre ders kitaplarında güncel konulara yer verilirken, 6.1. kitap haricinde tüm kitaplarda en fazla yararlanılan kaynak gazete haberleridir. 6.1.kıtapta 1. ve 6. ünite dışındaki tüm ünitelerde güncel konulara yer verilmiştir.

6.3. nolu kıtapta 6. ünite de demokrasi konusu anlatıldıktan sonra demokrasi eğitimi kapsamında okullarda yapılan

“Okul Meclisleri” çalışması ile ilgili afişe (s.135) yer verilmiştir. Öğrencinin eğitim gördüğü okulda eğer bu sistem uygulanmıyorsa bu afiş sayesinde öğrenci bunun nedenini sorgulayabilir. Okul meclisleri çalışması yapılıyorsa da öğrencinin bu uygulamanın daha iyi nasıl yapılabileceği konusunda fikir yürütmesini destekleyici bir unsur teşkil ettiği düşünülmektedir.



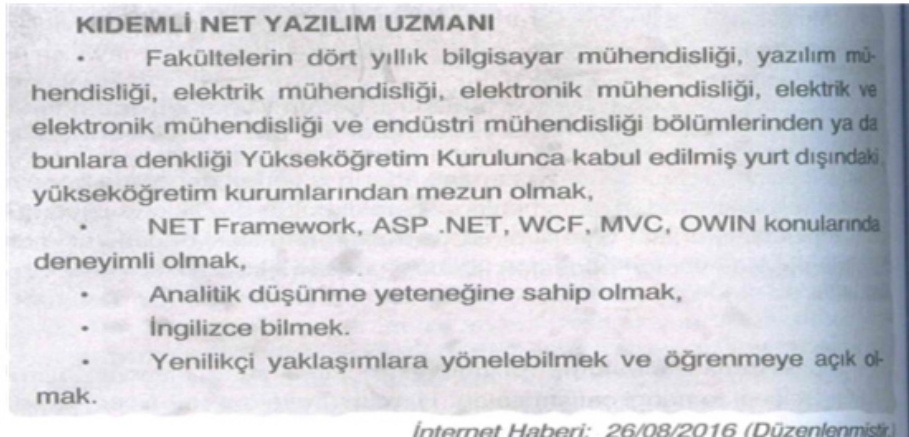
Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ünite Bazında Günlük Konulara Yer Verilme Durumu

Üniteler	7. 1 Konular fH. Kaynağı	7. 2 Konular fH. Kaynağı	7. 3 Konular f H. Kaynağı
1.Ünite	Haklar (1)(İ.H.) (1) (İlan)	YOK	Kitle İletişim (4) (İ.H.) Özel Hayat Gizliliği (1) (İ.H.) Resmi Gazete (1) (İ.H.) Nüfus(2) (İ.H.)(1) (TUİK)
2.Ünite	Nüfus (6) (TUİK) Göç (2) (TUİK) (2) (İ.H.)	Nüfus (8) (TUİK) Eğitim(1) (G.H.) Özgürlük (1) (İ.H.)	Eğitim (3) (İ.H.) Göç (1) (İ.H.) Özgürlük(2) (İ.H.) Osmanlı'da Beylikler (1) (İ.H.)
3.Ünite	Şehirler (1) (G.H.)	Ziraat Bankası (1) (İ.H.)	Osmanlı'da Hoşgörü (1) (İ.H.) Matbaa (1) (İ.H.) Bilimsel Gelişme (2) (İ.H.) Avrupa'da Bilim (1) (İ.H.)
4.Ünite	Bilim (1) (G.H.) Yalnız Değilsin (1) (İ.H.) (G.H.)	Bilginler (1) (İ.H.)	
5.Ünite	Ahilik (1)(G.H.) Meslek (1) (G.H.)	Vakıflar (1) (İ.H.) Meslek (1) (İ.H.)	Meslek (1) (İ.H.) (1) (G.H.)
6.Ünite	Anayasa (4) (Af.) Yönetim (1) (G.H.) Birlik (3) (G.H.)	Sosyal Devlet (1) (İ.H.) STK (2) (İ.H.) Çevre (2) (İ.H.)	Sosyal Devlet (2) (G.H.) (2) (İ.H.) Yönetim (2) (İ.H.) (3) (G.H.) Okulda Demokrasi (1) (İ.H.)

Üniteler	7. 1	7. 2	7. 3
	Konular fH. Kaynağı	Konular fH. Kaynağı	Konular f H. Kaynağı
	Kuruluşlar (4) (İ.H.)	Küresel Sorunlar (4) (İ.H.)	Küresel Sorun (6) (İ.H.)
7.Ünite	(1) (G.H.)	(1) (G.H.) (1) (Af.)	Ortak Miras (4) (İ.H.) (1) (Af.)
	Ülkemiz (1) (G.H.)	Ortak Miras (1) (İ.H.)	
	Ortak Miras (3) (İ.H.)		

Tablo 4'e göre 7.1.kitapta en fazla güncel konunun yer aldığı kaynak internet haberi ve gazete haberi(11'er adet), sonra TUİK verileri(8 adet), afiş(4 adet) ve en az ilandır. 7.2.kitapta ise en fazla internet haberi(15 adet), sonra TUİK verileri(8 adet), gazete haberi (2 adet) ve en az afişten(1 adet) yararlanılmıştır. 7.3. kitapta ise en fazla internet haberi(36 adet), sonra TUİK verileri(11adet),gazete haberi(6 adet) ve en az ise afişlerden (1 adet) yararlanılmıştır. 7.2.kitabın 1. ünitesi haricinde tüm kitaplarda farklı sayılarda da olsa güncel konulara yer verilmiştir. Genel olarak bakıldığında 7. sınıf ders kitaplarında en fazla yararlanılan kaynak internet haberleri olmuştur.

7.2. nolu kitapta 5. ünite "Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim?" başlığı altında bir internet haberine (s.138) yer verilerek öğrencinin ilerde seçeceği mesleği belirlerken neleri dikkate alması gerektiği haber yoluyla öğrenciye kavratılmaya çalışılmıştır:



İnternet Haberi: 26/08/2016 (Düzenlenmiştir.)

7.3. nolu kitapta da 7. ünite "Dünya Alarm Veriyor!" başlığı verildikten sonra bununla ilgili internet haberine yer verilmiş (s.174), böylece öğrencinin dünyada yaşanan kıtlığa dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Bu yolla öğrencinin konu ile ilgili neler yapabileceğini düşünmesi istenmiştir. Buna göre;



Genel Ağ haberi, 14 Ekim 2013 (Düzenlenmiştir.)

Örnek verilen haber 2013 yılına ait bir haber olmasına rağmen günümüzde de hala etkisini yitirmemesi sebebiyle güncel bir olaydır. Bu haber sonrasında öğrenciye yöneltilen sorular öğrenciyi bu sorunun çözümü için nelere yapılabileceği konusunda düşündürmeye teşvik etmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu haber öğrencinin nasıl bu kadar çocuğun açlık sınırında yaşadığını ve onlar için neler yapabileceğini düşünmesini sağlayabilir. Ayrıca bu tarz bir haber öğrencinin bundan sonra yediği ve belki bitiremediği için çöpe attığı yemekleri bulamayan birçok çocuk olduğunu aklına getirerek israftan uzaklaşmasına da katkı sağlayabilir.

4.Tartışma

Güncel olaylar, bireylerin yaşadıkları çevreden haberdar olmalarını, yaşanan yeni gelişmeleri takip ederek doğru kararlar verebilmeleri aşamasında önemli bir yol gösterici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük olaylar öğretimi sayesinde daha duyarlı ve empati sahibi bireyler yetiştirmek mümkün olabilir. Günlük hayatta internet, televizyon yoluyla öğrenilmemiş güncel olaylardan ders kitabı yoluyla haberdar olunabilir. Düşünme ile başlayan süreçte eyleme geçilerek, dünyanın değişmesine katkı sağlanabilir. Böylece, Sosyal Bilgiler dersi amacını yerine getirerek ve yaşadığı topluma, ülkesine yararlı vatandaşlar yetiştirmeye katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan konuların güncel olaylarla ilişkilendirilmesi çok büyük bir önem arz etmektedir. Yaşanılan ve yaşanma olasılığı yüksek olan güncel olaylar sayesinde de öğrenilecek olan konuya ilgi daha da artabilir.

Bulgularda yer verilen, ders kitaplarında yer alan örnekler incelendiğinde internet ve gazete haberlerinin, TÜİK verilerinin ve afişlerinin yer aldığı tüm örneklerin ele alınan konunun günlük hayatta ilişkilendirilmesini ve öğrencinin öğrendikleri ile yaşananlar arasında bağlantı kurmasına olanak sağlaması açısından faydalı olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler ders kitapları genel olarak incelendiğinde, sınıf ve öğretim yılı bazında güncel olayların sayısında yıllara göre düzenli olarak artış veya azalış meydana gelmediği görülmektedir. Bazı öğretim yıllarında ve sınıflarda güncel olaylara yer verme sayısı artarken bazı öğretim yıllarında düşüş belirlenmektedir. Ancak bazı ünitelerde güncel konulara yer verilmesine de (1 veya 2 ünite), tüm ünitelerde güncel konulara yer verilmesinin öğrenciler açısından ilgi çekici ve dersin amaçlarının gerçekleştirilmesine de yardımcı olması açısından sevindirici olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretim yıllarına göre düzenli bir artış ve azalışa ait bulgu bulunmamasına rağmen, Gedik (2008) tarafından yapılan çalışmada Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almış olan güncel konuların miktarına bakıldığında,4. sınıftan 6. sınıfa kadar artış göstererek devam ettiği görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, ders kitaplarında güncel konulara yer verilirken, en fazla gazete ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Deveci (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste güncel olayların kullanılmasının yararına inandıkları, güncel olayların öğretiminde en çok gazete ve televizyon gibi kaynakları kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bulgular, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Akdağ ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel olayların yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Aynı şekilde Memişoğlu ve Güçin (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler güncel konuları sosyal bilgiler dersinin tamamlayıcısı olarak gördüklerini, derste yeri geldikçe kullandıklarını ve ders kitaplarının güncel konular açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde; 5. sınıflarda 1. kitapta bir ünite ve 3. kitapta da 2 ünite herhangi bir güncel konuya yer verilmezken 2. kitapta tüm ünitelerde güncel konulara yer verilmiştir. 6. sınıflarda ise sadece 1. kitapta 2 ünite güncel konulara yer verilmezken diğer iki kitapta da tüm ünitelerde güncel konulara yer verildiği görülmüştür. 7. sınıflarda ise sadece 2. kitapta 1 ünite güncel konulara yer verilmezken diğer kitaplarda güncel konulara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında, düzenli bir güncel konu dağılımı olmamakla birlikte belirtilen kitaplardaki güncel konulara yer verilmeyen ünitelerde ne gibi güncel konulara yer verilebileceği konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı bir çalışma yapılabilir. Ders kitaplarında öğrenci ve öğretmenlerin özellikle yer verilmesini istedikleri güncel konuların neler olduğu araştırılarak, örnek ders kitabı veya etkinlik kitabı oluşturulabilir. Ayrıca hangi güncel konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği konusunda akademisyenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların da yapılması faydalı olabilir.

5.Kaynakça

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-65.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-20.
- Arın, D., Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayır, Ö. G. (2010). Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binbaşioğlu, C. (2004). Eğitimde Günlük Olaylar ve Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (315), 14-16.
- Deveci, H. (2007). Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 417-451.
- Deveci, H., Arın, D. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Diñç, A., Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 29-46.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkim Yayınları, Ankara.
- Eryılmaz, Ö., Köse, T.Ç. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 985-1000.
- Evirgen, Ö.F. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7*, Ekoyay Yayıncılık, Ankara.
- Gedik, H. D. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 117-134.
- Gedik, H. D. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanılıklarının ölçülmesinde kullanılabilir bir ölçeğin bilgi kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 230, 40-47.
- Karabıyık, E. Ü. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7*, Evren Yayıncılık, Ankara.
- Karabıyık, E.Ü. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*, Evren Yayıncılık, Ankara.
- Karabıyık, E.Ü. (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*, Evren Yayıncılık, Ankara.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching Social Studies In The Elementary School: The Basics For Citizenship*. (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Kornblum, W. & Julian, J. (1991). *Social problems*. (Seventh Edition). New Jersey: Prantice Hall.
- Komasyon (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*, MEB Yayınları, Ankara.
- Komasyon (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7*, Korza Yayıncılık, Ankara.
- Memişoğlu, H., Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre güncel konuların öğretimi. *International Journal Of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1274-1295.
- Michealis, J. U. & Garcia, J. (1996). *Social Studies For Children: A Guide To Basic Instruction*. (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Oaks, London: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Özensoy, A. U., Aynacı, C. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*, Berkay Yayıncılık, Ankara.
- Özensoy, A.U. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*, Harf Yayıncılık, Ankara.
- Smith, D. O. (1963). *Current Events in The Intermediate Grades of a Modern Elementary School*, (MS Thesis, Kean University). New Jersey.
- Şimşek, N. (2017). *Güncel Olaylarla Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ramazan Sever, Mesut Aydın, Erol Koçoğlu (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tekten, Z. (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*, Yakincağ Yayınları, Ankara.
- Ünlüer, G. (2008). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wilson, L. (2002). *Reading to Live*. Heineman, Portsmouth, NH USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.



Yetişkin Motivasyon Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Adult Motivation Scale: A Scale Development Study

Öznur TULUNAY ATEŞ¹, Neslin İHTİYAROĞLU²

Öz

Çalışmanın amacı, yetişkinlerin motivasyon düzey ve yönelimlerini belirlemek üzere bir ölçek geliştirmektir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu iki faktörden ve 21 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç geçerliği, %27'lik üst ve alt gruplar 'bağımsız gruplarda t testi' ile değerlendirilmiş ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır. Analizlerde ölçeğin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,94 olduğu ve iki bileşenin birlikte toplam varyansın %47,95'ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucuna göre, önerilen modele ilişkin uyum indekslerinden GFI (0.85), CFI (0.96), NFI (0.91), RMSEA (0.06), CFI (0.96), AGFI (0.82), SRMR (0.06) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler modelin gözlenen yapıya uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ölçeğin en az ilkokul mezunu olan 20-60 yaşları arasındaki kadın ve erkek bireylere uygulanabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, yetişkin motivasyon, ölçek geliştirme.

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale to determine adults' motivation levels and their tendencies. As a result of exploratory and confirmatory factor analyzes, the scale two major factors and 21 items was obtained. 27% top and bottom groups were evaluated with 'independent group t test' and it was concluded that the difference was statistically significant. In the analysis for the scale cronbach's Alpha reliability coefficient is 0,94 and, two components all together have been shown explained 47,95% of the total variance. Cronbah's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0,94. Two components all together explained 47,95% of the variance. According to confirmatory factor analysis' results, GFI (0.85), CFI (0.96), NFI (0.91), RMSEA (0.06), CFI (0.96), AGFI (0.82) as goodness fit indices were calculated. The findings indicated the model was fit to observed structure. Validity and reliability analyses applied have revealed that the scale can be applied to female and male individuals who are at least primary school graduates and between the ages of 20-60.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, adult motivation, scale development.

1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-1784-7227>.

2. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>.

Atf / Citation: Tulunay, A., & İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin motivasyon ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 611-620. doi:10.24106/kefdergi.2612

Extended Summary

Introduction: Each factor related to human deserves importance for society and organization, since human is building block of society and the most important source of organization. Understanding the importance of human has led to increase the number of researches on this issue. Researchers conducted show the effect of motivation on feelings, thoughts and behaviors. During the adulthood period, it can be said that motivation plays a significant role in increasing an individual's academic achievement and professional performance. Therefore, the aim of this study is to develop "adult motivation scale". In terms of motivation in the study, the difference between intrinsic and extrinsic motivation included in Self-Determination theory is followed.

Methodology: This study, conducted in screening model, was carried on participants using the random sampling method from Bartın province in 2017. Number of participants was 23 in the preliminary practice, 345 for exploratory factor analysis and 173 for confirmatory factor analysis. The study group consists of 541 adult in total who are at least primary school graduate and aged between 20- 60, including 364 students from the faculty of engineering, 143 teachers, 34 employees from fields of health and law.

In the process of developing scale in the study, the literature was scanned, similar scales developed by researchers were examined and an item pool consisting of 35 questions was formed. Item count was arranged in accordance with expert opinions and reduced to 33. Then, as a result of the preliminary application conducted with 23 college students, 3 items that were not understood were removed, and 30-item scale was established. In the scale, five-point Likert-type measuring form was used including "I strongly disagree", "I disagree", "I moderately agree", "I agree" and "I strongly agree".

Before data analysis, extreme, missing and incorrect values were examined, and forms belonging to 7 people which were considered to affect normality of data set were removed from data. In the study, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were used to examine whether data was suitable for factor analysis. Exploratory factor analysis (EFA) was used in structure validity of the scale, and confirmatory factor analysis (CFA) was applied to test accuracy of factor structure obtained as a result of previous analysis. Expert opinion was used for scope validity. In reliability study, internal consistency (Cronbach's Alpha) values were calculated. In addition, item total score correlation and 27% lower-upper group comparison were applied. CFA was used to analyse model fit of the scale obtained with EFA. Multiple fit indices (χ^2 , sd, χ^2 /sd, RMSEA, CFI, GFI, AGFI, SRMR, NFI) were used in CFA.

Findings and Discussion: As result of the analyses conducted, Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale was found as 0.94, and Bartlett test result was found as 4982.53. Analysing item total correlations of the scale before factor analysis, it was observed that item total correlation coefficients ranged between 0.42 and 0.72, t-values ranged between 8.04 and 15.02. As a result of evaluations made, no items were removed from the scale. Acceptance point for factor load values was taken as .30, and criteria for distinctiveness was taken as $p < .001$. If EFA conducted to test structure validity of the scale, it was determined that the initial scale form explained 45.157% percent of the total variance and two-factor structure of the scale was verified. Then, in EFA repeated after removing some items from the scale, a two-dimensional structure explaining 47.959% of the total variance was obtained. As a result of testing factors obtained in EFA with CFA, it was concluded that EFA also obtained as a result of testing with DFA model fit factors values, concluded that model fit values were sufficient ($\chi^2 = 303.73$; sd = 187; χ^2 /sd = 1.62; RMSEA = 0.06; CFI = 0.96; GFI = 0.85; AGFI = 0.82; SRMR = 0.06; NFI = 0.91). In the resulting model, it can be said that factors were approved through data, the scale's two-dimensional structure was verified, and the scale was applicable. In determining internal validity of the scale, 27% top and bottom groups were evaluated with 'independent group t test' and it was concluded that the difference was statistically significant ($p < 0.001$). For reliability of the scale, the Cronbach's alpha reliability method was used, and it was calculated as 0.92 for intrinsic motivation; 0.82 for extrinsic motivation; and 0.94 for overall scale. Findings related to validity and reliability of the adult motivation scale show that measurement tool was at acceptable level values psychometrically. Adult Motivation scale consists of 2 parts including intrinsic and extrinsic motivation scales. Intrinsic motivation dimension consists of 13 questions including 4-7-8-9-10-12-13-14-15-17-19-20-21 numbers; and extrinsic motivation dimension consists of 8 questions including 1-2-3-5-6-11-16-18 numbers. High scores obtained from the scale mean that level of motivation is high. It can be said that there are limited number of studies on motivation in Turkey, and there is a need for motivation researches towards different generations, cultures, levels of education and professional fields. In addition, determining level of individuals' motivation and their tendencies can be said to bear importance in individualistic and organizational sense. For these reasons, it is considered that the scale can be used in future studies and will contribute to the researchers.

1. Giriş

İnsanın; toplumun temel yapı taşı ve örgütün önemli bir kaynağı olarak görülmesinin ve insanla ilgili faktörlerin; birey, örgüt ve toplum için önem taşıdığına anlaşılmasının, motivasyonu önemli bir araştırma konusu haline getirdiği söylenebilir. Motivasyon genelde, “davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 157). Alan yazında zaman zaman motivasyonun güdülenme anlamına geldiği ve güdülenme kavramının, motivasyon yerine kullanıldığı görülmektedir (Aydın, 2013; Baymur, 1994; Cüceloğlu, 1996; Erdem, 2015; Eren, 2015; Gürkan, 2016; Özkalp ve Kirel, 2016; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Sağır, 2016; Uğurlu, 2016). Fakat motive etme, güdünün ötesinde bir kavramdır ve bir kişiye bir eylemi yapması için gerekli güdü ve dürtüleri sağlamak anlamına gelir (Adair, 2006: 17). Güdüler motivasyonun özünü oluşturur ve insan davranışlarında etkili bir role sahiptir. Çünkü davranışlar güdüler tarafından yönetilir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Sabuncuoğlu ve Tüz (1998, 2013) güdüleri; oluşma biçimleri, yönleri ve şiddetleri gibi ölçütlere dayanarak; içgüdü, fizyolojik, sosyal ve psikolojik güdü gibi dört başlık altında incelemiştir. Ayrıca, yeni doğacak gereksinimlerin güdüleri yeniden uyardığını, bunun da güdülerin dinamik bir yapıya sahip olmasını sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle; motivasyonun kaynağı gereksinimlerdir. Gereksinimlerin ilginç yönü ise, kişilere göre değişkenlik göstermesi ve bireyin kişilik yapısının, sosyal çevredeki yerinin, eğitsel ve kültürel düzeyinin, bireyin gereksinimlerinin yönünü ve biçimini belirleyebilmesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Baymur’a göre (1994) duygu ve heyecanlar insan davranışlarının, uyum ve uyumsuzlukların önemli etmenleri arasında yer alır. Bunlar, ihtiyaçlarla ve güdülerle sıkı ilişkisi içindedir. Bu bilgilerden hareketle ihtiyaçların güdüleri, güdülerinde davranışları etkileyen bir döngü içinde yer aldığı; ihtiyaç ve davranışlarla motivasyon arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle motivasyon, insan yaşamıyla ilgili dinamik ve değişken bir kavram olarak nitelenebilir.

İhtiyaçlar, inançlar ve hedefler motivasyonun önemli öğeleridir (Hoy ve Miskel, 2010). Motivasyonun çoğu doğrudan ve dolaylı olarak bedensel ihtiyaçlardan kaynaklansa da, bir kısmı ruhsal ihtiyaçlarımızdan kaynaklanır (Adair, 2006). Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz (2013) sosyal güdülerin psikolojik güdülerden daha etkili olabileceğine ve psikolojik güdüleri analiz etmenin fizyolojik ve sosyal güdülerden zor olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerle; sadece fizyolojik değil, psikolojik ve sosyal ihtiyaçların da bireyin motivasyonunda önemli olduğu, fakat bunları tespit etmenin ve gidermenin fizyolojik ihtiyaçlara kıyasla zor olabileceği söylenebilir. Bu durumun sebebi, psikolojik ve sosyal ihtiyaçların bireysel olarak farklılaşması, bireysel algının duygu ve düşüncelerden etkilenmesi olabilir. Son yıllarda yapılan nörolojik araştırma sonuçlarında da, algıların hızla ve bilinçsiz bir şekilde duygulardan etkilendiği görülmektedir (Mc Shane ve Von Glinow, 2016).

Motivasyon, insanların yaptıkları işten ve iş çevresinden memnun olduklarında daha verimli çalışacak olmaları nedeniyle örgütler için araştırma konusu olmuştur (Eren, 2015). Yapılan araştırmalarda motivasyonun örgütler için taşıdığı öneme ve verimlilik, performans üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Örneğin, örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının verimlilik ve performans (Onay ve Ergüden, 2011; Ölçer, 2005), kişisel verim ve başarı (Aytürk, 2010) üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Performans, araştırmacılar tarafından; yetenek ile motivasyonun çarpımı şeklinde formüle edilmekte ve motivasyon üstündeki güçlü etkisine, örgütlerde insanlar üzerindeki stratejik önemine dikkat çekilmektedir (Hitt, Miller ve Colella, 2006). Bu bilgiler ışığında, en yetenekli kişinin bile yeterli motivasyona sahip olmadığı sürece yüksek performans gösteremeyeceği söylenebilir.

Örgütlerde birey; temel fizyolojik, gelişme-kendini gerçekleştirme ihtiyacı ve bir gruba üye olma ve yarar sağlama isteği duyarken, diğer yandan ise örgüt amaçlarına ulaşmak istemekte, hedeflerine ulaşma ve ayakta kalma mücadelesini sürdürmektedir. Bu iki amaç grubu arasında uyumun sağlanması; kişi ve kurum adına tatmin edici sonuçlar vermektir. Bu uyumun sağlanmasında ise, motivasyon temel anahtar rol oynar (Fındıkçı, 2012: 368). Bu nedenle, motivasyon yalnızca Türkiye’deki örgütlerde değil hemen hemen tüm dünyadaki örgütlerde en önemli yönetim sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2013). Bir örgütün amacına ulaşmasında ve başarısında kritik role sahip olan insanın (Öge, 2016) motivasyonunun örgüt ve birey için taşıdığı önem düşünüldüğünde, yüksek motivasyonun bireyin hayatını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Motivasyon bireysel ve örgütsel anlamda performans ve verimlilik dışında birçok farklı kavramla da ilişkilidir. Örneğin, akademik başarıda (Byrnes, 2011; Akbaba, 2006) önem taşır. İş doyumunu etkiler (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Toker, 2006) ve stresle ilişkilidir (Ersarı ve Nakitçok, 2012).

Motivasyonu açıklamaya çalışan farklı kuramlar bulunmakta ve bu kuramlar genelde iki grupta incelenmektedir. Bunlardan ilki; klasik, geleneksel, içerik ve kapsam kuramları olarak farklı şekillerde adlandırılmış olup, insanda motivasyonun nedenlerini; ikinci grupta yer alan kuramlar ise çağdaş, modern, süreç kuramları olarak adlandırılmış olup motivasyonun oluşum aşamalarını araştırmaktadır (Hitt, Miller ve Colella, 2006; Koçel, 2005; Mullins, 2006; Onay ve

Ergüden, 2011; Sağır, 2016). Bir başka ifadeyle, kapsam kuramları bireyi “neyin” motive ettiği; süreç kuramları bireyin “nasıl” motive olduğu sorusuyla ilgilenmektedir (Şeker, 2015; Yücel ve Gülveren, 2016). Motivasyonu daha çok içsel faktörlerle ifade eden kapsam ve dışsal faktörlerle ifade eden süreç kuramları (Sağır, 2016) arasındaki temel fark, bireyin eyleme geçmedeki mantığıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Motivasyon teorilerindeki çeşitliliğin kavramsal kargaşa yaratacağı (Leonard, Beauvais ve School, 1999), içsel ve dışsal motivasyon ayrımının incelemeyi kolaylaştıracağı düşünülebilir. Yirminci yüzyılda motivasyon konusunda sıkça söz edilen kavramlardan dışsal motivasyon, davranış psikolojisi ile ilgili olup, bireyin dıştan kontrol edildiğini savunurken; içsel motivasyon, bilişsel ve hümanist psikoloji ile ilgili olup içsel düşüncelerin, duyguların ruhsal enerjisini vurgulamaktadır (Aydın, 2013). Bu nedenle araştırmada kapsam, süreç ve Öz-Belirleme kuramında yer alan içsel, dışsal motivasyon (Deci, Ryan ve Williams, 1996; Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Ryan ve Deci, 2000 a; Ryan ve Deci, 2000 b) ayrımından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmacılar tarafından yetişkinlik döneminin başlangıç yaşı 18-20-25 li yaşlar, bitiş yaşı 60-65 li yaşlar olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir (Onur, 1997). Bu yaş dönemlerinin; bireyin hayatının önemli bir kısmını kapsadığı ve üretkenliğin dolayısıyla da ülke ekonomisine katkısının arttığı yıllar olduğu söylenebilir. Alan yazın tarandığında motivasyonu ölçmek için kullanılan ölçüm araçlarının az olduğu ve genelde sınırlı alanda kullanıldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir hayat biçimi haline geldiği günümüzde, yetişkin bireyin motivasyonun sadece işte değil akademik hayatında da önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle farklı; eğitim kademelerinde, akademik ve iş çevrelerinde bulunan 20-60 yaş arasındaki bireyler için kullanılabilir “yetişkin motivasyon ölçeği” ne ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, geliştirilecek ölçeğin alana ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

2. Yöntem

Katılımcılar

Ölçme aracı geliştirmede örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında görüş birliği bulunmamaktadır. Örneklem sayısının en az 300, ya da soru sayısının en az 5-10 katı olması gerektiği görüşünün genel kabul gördüğü söylenebilir (Seçer, 2015). Tarama modelinde yürütülen bu araştırma, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 2017 yılında Bartın ilindeki gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı ön uygulamada 23, açıcı faktör analizinde 345, doğrulayıcı faktör analizinde 173 tür. Çalışma grubu 364 mühendislik fakültesi öğrencisi, 143 öğretmen, 34 sağlık ve hukuk alanında çalışan olmak üzere toplamda en az ilköğretim mezunu olan 20-60 yaşları arasındaki 541 kişiden oluşmaktadır.

Motivasyon Ölçeği Geliştirme Süreci

Çalışmada ölçeğin geliştirilme sürecinde; alan yazın taranmış, geliştirilen benzer ölçekler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, özellikle Ryan ve Deci'nin (2000 a) motivasyon sınıflandırmasındaki üç boyutu kapsayan 35 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerle ilgili, Türkçe eğitiminde ve ölçme değerlendirme iki, psikolojik danışmanlık alanında bir olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşlerde, dört uzmanın da, iki maddenin ayırt ediciliğinin düşük olacağını bildirmesi üzerine ilgili maddeler çıkarılarak ölçek maddeleri 33'e düşürülmüştür. Araştırmada, maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 23 üniversite öğrencisi ile yapılan ön uygulamada genelinen üç maddeyi farklı yorumlandığı anlaşılmış ve bu maddeler çıkarılarak 30 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Uzman görüşünde ve öğrenci ön uygulamasında sorun tespit edilen maddeler genel olarak incelendiğinde; soruların tamamının motivasyonsuzlukla ilgili olduğu görülmüş ve bu boyut çıkarılmıştır. Böylece, ölçekte içsel motivasyon boyutunda 18, dışsal motivasyon boyutunda 12 madde yer almıştır. Ölçekte “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “katılıyorum” “kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli likert tipi ölçme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılmadan önce uç, eksik ve hatalı değerler incelenmiş ve veri setinin normalliğini etkileyeceği düşünülen 7 kişiye ait form verilerden çıkarılmıştır. Araştırmada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett küresellik testleri ile incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmede; açıcı faktör analizi (AFA), bu analiz sonucunda ulaşılan faktör yapısının doğruluğunu test etmede doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise, iç tutarlık (Cronbach Alpha) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, madde toplam puan korelasyonu ve % 27 lik alt-üst grup karşılaştırması yapılmıştır. AFA da elde edilen ölçeğin model uyumu DFA ile incelenmiştir. DFA da çoklu uyum indeksleri (X^2 , sd, X^2 /sd, RMSEA, CFI, GFI, AGFI, SRMR, NFI) kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Geçerlik

Büyüköztürk'e (2011: 168) göre; geçerlik teknikleri içinde kapsam, ölçüt bağımlı ve yapı geçerliği yer alır. Kapsam geçerliğinde, uzman görüşüne başvurma daha çok tercih edilir. Yapı geçerliğini incelemede ise; faktör, küme ve iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanır. Bu araştırmada, ölçeğin geçerliği kapsam, yapı ve iç geçerlik açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliğine yönelik olarak ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşü alınmış, yapı geçerliğinde faktör analizi, iç tutarlığın tespitinde alt-üst grup karşılaştırması ve Cronbach yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği

Faktör analizi öncesinde ölçeğin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Yapılan analizler sonu elde edilen bulgular Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde toplam Korelasyonu	t Alt - Üst Grup (% 27)	
m1	0.55	10.65	*
m2	0.67	12.37	*
m3	0.56	10.54	*
m4	0.46	8.04	*
m5	0.67	12.25	*
m6	0.70	15.02	*
m7	0.50	10.87	*
m8	0.42	8.30	*
m9	0.55	9.50	*
m10	0.47	8.93	*
m11	0.72	12.68	*
m12	0.63	12.10	*
m13	0.67	11.76	*
m14	0.45	8.96	*
m15	0.68	11.29	*
m16	0.52	11.96	*
m17	0.60	12.16	*
m18	0.63	11.34	*
m19	0.72	13.38	*
m20	0.71	12.17	*
m21	0.48	9.37	*
m22	0.54	8.29	*
m23	0.57	10.86	*
m24	0.51	11.80	*
m25	0.68	14.37	*
m26	0.64	11.76	*
m27	0.56	9.50	*
m28	0.63	12.30	*
m29	0.69	11.89	*
m30	0.66	11.72	*

(¹) n = 345 * p < 0.01
(²) n1-n2 = 94 t > 2.56

Yapılan analizlerde, madde toplam korelasyonu katsayılarının 0.42 ile 0.72; t değerlerinin 8.04 ile 15.02 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu katsayılarının, Cronbach Alfa değerlerinin ve % 27 lik alt-üst grup-taki katılımcıların t ($t > 2.56$) değerlerinin birlikte değerlendirilmesi sonucunda ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Analizlerde faktör yük değerleri için kabul noktası 0.30, ayırt edicilik için ölçüt $p < 0.01$ olarak alınmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmada, veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett küresellik testi ile faktör analizi öncesinde incelenmiştir. KMO örneklem yeterliliği istatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ($KMO= 0.94$). KMO değerinin 0.50 den düşük olması durumunda faktör analizine devam edilemeyeceği, 0.90 üstü olması ise mükemmel olduğu şeklinde yorumlanır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Şencan, 2005). Ayrıca Barlett Küresellik Testi de maddeler arasında faktör analizi için yeterli ilişki olduğunu göstermektedir ($X^2=4982,53$; $p<0,01$). Bu bulgulardan hareketle ölçeğin deneme formunun verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geliştirilmesinde Ryan ve Deci'nin (2000a) motivasyon sınıflandırması esas alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu nedenle de, içsel-dışsal alt faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu varsayılmış ve ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Ayrıca AFA öncesinde yapılan incelemelerde; ortalama (3.83), ortanca (3.90) ve tepe değerin (3.83) birbirine yakın olması, histogram grafiği'nin simetriğe benzemesi, çarpıklık (-1.13; Std. Hatası: 0.13), basıklık (1.83; Std. Hatası: 0.26) katsayılarının incelenmesi sonucunda, ölçeğin normal dağıldığına karar verilmiştir. AFA sonucunda ise, ölçeğin özdeğeri 1'den büyük % 5 varyansa sahip iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yamaç birikinti grafiğinin ve alanyazının incelenmesi sonucunda faktör sayısı iki ile sınırlandırılarak analizler tekrarlanmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapısına yönelik yapılan analizde elde edilen bulgular incelendiğinde birinci faktörün toplam varyansın % 40.01'ini, ikinci faktörün % 5.14'ünü açıkladığı, iki faktörün birlikte toplam varyansın % 45.15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Alanyazında ölçeğin açıklaması gereken varyans oranları konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin genelde % 50 üstü şeklinde olduğu söylenebilir. Fakat, özellikle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede bu rakamlara ulaşmak güçtür. Bu nedenle çok faktörlü desenlerde % 40 ile % 60 arası yeterli olarak kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 197). Faktörler belirlendikten sonra maddelerin hangi faktörde yer aldığını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktörleri oluşturan maddeler, yük değerleri, ölçeğin son halinin özdeğer ve varyans oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Yük Değerleri ve Ortak Varyansı

Madde Numarası	Faktör 1	Faktör 2
m11	0.77	
m5	0.74	
m29	0.71	
m13	0.68	
m17	0.66	
m20	0.66	
m12	0.64	
m9	0.64	
m15	0.63	
m19	0.63	
m23	0.62	
m28	0.61	
m26	0.61	
m3		0.76
m24		0.70
m14		0.62
m7		0.59
m4		0.55
m22		0.51
m1		0.48
m8		0.40
Özdeğer	8.57	1.49
Varyans (%)	40.85	7.10
Açıklanan Toplam Varyans	47.95	

Tablo 2’de görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri 0.40 ile 0.77 arasında değişmektedir. Araştırmacılar tarafından faktör yük değerlerinin örneklem büyüklüğünü de dikkate alarak 0.30 olması yönünde yaygın bir görüş olmakla birlikte, 0.40 olması (Şencan, 2005) ya da, 0.32’den küçük olmaması gerektiğini (Çokluk, Şekerçioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 194; Seçer, 2015: 87) savunanlarda bulunmaktadır. Bir maddenin birden fazla boyutta 0.32 ve üstünde yük değerine sahip olması durumunda söz konusu boyutlarda faktör yük değerleri arasında 0.10, ideal olarak ise 0.20 düzeyinde bir fark olması beklenir (Seçer, 2015: 87). Bu nedenlerle, araştırmada faktör yük değerinin 0.32’nin altında olmamasına, binişiklik gösteren maddeler arasında en az 0.20 fark olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ise (2-6-10-16-18-21-25-27-30) maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. İlgili maddeler çıkarıldıktan sonra; toplam varyansın % 40.85’ini açıklamayan birinci faktör soru içerikleri dikkate alınarak içsel motivasyon olarak, % 7.10’ını açıklayan ikinci faktör ise, dışsal motivasyon olarak adlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler iç geçerlik açısından karşılaştırmak amacıyla alt % 27 ve üst % 27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t testi ile incelenmiştir. Bu analizde gruplar arasında farkların anlamlı çıkması testin iç geçerliğinin (tutarlılığının) bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011: 168). Testin iç geçerliğine ilişkin veriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. İç Geçerlik Verileri

	N	Ort ± SS	T	P
Alt Grup (% 27)	94	3.06 ± 0.56	22.91	< 0.01
Üst Grup (% 27)	94	4.48 ± 0.20		

Tablo 3’deki iç geçerlikle ilgili bulgular incelendiğinde alt gruba üst grubun puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$). Elde edilen bulgulara göre, yetişkin motivasyon ölçeğinin yüksek ve düşük motivasyon gösterenleri birbirinden ayırdığı ve iç geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

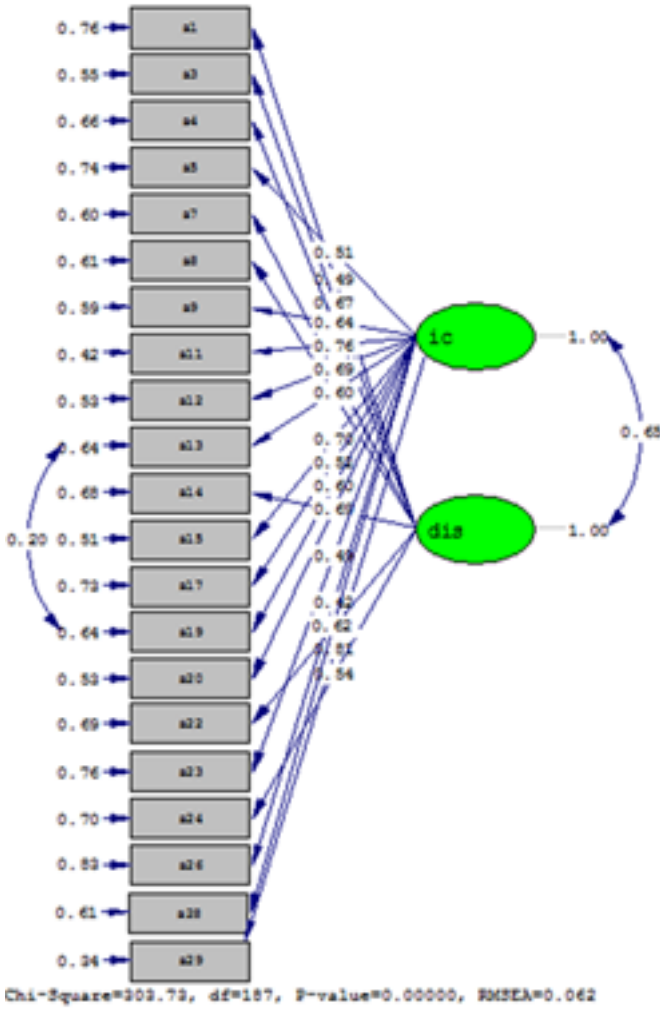
Ölçeğin iki faktörden oluşan yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Yetişkin motivasyon ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA uygulaması Şekil 1’de, DFA Uyum Değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde; içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları arasında ilişki olduğu, tüm maddelerin geçerlik katsayılarının (0.42 – 0.81) arasında değiştiği ve geçerli olduğu ($r > 0,30$) görülmektedir. Ölçeğin t değerlerinin ise, (5.35- 12.33) arasında değiştiği ($t > 2,56$) tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin tüm maddelerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan modifikasyon indeksleri incelendiğinde madde 13 (ölçeğin son formunda madde 10) “Keyif aldığım şeyleri yapmaya devam ederim” ile madde 19’un (son formda madde 14) “Yaptıklarımın sonucunda yaşadığım mutluluk benim için önemlidir” ölçekte aynı gizil değişken altında yer aldığı ve birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Yetişkin Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	(χ^2/sd)	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Birinci Düzey	303,73	1,62	0,06	0,06	0,91	0,96	0,85	0,82

Uyum iyiliği indekslerinin incelenmesinde farklı sınıflandırmalar görülmektedir. Kline (2005) büyük örneklemelerde $\chi^2/sd \leq 3$ olması mükemmel uyumun, Hu ve Bentler (1998) $RMSEA \leq 0.06$, $SRMR \leq 0.08$ olmasının iyi uyumun, Byrne (2010) GFI, AGFI, CFI, NFI değerlerinin 0.90 ve daha büyük olmasının kabul edilebilir uyumun göstergesi olduğunu ifade etmiştir. DFA ile sınanan modelin Tablo 4’deki uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2=303.73$; $sd=187$; $\chi^2/sd=1.62$; $RMSEA=0.06$; $CFI=0.96$; $GFI=0.85$; $AGFI=0.82$; $SRMR=0.06$; $NFI=0.91$) GFI ve NFI değerlerinin kabul edilebilir değerlerden biraz düşük olduğu fakat diğer tüm değerlerin iyi uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. Elde edilen modelde; faktörlerin veriler ile onaylandığı, ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulandığı ve ölçeğin uygulanabilir olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Dışsal Motivasyon Birinci Düzey DFA

Güvenirlilik

Testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olan güvenilirlik katsayısının psikolojik bir test için 0.70 ve daha yüksek olması genelde yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171). Yetişkin motivasyon ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Araştırmada, Cronbach Alfa değeri içsel motivasyon için; 0.92 , dışsal motivasyon için; 0.82 , ölçeğin geneli için; 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı tutumu ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, yetişkinlerin motivasyonlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaçla Ryan ve Deci'nin (2000a) sınıflandırması esas alınarak, alan yazın ve uzman görüşü doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla AFA yapılmıştır. Otuz maddeden oluşan ilk ölçek formunun toplam varyansın % 45.15 'ini açıkladığı tespit edilmiş ve ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ardından bazı maddelerin ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrarlanan AFA de toplam varyansın % 47.95 'ini açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. AFA de elde edilen faktörlerin DFA ile test edilmesi sonucunda model uyum değerlerinin genelde iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkin motivasyon ölçeğinin geçerliği ve güvenirliliği ile ilgili bulgular, ölçme aracının psikometrik olarak kabul edilebilir düzeyde değerlerde olduğunu göstermektedir. Yetişkin Motivasyon ölçeği içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu olarak 2 bölümden oluşmaktadır. İçsel motivasyon boyutu; 4-7-8-9-10-12-13-14-15-17-19-20-21 numaralı 13 sorudan oluşup güvenilirlik değeri 0.92 'dir. Dışsal motivasyon boyutu ölçekte yer alan; 1-2-3-5-6-11-16-18 numaralı 8 sorudan oluşmakta olup güvenilirlik değeri 0.82 'dir. Ölçeğin toplamı 21 madde olup güvenilirlik değeri 0.94 'tür. Ölçekte elde edilen puanın yüksek olması motivasyon düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

İnsan tutum ve davranışlarının tespit edilmesinin zorluğu motivasyon araştırmalarını güçleştirmektedir. Ayrıca, farklı

ülkelerde geliştirilen ölçekler kültürel farklılıklar nedeniyle motivasyon konusunda doğru tespitler yapılmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü bireyi motive eden faktörler; kişisel, sosyal ve kültürel farklılıklar gösterebilir. Alanyazında, farklı kültürlerden gelen çalışanların farklı biçimlerde motive edilebileceğini (Hofstede, 1980) ulusal kültür boyutları ile bireylerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki olduğunu (örneğin; Demir ve Okan, 2009) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Motivasyon kültürlerarası farklılık gösterdiği gibi kuşaklar arası da farklılık gösterebilmektedir. Çünkü, her kuşağın kendine özgü özellikleri, değer yargıları, tutumları, güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Lower, 2008). Bu nedenle de, farklı yaş gruplarının bir arada çalıştığı günümüz örgütlerinde yaşanan sorunların büyük kısmı; kuşaklararası algı, yöntem, uygulama ve iletişim farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Keleş, 2011: 129). Her birey farklı olduğu için, bireyi motive eden faktörler de farklılık gösterir (Coşkun, 2015). Bu nedenle motivasyon araçlarının ve bireye olan etkilerinin, çalışanların bireysel niteliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak saptanması gerekir (Onay, ve Ergüden, 2011).

Araştırmalarda motivasyonun; verimlilik ve performans (Onay ve Ergüden, 2011; Ölçer, 2005), kişisel verim ve başarı (Aytürk, 2010), akademik başarı (Byrnes, 2011; Akbaba, 2006), iş doyumunu (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Toker, 2006), stres (Ersarı ve Naktiyok, 2012) üzerindeki etkisi, duygusal zeka ve örgütsel bağlılıkla (Tulunay Ateş ve Buluç, 2015) ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, motivasyonla ilgili iyileştirmelerin; bireyin başarısını ve sağlığını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca, çalışma yaşamı ile yaşam doyumunu arasındaki güçlü ilişki (Keser, 2005) nedeniyle; çalışma doyumunu yüksek üretken bireylerin yaşam doyumlarının, dolayısıyla da; toplumsal refaha, huzura ve mutluluğa katkılarının artacağı düşünülebilir.

Örgüt ve birey ihtiyaçları arasındaki uyumda anahtar rol oynayan (Fındıkçı, 2012) motivasyon konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve farklı kuşaklara, kültürlere, eğitim düzeylerine, çalışma alanlarına yönelik motivasyon araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu nedenle, ölçeğin yapılacak araştırmalarda kullanabileceği ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı özelliklerde, yaşlarda, öğrenim kademelerinde ve iş kollarındaki yetişkinlerde motivasyonun incelenmesiyle, motivasyonsuzluğu önleyici ve motivasyonu geliştirici çalışmalar yapılabilecektir.

5. Kaynakça

- Adair, J. (2006). Etkili Motivasyon. (çev. Uyan, S.). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcıları üzerinde bir araştırma. Sağlık İdaresi Dergisi, 8(3), 325-348.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13- 343-361.
- Aydın, M. (2013). Eğitimde Örgütsel Davranış. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytürk, N. (2010). Örgütsel ve Yönetimsel Davranış. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. (11. Baskı). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. New York: Routledge.
- Byrnes, J. P. (2011) Academic Achievement. In B. B. Brown ve M. J. Prinstein (Eds.) Encyclopedia of Adolescence. Elsevier, San Diego: Academic Press.
- Büyükköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, S. (2015). Kamu Hizmetleri Motivasyon Kuramı: Bir Literatür Taraması. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1), 61-74.
- Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve Davranışı. (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., ve Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the Self-regulation of Learning. Learning and Individual Differences, 8, 165-183.
- Demir, H. ve Okan, T. (2009). Motivasyon Üzerinde Ulusal Kültürün Etkisi. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(1), 121-142.
- Erdem, A. R. (2015). Sınıfta Güdüleme, (Edit. Kıran, H. ve Çelik, K), Sınıf Yönetimi (11. Baskı). (203-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İşgörenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonunda Stresle Mücadele Tekniklerinin Rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 81-101.
- Fındıkçı, İ. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimi. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gürkan, U. (2016). Sınıfta Güdüleme. (6. Baskı). (Edit. Sarpkaya, R.). Sınıf Yönetimi. (295-326), Ankara: Maya Akademi.
- Hitt, M. A., Miller, C. C. ve Colella, A. (2006). Organizational Behaviour: A Strategic Approach. Chapter 6 Work Motivation, 195-

- 232, Hoboken: John Willey Sons.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*. Sage Publication, London.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (7. Baskı). (çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Keser, A. (2005). Çalışma Yaşamı ile Yaşam Doyumu İlişikisine Teorik Bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Keleş, H. N. (2011). Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri*, 3(2), 129-139.
- Kline, Rex. B. (2005) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçel T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Leonard, N, H., Beauvais, L. L. ve School, R. W. (1999). Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes. *Human Relations*, 52(8), 969-974.
- Lower, J. (2008). Brace Yourself Here Comes Generation Y. *Critical Care Nurse*, 28(5),80-84.
- Mc Shane, S. L. ve Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel Davranış*. (çev. Günsel, A. ve Bozkurt, S.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of Organizational Behaviour. Work Motivation and Rewards (183-216)*. England: Prentice Hall.
- Onay, M. ve Ergüden, S. (2011). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Manisa-Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 221-230.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi*. (4.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Öge, S. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (8. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı MAağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25,1-26.
- Özkalp, E.ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış*. (7. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Öztürk, Z. (2013). Kamu Kurumlarında Motivasyon, *Uzman Bakış Dergisi*, 1 (1), 32-41. 28.12.2017 tarihinde http://www.mud.org.tr/uploads/yuklemeler/5_zekaozturk.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ryan, R. M., ve Deci E. L. (2000 a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000 b); Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., ve Ryan, R. M. (1992). Beyond the Intrinsic-extrinsic Dichotomy: Self determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. (3. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Vergiliel Tüz, M. (2013). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sağır, M. (2016). Sınıfta Motivasyon Süreci. (3. Baskı). (Edit. Argon, T. ve Sezgin Nartgün, Ş.). *Sınıf Yönetimi*. (121-137). Ankara: Maya Akademi.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 23 – 27.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Toker, B. (2006). Konaklama İşletmelerinde İşgören Motivasyonu ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri - İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2015). The Relationship between the Emotional Intelligence, Motivation and Organizational Commitment of Primary School Teachers. *Middle Eastern African Journal of Educational Research*, 17, 31-49.
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2016). Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu. (13. Baskı). Edit. Şişman, M. ve Turan, S.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)¹

Investigation of Teaching Styles of The Social Studies Teachers With Respect to Several Variables (Example of The Mugla Province)

Ayşe TOSUN², Zafer TANGÜLÜ³

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri tespit edilerek; çeşitli değişkenlere göre incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2016-2017 yılı Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü bağlı ortaokulların 5., 6. ve 7. sınıflar da görevli toplam 165 öğretmen dahil olmuştur. Çalışma verilerini toplamak için kişisel bilgi formu ve Grasha öğretim stili ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %48,5 ile en fazla rehber öğretim stili benimsediği görülmüştür. Ayrıca; mesleki kıdeme, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bazı öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim, öğretim stilleri

Abstract

This study, the teaching styles of Social Studies teachers are determined; have been tried to be analyzed according to various variables. The research was conducted using a screening model. Total 165 teachers working at the 5th, 6th and 7th grades of the secondary schools of the Muğla Provincial Directorate of National Education for the academic year of 2016-2017. The personal information form and the Grasha teaching style scale were used to collect the study data. SPSS program was used to analyse the data in the scale. As a result of the statistical analyses, 48,5% of the Social Studies teachers were found to prefer the guide teaching style. Also; it is found that there is a significant difference between some teaching styles according to the variables such as professional seniority, classroom availability, in-service training and class level.

Keywords: Social studies, instruction, teaching styles

1. Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezi kapsamında oluşturulmuştur.

2. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4813-3470>

3. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-1596-442X>

Atf / Citation: Tosun, A., & Tangülü, Z. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (muğla ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 621-631. doi:10.24106/kefdergi.2618

Extended Summary

Today, a result of the rapid changes in social, political, economic and cultural areas of information are constantly increasing in a short time and are constantly being renewed in a new motion. There are a number of changes and innovations to keep up with the time in the world of the 21st century, to acquire the knowledge, skills and values required by the age, to ensure the continued quality of learning in the field of education. Especially, when we look at the present teaching concept is understood that is much more complex than the stimulus-response context behavioral understanding of the learning and will not achieve the main objectives with "direct teaching" on the behalf of qualified learning.

Grasha, during their studies on the learning styles has classified into 10 groups by taking into account teacher's attitudes, self-efficacy perceptions, qualifications brought by the profession, teacher-student interaction and teaching processes Grasha has divided according to five different styles learning styles teachers by building on these 10 behaviors teaching styles. Piaget express that while student are succesful mathematics and so, on the reasons for the failure in other subjects, the lesson is not the comprehension, but the form of the course. In brief, the realization of effective learning on students depends on the well-organized teaching process. Especially, it is important the process of teaching a lesson which contains many disciplines, verbal information such as social studies lesson. Because, unless the teaching phase of the social studies course is made meaningful for the students, the information will be memorized and will likely be forgotten shortly. For this reason, social studies education should be directional and should improve yourself in the direction of innovations by becoming aware of its teaching.

With this study, by determining the teaching style of social studies teachers; this study aims to examine in regards to gender, vocational grade, classroom availability, in-service training attendance, social studies class and class level variables. The research was carried out using a relational screening model.

The study population consisted of 343 Social Studies teachers and 165 Social studies teacher responded to the questionnaire. In this context, the rate of return obtained in the study was 48%.

In this study, in order to determine the personal information of Social Studies teachers "Personal Information Form" which was developed by the researcher was used. In addition, "Grasha Teaching Styles Scale" was used to determine teachers' teaching style preferences.

In the analysis of the data, non-parametric analyzes were used. Acquired datas were analyzed by Statistical Package for Social Sciences (SPSS 22.0) packaged software. According to the first sub-problem of the study preferred the guide teaching style of 48.5% of the teachers participated in the study.

Accordingly, teachers included in the study preferred more than half of the teachers' guidance teaching styles. The high level of this teaching style indicates that teachers create a collaborative and student-centered classroom environment in the classroom environment. According to gender in accordance with the findings of the second sub-study of the research, it was understood that the preference among male and female teachers was mostly guidance-teaching style. According to this teachers have the highest frequency in the style with student-centered approach. When the distribution according to occupational seniority in the study was examined, teachers with experience of "0-5", "6-10", "11-15" and "21 and over" preferred the most guiding teaching style. According to class variables, teachers who were between "5-15 students" and "16-25 students" had the most preference for guidance teaching style. According to participate in in-service training of social studies teachers, it has been observed that teachers of social studies who have participated in and do not participate in in-service training the most prefer the guiding style of teaching. The teachers of social studies lesson and non-teacher preferred the guideline teaching style. As the class level gets higher, teachers prefer student centered styles. According to the third sub-problem of the research, it is seen that there is no difference in terms of ranking scores teaching style of male and female teachers. According to professional rank, a significant difference between the teachers' the expert teaching style and the advisor teaching style preferences was found. According to class size, a significant difference between the classroom variable and the expert teaching style, the authoritarian teaching style, and the advisor teaching style was found. According to the social studies classroom, it is found that there is no significant difference between the teaching styles. According to the class size, only a significant difference between the personal model teaching style was found. From the point of the research, it has been suggested by the Ministry of National Education that teachers can organize in-service training programs in terms of their clear concept of teaching-learning process.

1. Giriş

Günümüzde değişimin hızlı olması sonucu sosyal, siyasal, iktisadi ve kültürel alandaki bilgiler kısa sürede yayılarak artmakta ve bir devinim halinde sürekli yenilenmektedir. Özellikle bu süreçlerin yansıması olarak eğitim-öğretim anlayışına baktığımızda nitelikli bir öğrenme adına “doğrudan öğretim” (Woolfolk, 1998) ile asıl hedeflere ulaşılamayacağı ve öğrenmenin davranışçı anlayışın uyarıcı-tepki bağından çok daha karmaşık olduğu anlaşılmıştır. Bu zamanla eğitim sistemlerine de yansımış ve mutlak bilginin aktarılmasından öte değişen, gelişen bilginin nasıl ve hangi yöntemle kazandırılması gerektiği sorusunu gündeme getirmiştir.

Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar zamanla öğretmeyi de önemli kılmıştır. Çünkü bireyin sahip olduğu stili aktif kılan ve etkili kılabilen olan kişi öğretmendir. Bu sebeple öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların varlığı kabul edilerek öğretim sürecinin düzenlenmesi önemli olmaktadır (Maden, 2012). Öğretmenlerin ders esnasındaki öğretme farklılıklarını vurgulayan araştırmalar sonuç itibarıyla öğretme stili kavramını popüler hale getirmiştir (Üredi ve Üredi, 2007). Bu süreç devamında öğretme stiline ilişkin birçok tanım ve model oluşturmuştur. Grasha (2002) öğretme stili ni öğretmenlerin öğretme aşamasında sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlar şeklinde yorumlamıştır. Üredi (2006) öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi nasıl aktardığı, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğu, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin davranışları öğretme stili olarak ifade etmiştir.

Grasha (1994a) öğrenme stillerine üzerine yapmış olduğu çalışmalar esnasında öğretmenlerin sınıf ortamında sergilemiş oldukları tutumları, öz-yeterlik algıları, mesleğin getirmiş olduğu nitelikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğretim süreçlerini göz önüne alarak öğretmen davranışlarını 10 grupta sınıflandırmıştır (Gencel, 2013; Süral, 2013). Öğretim stillerini bu 10 davranış üzerine inşa ederek öğretmenleri beş farklı stile göre ayırmıştır. Grasha göre öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretimi, tutumu ve davranışı beş öğretme stilinden sadece birine uymasa da bir ya da birkaç alana ait özellikler diğerlerine göre üstün olabilmektedir (Grasha, 2002). Grasha (1996) kolej öğrencileri ve öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın analizleri sonucunda öğretmenleri uzman, otoriter, kişisel model, rehber ve danışman olarak beş kategoriye ayırmıştır (Süral, 2013). Öğretim stillerine göre öğretmen özellikleri şu şekildedir:

Uzman / bilgi aktarıcı öğretme stili: Bu stilde öğretim süreci öğretmen merkezlidir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bilginin esas kaynağı olan öğretmen öğrenci karşısında uzman konumunu korumaya çalışır (Grasha, 2002). Öğrencilere kavramları ve ilkeleri kazandırmak önemlidir (Mutluoğlu, 2012). Bu stilde öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaz (Grasha, 2002).

Otoriter öğretme stili: Bu stildeki öğretim süreci öğretmen merkezlidir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Öğretmen öğrencilere karşı mesafeli bir tutum sergileyerek öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almaz (Süral, 2013). Bu stilin uzman öğretim stiline göre en belirgin farkı, öğretmenin kurallara daha çok bağlı olması ve öğrencilerine dönüt veren bir yapıya sahip olmasıdır (Süral, 2013).

Kişisel model öğretme stili: Bu stilde öğretmen öğrenci için bir rol model olmaktadır. Öğrencilerine öğrenme sürecine rehberlik eder ve gözlem yapmalarını destekler (Grasha, 2002). Öğretimi görsel ve işitsel açıdan destekleyerek kendi hayatlarından da örnekler verirler. Ders sürecinde öğrenciyi aktif kılar ve onların belirli sorumlulukları üstlenmelerini bekler (Şahin, 2010).

Rehber / kolaylaştırıcı / yol gösterici öğretme stili: Bu stildeki öğretim süreci öğrenci merkezlidir. Öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne alır ve onlarla olan iletişimde doğallığa önem verir. Öğretmen öğrencileri düşünmeye sevk ederek öğrenmede sorumluluk almalarına yardımcı olur (Üredi, 2006). Bunun içinde proje çalışmalarının olduğu işbirlikli öğrenme ortamı oluşturulur (Gencel, 2013).

Danışman / temsilci öğretme stili: Bu stilde öğrencinin merkeze alındığı öğretim süreci vardır. Öğrenciler kendilerini bağımsız öğrenenler olarak algılar, lakin öğrencilerin akademik düzeyleri ve becerileri bazen yanlış tespit edilebilir ve öğrenciler bağımsız davranış ve düşünme için gerekli yeteneklere sahip olmayabilir. Bu durum öğrencide kaygıya sebebiyet verebilir (Bilgin ve Bahar, 2008).

Piaget (1993) öğrencilerin matematik vb. derste başarılı olurken diğer derslerde başarısız olmasındaki sebebi dersin özünü kavrayamaması değil dersin veriliş biçiminden kaynaklandığını ifade etmiştir. Kısacası öğrenciler üzerinde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi öğretim sürecinin iyi düzenlenmesine bağlı olmaktadır (Aktan, 2012). Özellikle Sosyal Bilgiler dersi gibi birçok disiplini içinde barındıran ve yapısı gereği fazla sözel bilgiyi ve kavramı içeren bir dersin öğretme süreci önemli olmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersinin öğretme aşaması öğrenciler için anlamlı hale getirilmedikçe bilgiler ezberlenecek ve büyük bir olasılıkla kısa bir süre sonra unutulacaktır (Erden, 1996). Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretmeni öğretme ortamında yakınsak düşünmenin ötesinde çok yönlü olmalı ve öğretiminin farkına vararak yenilikler doğrultusunda kendini geliştirmelidir (Erdoğdu, 2010).

Öğretim stillerine ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara baktığımızda genel itibarıyla ilköğretim,

ortaöğretim ve yükseköğretimde görevli olan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin çeşitli değişkenlere göre belirlendiği (Altay, 2009; Artvinli, 2010; Corcoran, 1997; Grasha, 1994b; Demir, 2015; Maden, 2012; Şahin, 2010; Valerie, 2006), öğretim ve öğrenme stilleri ile akademik başarılarının incelendiği (McGowan, 2008; Şentürk ve İkikardeş, 2011), öğretim stilleri ile öğretmen veya öğrenci algıları, inançları, özyeterlilik düzeyleri ve kaygılarının incelendiği (Coldren ve Hively, 2009; Dilekli, 2015; Ekici ve Kaya, 2017; Kaleci, 2013; Üredi ve Üredi, 2007; Sarı ve Aksoy, 2016; Saracaoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedeş, 2017) çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretim stillerine ilişkin literatür taramasında çalışmalar çeşitlilik göstermesine rağmen ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminde öğretim stillerine yönelik çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler sadece alan bilgisi ile sınırlı kişiler olmayıp öğretim stilleri açısından öğrenme ortamlarını düzenlemede, programın amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir etken olmuştur. Bu sebeple çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri incelenerek ilköğretim programı doğrultusunda niteliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerini tespit ederek; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitime katılma durumu, sosyal bilgiler dersliği ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemektir.

Araştırmanın problemi

Çalışmanın amacı ve problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu, derslik durumu ve sınıf düzeyleri) ile öğretim stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tercih etmiş oldukları öğretim stillerinin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim, sosyal bilgiler dersliği ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre frekans ve önem durumunu belirleme açısından, genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu biçimde tasarlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

2016-2017 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Muğla İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokulların 5., 6. ve 7. sınıflarında görevli toplam 343 Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırma evrenini oluşturan 343 Sosyal Bilgiler öğretmeninden 165'i anketi cevaplamıştır. Geri dönüş oranı % 48'dir olmuştur. Araştırmada öğretim stilleri anketi uygulanan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özellikleri

Cinsiyet	N	Kadın		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%		
		88	53,3	77	46,7	165	
						100	
Mesleki Kıdem	N	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve Üstü	Toplam
		%	%	%	%	%	
		15	42	52	32	24	165
		9,1	25,5	31,5	19,4	14,5	100
Sınıf Mevcudu	N	5-15 öğrenci	16-25 öğrenci	26-35 öğrenci	36 öğrenci	Toplam	
		%	%	%	%		
		25	84	45	11	165	
		15,2	50,9	27,3	6,7	100	
Sınıf Düzeyi	N	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	Toplam		
		%	%	%			
		38	50	77	165		
		23,0	30,3	46,7	100		
Hizmet içi eğitim	N	Katıldım		Katılmadım		Toplam	
		N	%	N	%		
		125	75,8	40	24,2	165	
						100	
Derslik	N	Var	Yok	Toplam			
		%	%				
		47	118	165			
		28,5	71,5	100			

Tablo 1'e göre öğretmenlerin % 53'ü kadın % 46'sı erkektir. Mesleki kıdeme göre 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %31,5 ile en fazla, 0-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin de % 9,1 ile en az olduğu görülmektedir. Sınıf mevcuduna göre, 16-25 öğrencisi olan öğretmenlerin % 50,9 ile en yüksek orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısı 36 ve üstü olan öğretmenler ise % 6,7 ile en az orana sahiptir. Sosyal bilgiler dersliğine göre öğretmenlerin % 71,5'inde derslik mevcut değildir. Öğretmenlerinin % 75,8'i hizmet içi eğitime katılırken, % 24,2'sinin hizmet içi eğitime katılmadığı anlaşılmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin %46,7 oranıyla en fazla 7.sınıflara, % 30,3'nün 6. sınıflara ve %23'ünün de 5. sınıflara girdiği görülmüştür.

Verileri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formda öğretmen cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, sosyal bilgiler dersliği, hizmet içi eğitime katılma durumu, sınıf düzeyi gibi bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini tespit edebilmek için "Grasha-Riechmann Öğretim Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği

Grasha, öğretmenlerin inanışlarını, bilgilerini ve davranışlarını sınıfa yansıttığını savunarak "Grasha-Riechmann Öğretim Stilleri Ölçeği"ni geliştirmiştir (Babadoğan, Kassenova ve Karahanoğlu, 2014). Araştırmada Grasha-Riechmann (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi "Grasha-Riechmann Öğretim Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Grasha'nın (1996) ulaştığı değerler, Türkçe formunda Üredi tarafından ulaşılan değerler ve araştırma kapsamında ulaşılan değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Grasha- Riechmann öğretim stili ölçeğine ilişkin cronbach alfa değerleri

Alt ölçekler	Orjinal	Üredi	Araştırma değerleri
Uzman	,75	,75	,75
Otoriter	,80	,76	,78
Kişisel Model	,66	,83	,81
Rehber	,84	,87	,89
Danışman	,70	,77	,75
Toplam	,85	,90	,90

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde Grasha'nın hazırlamış olduğu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı toplamda .85'tir. Üredi tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .89'dur. Araştırma kapsamında ulaşılan Cronbach Alfa katsayısı .90'dur.

Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda Grasha- Riechmann öğretim stili ölçeğinden elde edilen veriler "<http://longleaf.net/teachingstyle.html>" adresindeki programa girilmiş ve beş öğretim stilini içeren puanlar "düşük", "orta" ve "yüksek" olmak üzere üç farklı düzeyde hesaplanmıştır. Bu doğrultuda beş öğretim stiline ait sonuçlardan en yüksek puana sahip olanlar dikkate alınarak öğretmenlerin tercih etmiş oldukları öğretim stilleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında Grasha- Riechmann Öğretim Stili Ölçeği alt boyutlarına yönelik toplanan verilerin normal dağılımıyla ilgili betimsel istatistikleri incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov p anlamlılık değeri 0,05 değerinden küçük olduğu için verilerin analizinde non-parametrik analizler yapılmıştır. Araştırmada nicel veriler IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen istatistiksel çözümleme sonucundaki bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ile Sosyal bilgiler öğretmenlerin Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeğine göre alt boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda Muğla ilindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine yönelik frekans dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme stillerine göre dağılımı

Öğretme Stili Alt Boyutları	N	%	\bar{X}	Ss.
Uzman	57	34,5	4,00	0,42
Otoriter	7	4,2	3,61	0,51
Kişisel model	15	9,1	3,92	0,32
Rehber	80	48,5	4,15	0,45
Danışman	6	3,6	3,77	0,44

Tablo 3'teki verileri incelediğimizde öğretme stilleri alt boyut ortalamalarının birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda rehber öğretme stili ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=4,15$) ortalamaya sahip olduğu ve öğretmenlerinin en çok (N=80) rehber öğretme stilini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu stili tercih eden öğretmenler öğrenci merkezli öğrenmeleri desteklemek için çaba gösterirler. Buna göre yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli yaklaşım daha çok tercih edilmiştir. Öğretmenler arasında baskın olan diğer bir öğretme stili de uzman (N=57) alt boyutu olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin en az tercih ettikleri öğretme stili ise danışman (N=6) olmuştur. Sonuç olarak öğretme stilleriyle ilgili analizlere bakıldığında öğretmenlerin sırasıyla, rehber, uzman, kişisel model, otoriter ve danışman öğretme stillerini tercih ettiği görülmüştür.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri İle Öğretme Stillerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan her bir değişkene ilişkin anlamlı farklılığı belirlemek için non-parametrik analizler uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Grasha-Riechmann öğretme stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Öğretme Stilleri	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Kadın	88	77,82	6848,00	2932,00	0,13
	Erkek	77	88,92	6847,00		
Otoriter	Kadın	88	81,13	7139,00	3223,00	0,58
	Erkek	77	85,14	6556,00		
Kişisel Model	Kadın	88	85,18	7495,50	3196,50	0,52
	Erkek	77	80,51	6199,50		
Rehber	Kadın	8	82,50	7260,00	3344,00	0,88
	Erkek	77	83,57	6435,00		
Danışman	Kadın	88	85,81	7551,50	3140,50	0,41
	Erkek	77	79,79	6143,50		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin tercih etmiş oldukları uzman (U=2932,000; p>,05), otoriter (U=3223,000; p>,05), kişisel model (U=3196,500; p>,05), rehber (U=3344,000; p>,05) ve danışman (U=3140,500; p>,05) öğretme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile Grasha Riechmann öğretme stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları

Öğretme Stilleri	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Uzman	1-5 yıl	15	70,93	4	13,44	0,00
	6-10 yıl	42	77,02			
	11-15 yıl	52	99,51			
	16-20 yıl	32	86,47			
	21 ve üstü	24	60,60			
Otoriter	1-5 yıl	15	77,07	4	2,497	0,64
	6-10 yıl	42	75,88			
	11-15 yıl	52	90,49			
	16-20 yıl	32	83,92			
	21 ve üstü	24	81,71			

Öğretme Stilleri	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Kişisel Model	1-5 yıl	15	101,73	4	7,663	0,10
	6-10 yıl	42	76,55			
	11-15 yıl	52	80,79			
	16-20 yıl	32	73,47			
	21 ve üstü	24	100,08			
Rehber	1-5 yıl	15	64,30	4	7,410	0,11
	6-10 yıl	42	93,48			
	11-15 yıl	52	88,00			
	16-20 yıl	32	69,86			
	21 ve üstü	24	83,04			
Danışman	1-5 yıl	15	75,67	4	10,06	0,03
	6-10 yıl	42	80,69			
	11-15 yıl	52	99,34			
	16-20 yıl	32	74,08			
	21 ve üstü	24	68,13			

Tablo 5'te öğretmenlerin mesleki kıdemi açısından sadece uzman ($\chi^2(4) = 13,448, p < .05$) ve danışman öğretilme stillerinde ($\chi^2(4) = 10,062, p < .05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem düzeyinde olduğunu tespit etmek için ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre mesleki kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin uzman öğretilme stilleri sıralama puanı, mesleki kıdem yılı 1-5 yıl, 6-10 yıl, 21 ve üstü olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır. Ayrıca mesleki kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin danışman öğretilme stilleri, mesleki kıdem yılı 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üstü olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır.

Tablo 6. Sınıf mevcudu değişkeni ile Grasha-Riechmann öğretilme stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Öğretme Stilleri	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Uzman	5-15 arası	25	75,22	3	18,723	0,00
	16-25 arası	84	70,77			
	26-35 arası	45	107,32			
	36 ve üstü	11	94,55			
Otoriter	5-15 arası	25	84,76	3	9,907	0,01
	16-25 arası	84	72,76			
	26-35 arası	45	100,22			
	36 ve üstü	11	86,73			
Kişisel Model	5-15 arası	25	78,90	3	1,810	0,613
	16-25 arası	84	87,32			
	26-35 arası	45	80,30			
	36 ve üstü	11	70,41			
Rehber	5-15 arası	25	96,02	3	3,450	0,327
	16-25 arası	84	84,17			
	26-35 arası	45	76,37			
	36 ve üstü	11	71,59			
Danışman	5-15 arası	25	101,38	3	10,613	0,01
	16-25 arası	84	78,70			
	26-35 arası	45	89,02			
	36 ve üstü	11	49,45			

Tablo 6'da öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre sadece uzman ($\chi^2(3) = 18,723, p < .05$), otoriter ($\chi^2(3) = 9,907, p < .05$) ve danışman öğretilme stilleri ($\chi^2(3) = 10,613, p < .05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın tespit etmek için ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizi sonucunda sınıf mevcudu 26-35 olan öğretmenlerin uzman öğretilme stilleri, sınıf mevcudu 5-15 olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır ($U=319,000; p < .05$). Sınıf mevcudu 26-35 olan öğretmenlerin otoriter öğretilme stilleri, sınıf mevcudu 16-25 olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır ($U=1255,000; p < .05$). Sınıf mevcudu 5-15 arasında olan öğretmenlerin danışman öğretilme stili, sınıf mevcudu 16-25 ve 36 ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 7. Hizmet içi eğitim değişkeni ile Grasha-Riechmann öğretim stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney-U testi analiz sonuçları

Öğretim Stilleri	Hizmet İçi Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Katıldım	125	84,2	10530,	234,5	0,55
	Katılmadım	40	79,1	3164,5		
Otoriter	Katıldım	125	84,1	10520,	235,5	0,57
	Katılmadım	40	79,3	3174,5		
Kişisel Model	Katıldım	125	99,6	9708,0	183,0	0,01
	Katılmadım	40	77,6	3987,0		
Rehber	Katıldım	125	86,1	10764,	211,5	0,13
	Katılmadım	40	73,2	2930,5		
Danışman	Katıldım	125	84,6	10586,	228,0	0,42
	Katılmadım	40	77,7	3109,0		

Tablo 7'de sadece kişisel model öğretim stili ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=1833,000$; $p<,05$). Bu sonuçlara göre hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin kişisel model öğretim stili, hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır.

Tablo 8. Sosyal bilgiler dersliği değişkeni ile Grasha-Riechmann öğretim stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Öğretim Stilleri	Derslik	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Var	47	77,76	3654,50	2526,500	0,37
	Yok	118	85,09	10040,50		
Otoriter	Var	47	75,03	3526,50	2398,500	0,17
	Yok	118	86,17	10168,50		
Kişisel Model	Var	47	82,50	3877,50	2749,500	0,93
	Yok	118	83,20	9817,50		
Rehber	Var	47	82,88	3895,50	2767,500	0,98
	Yok	118	83,05	9799,50		
Danışman	Var	47	79,66	3744,00	2616,000	0,56
	Yok	118	84,33	9951,00		

Tablo 8'e göre öğretmenlerin tercih etmiş oldukları uzman ($U=2526,500$; $p>,05$), otoriter ($U=2398,500$; $p>,05$), kişisel model ($U=2749,500$; $p>,05$), rehber ($U=2767,500$; $p>,05$) ve danışman ($U=2616,000$; $p>,05$) öğretim stilleri ile sosyal bilgiler dersliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 9. Sınıf düzeyi değişkeni ile Grasha-Riechmann öğretim stili ölçeği alt boyutlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları

Öğretim Stilleri	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Uzman	5.sınıf	38	72,63	2	2,563	0,27
	6.sınıf	50	88,47			
	7.sınıf	77	84,56			
Otoriter	5.sınıf	38	79,42	2	0,281	0,86
	6.sınıf	50	83,88			
	7.sınıf	77	84,19			
Kişisel Model	5.sınıf	38	63,80	2	9,053	0,01
	6.sınıf	50	83,70			
	7.sınıf	77	92,02			
Rehber	5.sınıf	38	69,89	2	4,888	0,08
	6.sınıf	50	81,39			
	7.sınıf	77	90,51			
Danışman	5.sınıf	38	76,79	2	1,428	0,49
	6.sınıf	50	88,87			
	7.sınıf	77	82,25			

Tablo 9’da sadece kişisel model öğretim stili ($\chi^2 (2) = 18,723, p < .05$) alt boyutunda sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mann Whitney-U testi analizi sonucunda, sınıf düzeyi 6. olan öğretmenlerin kişisel öğretim sıralama puanı, sınıf düzeyi 5. sınıf olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır. Benzer şekilde sınıf düzeyi 7. olan öğretmenlerin kişisel model öğretim stili sıralama puanı, sınıf düzeyi 5. sınıf olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır ($U = 965,500; p < .05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerini belirleyebilmek ve tercih edilen stiller ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Buna göre araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin verilerin analizi sonucunda; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarıya yakını (%48,5) rehber öğretim stilini tercih ettiği görülmüştür. Bu öğretim stilinin yüksek düzeyde olması öğretmenlerin sınıf ortamında işbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Öğretim stillerine yönelik farklı çalışmalara baktığımızda çeşitli branşlardaki öğretmenlerin rehber öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür (Grasha, 2002; Bilgin ve Bahar, 2008; Altay, 2009; Mertoğlu, 2011; Maden, 2012; Süral, 2013; Dilekli, 2015; Kabaran, 2016). Buna göre elde edilen bulgular diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ikinci sırada öğretmen merkezli anlayış olan uzman öğretim stilini tercih etmişlerdir. Bu sonuç, eğitim anlayışımızdaki öğretmen merkezli süreçten öğrenci merkezli sürece geçişin sonucu olarak yorumlanmıştır. Ulaşılan bu sonuç Muğla il ve ilçelerinde görevli sosyal bilgiler öğretmenleri arasında geleneksel ve çağdaş eğitimdeki iki anlayışın birlikte devam ettiğini göstermektedir. Süral (2013) ilköğretim öğretmenlerine yönelik çalışmasında benzer bir bulguya ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretim stilleriyle ilgili analizlere bakıldığında öğretmenlerin sırasıyla rehber, uzman, kişisel model, otoriter ve danışman öğretim stillerini tercih ettikleri ve davranışçı bir yaklaşımdan yapılandırmacı bir anlayışa geçişin göstergesi olarak rehber ve uzman öğretim stillerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stilleri sıralama puanları açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stili tercihleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretim stillerine yönelik yapılan diğer çalışmalara baktığımız da; Altay (2009), Babadoğan, Kassenova ve Karahanoğlu (2014), Kabaran (2016), Kılıç ve Dilbaz (2013), Maden (2012) ve Üredi (2006) cinsiyete göre öğretim stillerinin farklılaşmadığını tespit edilmiş olup, araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Saracaloğlu, Dinçer, Dedebali ve Dursun (2011) farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmada sadece rehber öğretim stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan mesleki kıdeme göre sadece uzman ve danışman öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretmenlerin uzman öğretim stili, diğer mesleki kıdemlere göre baskın çıkmıştır. Buna göre 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretmenler alanda kendilerini yeterli bilgi ve uzmanlığa sahip olarak görmektedirler. Araştırmada sınıf mevcuduna göre uzman, otoriter ve danışman öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf mevcudu 26-35 arası olan öğretmenlerin uzman öğretim stilleri sıralama puanı sınıf mevcudu 5-15 ve 16-25 olan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır. Yani sınıf mevcudu arttıkça öğretmen merkezli stillere yönelik tercihler artmaktadır. Buna göre sınıf mevcudu öğretim sürecinde etkili ve belirleyici olabilmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak; Üredi (2011) sınıf mevcuduna göre öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim durumu açısından sadece kişisel model öğretim stilinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin kişisel model öğretim stilini tercih etmesi, hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha baskın çıkmıştır. Kişisel model öğretim stilinde öğretmen öğrencilere rol model olarak öğrenmelerini desteklemektedir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim durumlarında kişisel model stili daha çok tercih etmektedirler. Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali’nin (2017) ulaştığı bilgilere göre sadece danışman öğretim stilinde hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersliğine göre veriler analiz edildiğinde öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada sınıf düzeyine göre veriler analiz edildiğinde sadece kişisel model öğretim stili arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe kişisel model stili tercih etme düzeyi de artmaktadır.

Araştırmanın genel bir sonucuna göre Muğla il ve ilçelerinde görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı temsilen rehber, davranışçı yaklaşımı temsilen de uzman öğretim stillerini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum eğitim-öğretim programlarında yaşanan felsefi anlayışın değişimi olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu öğretim stillerine yansımakta ve kıdemi, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu yükseldikçe öğretmen merkezli (uzman) stile olan tercih artmaktadır.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Muğla il ve ilçelerindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih etmiş oldukları öğretim stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim verilerek davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımları daha net görmeleri sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre bazı öğretim stilleri ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklı değişkenler ile öğretim stilleri arasında daha geniş kapsamlı bir araştırma ya da daha derinlemesine nitel bir araştırma yürütülebilir.

6. Kaynakça

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Babadoğan, C., Kassenova, S., ve Karasahinoğlu, A. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 125-146.
- Bilgin, İ., ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Coldren, J. ve Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57(2), 93-98.
- Corcoran, V. M. (1997). *Teaching styles being utilized in the higher education of nutrition practitioners*. Doctoral Dissertational, Temple University Graduate Board, USA, UMI Number: 9724223.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Çolak, E. ve Şensoy, Ö. (2010). Öğretmenlerin öğretim stili boyutlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *I.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir: Balıkesir Necatibey Üniversitesi.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zekâ türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Demir, B. (2015). *Müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2003). *Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi*. Öztürk, C., ve Dilek, D. (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Kitapevi.
- Erdoğdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 635-648.
- Gülten, D. ve Özkan, E. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 193-218.
- Grasha, A. F. (1994a). A special section discovering your best teaching styles. *College Teaching*, 42(4), 122-124.
- Grasha, A. F. (1994b). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personel model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42(4), 12-20,
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F., ve Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Grasha, A. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them, *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, E. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme ve öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000183703>
- Kılıç, F., ve Dilbaz, A. G. (2013). Fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 715-738.
- Kulinna, P. H. ve Cothran, D. J. (2003). Physical education teacher's self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 178-200.
- McGowan, S. R. (2008). *Teaching styles of technical college core and occupational faculty: their relationship to student achievement*. Doctoral Dissertation. Capella University, United States, UMI Number: 3296731.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Piaget, J. (1993). Eğitim Nereye Gidiyor? Anlamak Keşfetmektir. (Çev. Aslan, K. ve Dönmezer) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Sarı, M. H. ve Aksoy, N. C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygısı ile öğretme stilleri tercihleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(3), 1953-1968
- Süral, S. (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim ele-manlarının öğretme stillerini karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1227-1242.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., Dinçer, B., ve Dedebeali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 58-85.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., Dedebeali, N. C., ve Dursun, F. (2011). Sınıf, fen ve teknoloji ile türkçe öğretmenlerin öğretme stillerinin incelenmesi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2314-2327.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2162-2177.
- Şentürk, F. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, F., İlikardeş, Y. N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology, (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Valeria, J. R. (2006). *Educational backgrounds and teaching styles of athletic training educators in entry-level CAAHEP accredited athletic training programs*. Doctoral Dissertation, University of South Florida, United States, UMI Number: 3240415
- Türkoğlu, A. ve Süral, S. (2011). Ortaöğretimdeki öğretmenlerin öğretme stillerinin farklı değişkenler ile incelenmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Eğitim Programı, Öğretim, Öğretimi Planlama Ve Öğretimi Değerlendirme” Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapıları

Primary School Teacher Candidates’ Cognitive Structures in Relation to Curriculum, Instruction, Instruction Planning and Evaluating Instruction

Burcu GÜRKAN¹

Öz

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkartılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının nasıl haritalandığı ve kavramsal bilgi durumlarının tespiti üzerinde durulmuştur. Tarama modeline göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim yılında Gaziantep ilindeki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 109 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kesme aralığı tekniğine ve betimsel analize göre bulgulara dönüştürülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin çok sayıda kelime ürettikleri ancak dört kavram arasındaki bağı hedef/kazanım, öğrenci, öğretmen ve süre/zaman olmak üzere sınırlı kelimelerle kurdukları tespit edilmiştir. Adayların eğitim programı kavramını merkeze almaları dikkat çekmiştir. Ancak zihinlerinde, öğretimi değerlendirme kavramını diğer kavramlara göre daha bağımsız kodladıkları da görülmüştür. Bu durumlar, birbirleriyle ilişkili bu kavramların zihinlerdeki yapılanmasının yetersizliğini göstermiştir. Adayların eğitim programı kavramıyla ilgili en fazla, öğretimi planlama kavramıyla ilgili ikinci sırada, öğretim kavramıyla üçüncü sırada ve öğretimi değerlendirme kavramıyla da ilgili en az kavram yanılığı yaşadıkları da tespit edilmiştir. Adayların eğitim programı kavramıyla ilgili bilimsel açıdan kabul edilmeyecek kavramsallaştırmalarının fazla olduğu; öğretimi değerlendirme kavramıyla ilgili de bilimsel açıdan doğru olmayan kavramsallaştırmalarının en az düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilişsel yapı, eğitim programı ve öğretimi, kelime ilişkilendirme testi.

Abstract

The main purpose of this research is to reveal the cognitive structures of class teacher candidates in terms of curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction. In accordance with the said purpose, mapping of the cognitive structures of primary school teacher candidates in regard to the terms mentioned above and assessment of the level of knowledge about these terms have been studied. 109 primary teacher candidates who attend a foundation university in Gaziantep in the academic year 2017-2018 constitute the sample of our research which has been created with the survey model. The data have been gathered via word association test. The gathered data have been analyzed and the proper results have been produced with the interslice distance technique and the descriptive analysis method. In this research, it was found that even though the candidates produced a lot of words about curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction terms, they appeared limited when it comes to linking these four terms to each other by only using words such as goal/achievement, student, teacher and duration/time. It was noteworthy that the candidates put the term curriculum in the center. On the other hand it was also observed that the candidates coded the term evaluating instruction more independently in their minds than the other terms. These observations reveal the inadequacy of the structures in candidates’ minds in regard to the aforementioned terms which are related to each other. It was determined that the candidates’ level of misconception, from highest to lowest, could be sorted in the following order: curriculum, instruction planning, instruction and evaluating instruction. It was also detected that the candidates made a lot of unscientific conceptualizations about the term curriculum while making the least amount of unscientific conceptualizations about the term evaluating instruction.

Keywords: cognitive structure, curriculum and instruction, word association test.

1. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3942-6407>

Atf / Citation: Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme” kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 633-645. doi:10.24106/kefdergi.2621

Extended Summary

Purpose of Study: The way in which candidate teachers structure the term's curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction will effect their intraclass and out of class activities. From this point of view, revealing the cognitive structures between the aforementioned terms presents the utmost significance when it comes to detecting the deficiencies in the pre-service education period. Furthermore, use of the word association test for the purpose of revealing the cognitive structures in regard to the terms mentioned above is a first in its own field. Concordantly the main purpose of this research is to elicit the cognitive structures in regard to curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction terms. The subgoals which will convey one to the said main purpose are as follows:

How are the cognitive structures of the candidate teachers in regard to curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction terms mapped?

What is the conceptual knowledge level of the candidate teachers with reference to curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction terms?

Method: This research, which aims to assess the cognitive structures and misconceptions of candidate primary school teachers in regard to curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction has been designed in concordance with the survey model.

Study Group: Our sample consists of 109 primary school teacher candidates in the academic year of 2017-2018. As for the diversity of our sample, our sample consists of 9 males and 100 females, 26 second grade, 60 third grade and 23 fourth grade university students.

Data Collection Tool and Data Analysis: The data, which have been gathered via the word association test, has been analyzed with the interslice distance technique and the descriptive analysis. In the results section, direct quotes have been used for the pertinent sentences and each quote has been marked with the proper candidate teacher's line number such as (CT1), (CT2)...(CT109). Reliability of the data which was gathered from the sentences has been examined with the formula that Miles & Huberman (1994) proposed which can be summarized as " $P(\text{Percent of Reconciliation}) = \frac{Na (\text{Opinion Units})}{Na (\text{Opinion Units}) + Nd (\text{Visibility Separation})} \times 100$ ". The validity and reliability of the data have been assessed by an expert in the related field with the proper educational background and the difference between the two coders has been calculated to be 92%.

Findings and Discussion: The gathered data shows that the candidates have a lot of words in their minds about the curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction. Within this context, one can posit that the words "family/parent, achievement, knowledge, personal differences, class, order, education, formal education, goal/achievement, principal, grade, school, homework, student, teacher, plan, lesson, level/degree, result, strategy, duration/time, technique, constructivism and method" were created for all of the four terms mentioned above. But we established that the candidates linked these four terms with limited words such as goal/achievement, student, teacher and duration/time. This situation shows us the deficiency in the structuring of these interrelated terms in candidates' minds. Establishing connections between goals which is a key element in an curriculum and instruction, planning and evaluating processes is a vital part of our results. This finding bares a resemblance in terms of expressing the same perception to the one in Aykaç and Çelik's (2014) research where they used the phrase "means to achieve a goal" to assess the perception of teachers and candidate teachers toward the curriculum. Using of the goal/achievement and duration/time words by candidates for the purpose of linking the four mentioned terms shows us that the candidate teachers incorporated the principle of fulfilling the expectancies of the curriculum in the given time frame. Nevertheless, these findings fall short of fully explaining the relationship between the terms curriculum, teaching, planning of education and evaluating instruction. The data which has been gathered in regard to the first sub goal of this particular research revealed that the candidate class teachers built the relationships between the mentioned four terms also by deriving from the words teacher and student. Congruently, Yılmaz, Göçen and Yılmaz (2013) found in their research to assess the metaphoric perception of candidate teachers with regard to the concept of teacher that the candidate teachers perceived the concept of teacher as "molder, pathfinder, one who does sacramental work". Thus, the results at hand show that the candidate class teachers can perceive their roles with regard to education/teaching. However, the teacher and student concepts still fall short of fully displaying the qualities of the terms curriculum, instruction, instruction planning and evaluating instruction.

The second sub goal of this research is to determine the conceptual knowledge level of candidate primary school teachers. Examination of the results reveals that the least amount of scientifically correct sentences about the term curriculum has been written and often they included misconceptions or unrelated sentences about the said term. On the other hand, the most amount of scientific sentences has been written about the term instruction planning while also presenting the lowest number of sentences in regard to misconception and unrelated sentences. The sentences about instruction planning of education terms have been found to be in the middle for all three of the categories. Gültekin (2013) noted in his research about the assessment of the metaphoric perception of candidate teachers with regard to the concept of curriculum that candidate teachers did in fact thought about the curriculum concept in a complex and problematic manner. As Demirel (2013) also stated, the curriculum concept has indeed turned into an abstract concept. For this reason, the candidates might have had a hard time developing mental representations of the curriculum concept. The least amount of misconceptions about the evaluating instruction concept can be explained by the concrete indicators of the quantification methods and the lower amount of conceptual misconceptions in regard to the terms instruction and instruction planning can be explained by the experiences candidates acquired during their major area courses.

Conclusion: In conclusion, the candidate teachers who prepare to be the implementers of the program and all its aspects, do, in fact, need the in-service training that will provide them the tools to make sense of the concepts in question as well as the indicators of these concepts and the relationship between them.

1. Giriş

Öğretmenlerden bir öğretim sürecini planlarken ve yönetirken eğitim programlarını takip etmeleri beklenmektedir. Bir eğitim programı öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğiyle okul içinde ve dışında kazandıkları yaşantılar (Caswell ve Campell, 1935; Olivia, 2005; Demirel, 2013) şeklinde açıklanmaktadır. Başka ifadeyle bir eğitim programı gerçekleştirilecek öğrenmeleri, öğrenme-öğretme stratejilerini, öğretim kaynaklarını, ders içeriklerini, beklenen so-nuçları ve öğrenmenin kontrolünü sağlayan sınav durumlarını, programın uygulanmasına ilişkin düzenlemeleri içermektedir (Demeuse ve Strauven, 2016). Bu bütüne öğretim ve ders programlarının yanında eğitici kol çalışmaları, kurslar, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, sağlık ve rehberlik gibi ders dışı çalışmalar da dâhildir (Yılmaz ve Sünbül, 2007). Eğitim programları yazılı ve resmi belge olma özelliği taşısalar da hem öğretim tasarımları ve uygulamalarıyla işlerlik kazanmakta hem de ulusal çapta ortak bir standarda ulaşmayı de-stelemektedir.

Öğretim, öğretimi planlama ve değerlendirme gibi birçok işlemsel süreç eğitim programının birbirleriyle bağlantılı sistematik unsurlarıdır. Öğretim işi, öğrenenlere okul içinde veya dışında planlı etkinlikler yoluyla davranış kazan-dırılması ve rastlantısal yürütülemeyecek kadar hassas bir uğraştır. Öğretimin planlı gitmesi öncelikle programın okun-masını gerektirmektedir ki bu uğraş programın sürdürülebilirliği için gereklidir ve öğretmenlere sınıf yönetimi, za-man kontrolü, mesleki gelişim gibi çeşitli açılardan da fayda sağlamaktadır. Ayrıca ders programlarını takip eden öğretmenler günlük akışı düzenlediklerinde mesleki sorumluluğu da üstlenmiş olmaktadır. Bir ders akışının kazanım-lar çerçeve-sinde gitmesi, bireysel ve grup çalışmalarıyla yürütülmesi ve bu bağlamda öğrenme kontrolünün yapılmasını gerektirmektedir. Öğrenme süreç ve sonucunun kontrolü ise ancak sistemli bir değerlendirmeye mümkündür. Tyler (2014) değerlendirmeyi, hedef davranışların eğitim programı ve öğretim yoluyla uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirleme süreci olarak tanımlamakta ve değerlendirmenin birden fazla değerlendirme içerdiği ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğretimi ve değerlendirmeyi neye göre ve nasıl yaptıklarının incelenmesi kadar programla ilişkili bu alt kavramları bilişsel olarak nasıl yapılandırdıklarının bilinmesi de önemlidir. Her öğretmenin eğitim alanına, insan davranışlarına ve sosyal sistemlere ilişkin geçerliğini koruyan kuramsal bilgiden haberdar olması gerekmektedir (Şahin, 2010). Öğretmenlerin kavramsal temelini anlamak, eğitimsel etkinliği arttırmaya önemli katkı sağlayacaktır (McKenzie ve Turbill, 1999). Çünkü öğretmenlerin ne düşündükleri, neye inandıkları ve ne yaptıkları öğrenme türlerini şekillendirecektir (Fullan ve Hargreaves 1991).

Bilindiği üzere bilişsel yapılar algıları, algılar da eylemleri dönüştürme özelliğine sahiptir. Shavelson (1972) bilişsel yapının kavramların uzun süreli bellekteki organizasyonuna (karşılıklı ilişkilerine) atıfta bulunan varsayımsal bir yapı olduğunu ifade etmektedir. “Bilgi birimleri” ve “bilgi birimlerinin organizasyonu” olmak üzere iki temel bileşenle açıklanan bilişsel yapı, öğrenmede ve hatırlamada rol almakta, yeni bilginin kaynaştığı genel çerçeveyi ve bilgiler arası bağlantının nasıl olduğunu belirlemektedir (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998 a,b; Ülgen, 2004; Özenç-Uçak ve Olşen-Güzeldere 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kavramlara ilişkin bilgi organizasyonlarının öğretim eylemlerini tümüyle yönlendireceği düşünüldüğünde, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının tespit edilmesi gerekmektedir.

Bilişsel yapının ölçülmesine ve kavramlar arasındaki ilişkilerin çizilmesine yönelik birçok yöntem bulunmaktadır ve kelime ilişkilendirme testi de bilişsel yapının araştırılmasında kullanılan en yaygın ve eski yöntemlerden birisidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi, bir anahtar kelimenin veya iki anahtar kelime arasındaki ilişkinin ilişki anlamını tanımlamanın bir yoludur (Deese, 1962). Bu teknikte çoğunlukla 30 sn içerisinde bir anahtar kavramla ilgili akla gelen sıralı cevaplar verilmektedir. Uzun süreli bellekten tepki alma sırasının kavramlar içinde ve arasında önemli bir yapı parçasını yansıtır olması da tekniğin altında yatan varsayım olarak kabul edilmektedir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Shavelson,1972). Ayrıca kelime ilişkilendirme testi, kavram yanlışlarının tespit edilmesinde de kullanılabilen işlevsel bir araçtır. İnsanların daha sistemli bir düşünce yapısına sahip olabilmesi için deneyimleri aracılığıyla kazandığı bilgi parçacıklarını zihinsel yapı içinde uygun bir şekilde sınıflandırması ve kategoriler halinde depolaması gerekmektedir (Martorella,1998). Kavramlara ait özelliklerin sınıflandırılmasında hatalar olduğunda da kavramla ilgili yanlışlar ortaya çıkmaktadır. Merrill, Tennyson ve Posey (1992) kavram yanlışını, iki ya da daha fazla kavram için ortak olan genel özelliklerin kavramın ayırt edici özelliği olarak kabul edilmesi biçiminde tanımlamakta; Smith, diSessa ve Roschelle (1993) ise kavram yanlışını, kavramların uzmanların kavramsallaştırmasından farklı algılanması şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin kavramlara ilişkin sahip oldukları genel yapıyı etkileyen yanlışlarının da saptanması gereği ortaya çıkmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen ya da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki ve alan kavramlarına ilişkin algılarının ortaya çıkartıldığı birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda “ öğretim, öğrenme, öğretim materyali, hedef, değerlendirme” kavramlarına (Levine, 2005; Font, Bolite ve Acevedo, 2010; Taşkın

ve Köse, 2015); “eğitim planlaması” kavramına (Boyacı, 2009); “öğretmen” kavramına (Lasley, 1994; Gillis ve Johnson, 2002; Ekiz ve Koçyiğit, 2012); “mesleki gelişim” kavramına (Bullough ve Stokes, 1994); “öğrenci” kavramına (Saban, 2009); “eğitim programı” kavramına (Gültekin, 2013; Aykaç ve Çelik, 2014) ve “program geliştirme” kavramına (Semerci, 2007) ilişkin metaforik algılarının tespit edildiği görülmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının “sosyal bilimler ve sosyal bilgiler” kavramlarına (Deveci, Çengelci-Köse ve Gürdoğan-Bayır, 2014); “Atatürk ilkeleri” kavramına (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011) ve “bilimin doğası” kavramına (Taşdere, Özsevgeç ve Türkmen, 2014) ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla saptandığı da tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının özellikleri açısından birbirleriyle yakından ilişkili ve öğrenme sürecini yönlendirecek *eğitim programı*, *öğretim*, *öğretimi planlama* ve *öğretimi değerlendirme* kavramlarını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarının ve nasıl bir örüntü oluşturduklarının kelime ilişkilendirme aracılığıyla tespit edilmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Gelecekte programı uygulama sorumluluğunu alacak öğretmen adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve değerlendirme kavramlarını yapılandırma biçimleri sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını etkileyecektir. Bu düşünceden hareketle bahsi geçen kavramlar arasındaki bilişsel yapılarının çıkartılması hizmet öncesi eğitim sürecindeki eksikliklerin tespit edilmesi adına güçlü bir geribildirim olacaktır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya konulması ilk olma özelliğini de göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının *eğitim programı*, *öğretim*, *öğretimi planlama* ve *öğretimi değerlendirme* kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkartılmasıdır. Bu genel amaca ulaşılacak alt amaçlar ise aşağıda belirtildiği gibidir:

- Öğretmen adaylarının *eğitim programı*, *öğretim*, *öğretimi planlama* ve *öğretimi değerlendirme* kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları nasıl haritalanmıştır?
- Öğretmen adaylarının *eğitim programı*, *öğretim*, *öğretimi planlama* ve *öğretimi değerlendirme* kavramlarına ilişkin kavramsal bilgi durumları nasıldır?

2. Yöntem

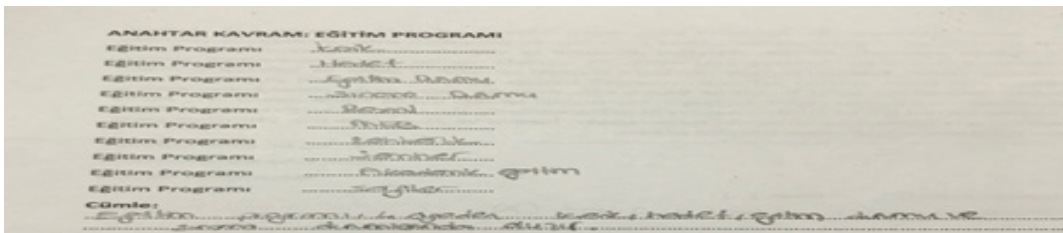
Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut biçimiyle betimlemeyi ve bir grubun belirli özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014). Bu çalışmada da farklı sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının değiştirilme çabası güdülmeyen olduğu gibi betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ilindeki bir vakıf üniversiteye devam eden 50 ikinci sınıf, 90 üçüncü sınıf, 50 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 190 sınıf öğretmeni adayı arasından ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Araştırmaya öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan/almakta olan 109 sınıf öğretmeni adayı gönüllü katılım göstermiştir. Bu adayların dokuzu erkek, 100’ü kadındır; 26’sı ikinci sınıfa, 60’ı üçüncü sınıfa, 23’ü de dördüncü sınıfa devam etmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla toplanmıştır. Bu teste eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarıyla ilgili akla gelen 10 kelimenin yazılmasını ve kavram bilgi-sinin tespiti açısından da bir cümle kurulmasını sağlayan boşluklar yer almıştır. Aşağıda katılımcılardan ÖA72’ye ait KİT’ndeki eğitim programı kavramına ilişkin bir cevap örneği sunulmuştur.



Şekil 1. ÖA72’ye Ait Cevap Örneği

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından 2017 Aralık ayının son haftası öğretim üyelerinden izinler alınarak dersler sırasında toplanmıştır. Her kavramla ilgili kelime üretilmesi için sınıf öğretmeni adaylarına 30 saniye, cümle yazmaları için de bir dakika verilmiştir. Veri toplama araçlarının dağıtılması, gerekli açıklamaların yapılması ve uygulanması ortalama 5-7 dakika içinde tamamlanmıştır. KİT aracılığıyla elde edilen kelimelerin analiz süreci için şu adımlar takip edilmiştir: (1) katılımcı kâğıtlarını numaralandırma, (2) her kavram için üretilen kelimeleri listeleme, (3) kelimeleri alfabetik sıraya koyma, (4) kelimelerin frekanslarını tespit etme, (5) tüm kavramlar için satırda kelimelerin sütunda kavramların olduğu ortak frekans tablosu oluşturma, (6) Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından önerilen kesme aralıklarını ve bu aralıklara dâhil olan kelimeleri tespit etme, (7) kavram ağlarını çizme, (8) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapma. Araştırmada cümlelerden elde edilen veriler ise kavramsal bilgi durumu açısından incelenmiş ve kriterleri araştırmacı tarafından belirlenen bir form aracılığıyla betimsel analiz tekniğine göre bulgulara dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, kavramla ilgili tam tanım cümlesi, kavramın en az bir özelliğini yansıtan veya anahtar kelimelerle ilgili bilimsel açıdan doğru olan cümleler “kavramla ilişkili bilimsel açıdan doğru cümle” kategorisinde; kavramın yanlış kavramsallaştırıldığı cümleler “kavram yanlışlığı içeren cümle” kategorisinde; görüş, düşünce ve inanç yansıtan, gündelik bilgi özelliği taşıyan, kavramın özelliği dışında yazılan, üretilen kelimelerden bağımsız olan ve bilimsel nitelik taşımayan cümleler ise “kavramla ilişkisiz veya bilimsel açıdan doğru olmayan cümle” kategorisinde değerlendirilmiştir. Örneğin, eğitim programı kavramıyla ilgili “Eğitim programı 4 öğeden içerek, hedef, eğitim durumu ve sınav durumundan oluşur.” cümlesini kuran öğretmen adayının kavramla ilişkili bilimsel açıdan doğru cümle kurduğu; “Eğitim programı formal ve informal olarak ayrılır.” cümlesini kuran öğretmen adayının kavram yanlışlığı içeren cümle kurduğu; “Hayattır.” cümlesini kuran öğretmen adayının kavramla ilişkisiz veya bilimsel açıdan doğru olmayan cümle kurduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgular bölümünde de ilgili cümleler için doğrudan alıntılara yer verilmiştir ve her alıntı öğretmen adaylarının sıra sayılarına göre (ÖA1),... (ÖA109) şeklinde temsil edilmiştir. Araştırmada cümlelerden elde edilen veriler ise kavram öğretimi konusunda çalışmış bir eğitim programı ve öğretimi uzmanına verilmiştir. İki kodlayıcı arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği; $P(\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenirlik formülüyle incelenmiş ve toplam güvenirlik değeri %92 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada bulgular bilişsel yapılara ilişkin kavram ağları ve kavram yanlışlıkları şeklinde alt amaçlar paralelinde sırasıyla sunulmuştur.

Kavramlara İlişkin Oluşturulmuş Bilişsel Yapılara Ait Bulgular

Uygulamada sırasıyla verilen “eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramları-na” ilişkin üretilen kelimelerin tekrarlanma sıklıkları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kavramlara İlişkin Oluşturulmuş Kelimelerin Frekans Dağılımı

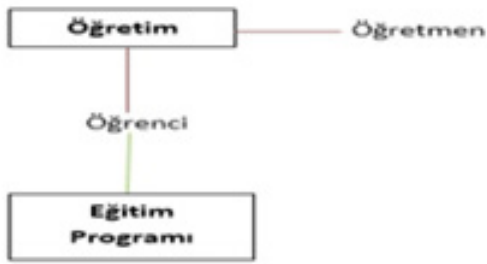
Kavramlar	Üretilen Kelimeler
EĞİTİM PROGRAMI	açık öğretim (1), aile/veli (6), akademik eğitim (2), akademisyen (1), bakanlık (1), başarı (1), beceri (2), belgeler (1), bilgi (6), bilişsel (1), bireysel farklılıklar (4), Bloom taksonomisi (1), çağdaş/modern (2), davranış değişimi (7), ders (30) , devlet (1), disiplin (1), duyuşsal (1), düşünme (1), düzen (10) , eğitim (14) , eğitim bilimleri (1), eğitim durumu (6), eğitim sistemi (2), eğlence (1), ekonomiklik (1), esnek (1), etkinlik (5), ezber (1), final (1), formal eğitim (10) , geleneksel (1), gelişim (2), hazırbulunuşluk (1), hazırlık (2), hedef/kazanım (32) , içerik (16) , ilişki (1), ilkokul (3), informal eğitim (8), istek (2), işbirliği (3), işleyiş (3), kalem (2), kapsamlı (2), kariyer (1), kitap (4), kural (4), kurum (1), lisans (1), lise (3), MEB (15) , mekan (2), merci (1), meslek (3), müdür (6), müfredat (20) , not (1), okul (37) , okul öncesi (1), ortaokul (3), oyun (1), ödev (2), öge (1), öğrenci ihtiyacı (1), öğrenci (56) , öğrenim (1), öğrenme (5), öğrenme kuralları (1), öğretim (28) , öğretme (3), öğretmen (46) , ön lisans (1), örgün eğitim (11) , örtük program (3), plan (38) , planlama (6), probleme dayalı öğrenme (1), program (34) , proje (1), psikomotor (1), rapor (2), rehberlik (2), rektör (1), resmi (2), seminer (1), sergiler (1), seviye/düzye (4), sınav durumları/değerlendirme (10) , sınıf (19) , sınıf yönetimi (1), sıra (3), silgi (1), sistem (8), sistematik (3), siyaset/politika (1), sonuç (1), strateji (5), süre/zaman (10) , süreç (10) , süreklilik (1), tahta (1), teknik (4), teknoloji (1), toplum (1), tutum (1), uygulama (1), üniversite (11) , üst düzey (1), vize (1), yansıtıcı düşünme (1), yapılandırıcılık (12) , yaşantı (2), yaygın eğitim (4), yazılı sınav (16) , yetenek (1), yöntem (5), zeka (1)

Kavramlar	Üretilen Kelimeler
ÖĞRETİM	aile/veli (16) , anlamlı öğrenme (1), anlatım (9), ansiklopedi (1), başarı (3), beceri (4), bilgi (30) , bilim (2), bilişsel (4), birey (2), bireysel farklılıklar (5), büyüme (1), çevre (12) , çoklu zeka (4), davranış (7), davranış değişimi (4), defter (4), deney (1), ders (26) , ders dışı (1), ders içi (1), disiplin (3), dolaylı öğretim (1), duyuşsal (1), düşünme (1), düzeltme (1), düzen (7), eğitim (33) , eğlence (1), etkinlik (1), ezber (2), fırsat eşitliği (1), formal eğitim (10) , geleneksel (2), göreceli (1), gözlem (1), güdüleme (2), gelişim (2), hazırbulunuşluk (1), hedef/kazanım (10) , hitap (1), hizmet (1), içerik (3), iletişim (1), ilgi (2), ilkokul (2), informal eğitim (5), istek (2), işbirliği (1), işleyiş (1), kalem (3), kalıtım (1), kavrama (3), kesitlilik (1), kitap (10) , konuşma (1), kural (2), kuram (2), kültür (1), lise (2), materyal (4), mekan (7), mekan kısıtlılığı (1), meslek (2), müdür (1), müfettiş (1), müfredat (4), not (4), okul (47) , okul idaresi (2), okuma (2), ortaokul (2), oto kontrol (1), ödev (6), öğrenci (62) , öğrenim (2), öğrenme (24) , öğretim ilkesi (6), öğretim (1), öğretimin planlanması (1), öğretme (12) , öğretmen (67) , örgün eğitim (3), örgütlenmişlik (1), örnek (1), pekiştirme (1), performans (1), plan (12) , planlama (7), program (18) , proje (4), psikomotor (2), rehberlik (3), sabır (1), sevgi (2), seviye/düzyey (4), sınav durumları (1), sınav (7), sınıf (26) , sınıf iklimi (1), sınırlılık (1), sıra (1), silgi (1), sistem (2), sonuç (2), sosyalleşme (1), strateji (7), süre/zaman (10) , süre kısıtlılığı (3), süreç (8), tahta (2), tartışma (1), teknik (2), toplum (1), tutum (3), uygulama (5), üniversite (6), yapılandırmacılık (2), yaygın eğitim (2), yetenek (2), yeterlik (1), yöntem (10) , zeka (3)
ÖĞRETİMİ PLANLAMA	5 E modeli (1), aile/veli (4), akvaryum (1), analiz etme (3), anlamlı öğrenme (1), anlatım (3), başarı (4), beceri (2), bilgi (11) , bilgi düzeyi (1), bilim (1), bilimsel süreç (2), bilinç (1), bilir kişi (1), bireysel farklılıklar (8), Bloom taksonomisi (1), çevre (5), çizelge (1), çoklu zekâ (2), davranış (6), davranış değişimi (1), defter (4), ders (22) , dikkat çekme (1), disiplin (3), disiplinler arası öğretim (1), dönüt/geribildirim (1), düşünme (1), düzen (19) , edimsel öğrenme (1), eğitim (14) , eğlence (2), ekonomiklik (1), etkinlik (5), formal eğitim (4), gelişim (1), güdüleme (6), gelişim (2), hazırbulunuşluk (5), hazırlık (3), hedef/kazanım (21) , hedeften haberdar etme (2), hipotez (3), içerik (6), ilgi (1), ilişki (1), informal eğitim (2), istek (3), istenmeyen davranış (1), işbirliği (1), kalem (1), kalıtım (1), kavrama (1), kitap (4), kriter (1), kural (4), kuram (4), laboratuvar (1), materyal (6), materyal tasarlama (1), MEB (7), mekan (10) , meslek (1), model (2), müdür (4), müfredat (7), not (2), okul (16) , oyun (1), ödev (2), öğrenci (39) , öğrenme (10) , öğretim (6), öğretme (7), öğretmen (39) , ön bilgi (1), örnek (2), Piaget (1), plan (40) , planlama (5), program (30) , programa uygunluk (1), proje (1), seviye/düzyey (4), sınav durumları (5), sınav (4), sınıf (19) , sınıf yönetimi (1), sıralama (3), sistem (1), sistematik (2), sonuç (2), strateji (16) , sunum (6), süre/zaman (19) , süreç (17) , tahta (1), taktik (2), Talim Terbiye (1), teknik (20) , tema (1), ünite (1), üniversite (2), yapılandırmacılık (1), yaşantı (1), yaygın eğitim (1), yetenek (1), yeterlik (1), yöntem (24) , zeka (2)
ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME	Açık uçlu soru (3), aile/veli (4), ALES (1), alıştırmaya (1), analiz etme (13) , anket (2), bakış açısı (2), başarı (6), başarısızlık (3), beceri (2), belirtke tablosu (1), biçimlendirme (1), bilgi (11) , bilgi düzeyi (3), bilgi toplama (2), bilişsel (3), birey (1), bireysel değerlendirme (3), bireysel farklılıklar (5), Bloom taksonomisi (4), boşluk doldurma (4), bütünsel değerlendirme (2), cevap (2), ceza (1), çıkarım (6), çoktan seçmeli (18) , davranış (2), deney (1), derece (1), ders (7), doğru-yanlış (3), dönüt/geribildirim (10) , durum belirleme (1), düşünme (3), düzen (1), düzey belirleme (4), eğitim (4), eleştirme (12) , eşleştirme (1), fikir (3), final (2), formal eğitim (1), geçerlik (1), göreceli (1), görüşme (5), gözlem (19) , grup değerlendirme (3), güdüleme (1), güvenilirlik (4), hedef/kazanım (11) , ilgi (3), ilişki (2), inceleme (1), kalıcılık belirleme (2), karara bağlama (4), karne (2), kavrama (8), kıyaslama (4), klasik sınav (2), kodlama (1), kontrol etme (4), korelasyon (1), KPSS (1), kriter (7), müdür (1), ne kadar (1), neden-sonuç (1), nitelik (1), not (19) , objektif (6), okul (5), ödev (5), ödül (2), öğrenci (24) , öğrenme (6), öğretim (5), öğretmen (25) , ölçme araçları (14) , ölçme kuralı (1), ölçme (40) , ölçülebilirlik (1), ölçüm (3), ön bilgi (2), örnek (1), öz eleştiri (3), özet (1), pekiştirme (1), performans (1), plan (4), portfolyo (2), program (3), proje (5), puanlama (11) , puanlayıcı (1), rapor (3), sentez (2), seviye/düzyey (1), sınav (32) , sınıf (4), sınıf dışı (1), sıralama (1), silgi (1), siyaset/politika (1), sonuç (46) , soru (10) , sözlü (4), strateji (4), subjektif (1), süre/zaman (12) , süreç değerlendirme (18) , T puanı (1), tahmin (1), tam öğrenme (1), tanıma-yerleşme (2), teknik (2), TEOG (1), test etme (12) , toplum (1), tutum (3), uygulama (6), ünite (1), ürün (1), üst düzey (1), varyans (1), veri elde etme (3), vize (2), yapılandırmacılık (1), yaratıcı düşünme (1), yargı (1), yazılı sınav (1), yetenek (2), yeterlik (1), yorum (13) , yöntem (1), z puanı (1), zeka (2).

KİT'nde yer alan kelimeler analiz edildiğinde eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarıyla ilişkili toplamda (N=269) farklı kelimenin üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kelimelerden eğitim programı kavramına ilişkin (N=119), öğretim kavramına ilişkin (N=123), öğretimi planlama kavramına ilişkin (N=110) ve öğretimi değerlendirme kavramına ilişkin olarak da (N=138) kelimenin türetildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle kavramlar arasındaki bilişsel yapının ortaya çıkartılması amacıyla kesme noktası 60 ve yukarısı olarak başlatılmıştır. Aşağıda sırasıyla kesme noktası (60 ve yukarısı), (50 ve 59 arası), (40 ve 49 arası), (30 ve 39 arası), (20 ve 29 arası), (10 ve 19 arası) aralıklarına dâhil olan kelimelerin kavram ağı sunulmuştur.

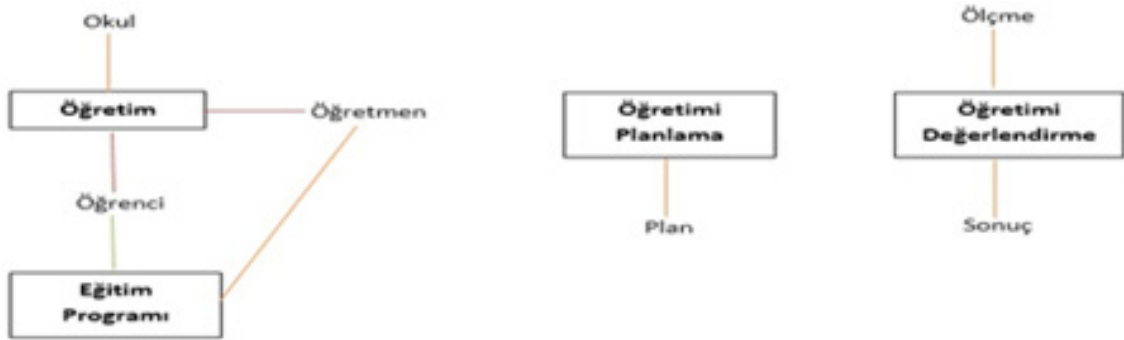


Şekil 2. Kesme Noktası 60 ve Yukarı Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı



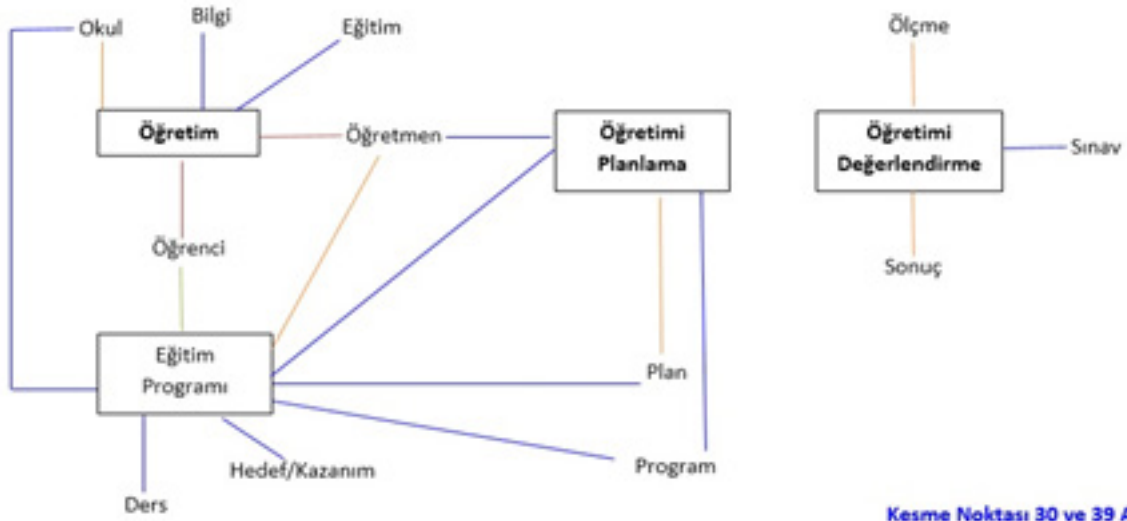
Kesme Noktası 50 ve 59 Arası

Şekil 3. Kesme Noktası 50 ve 59 Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı



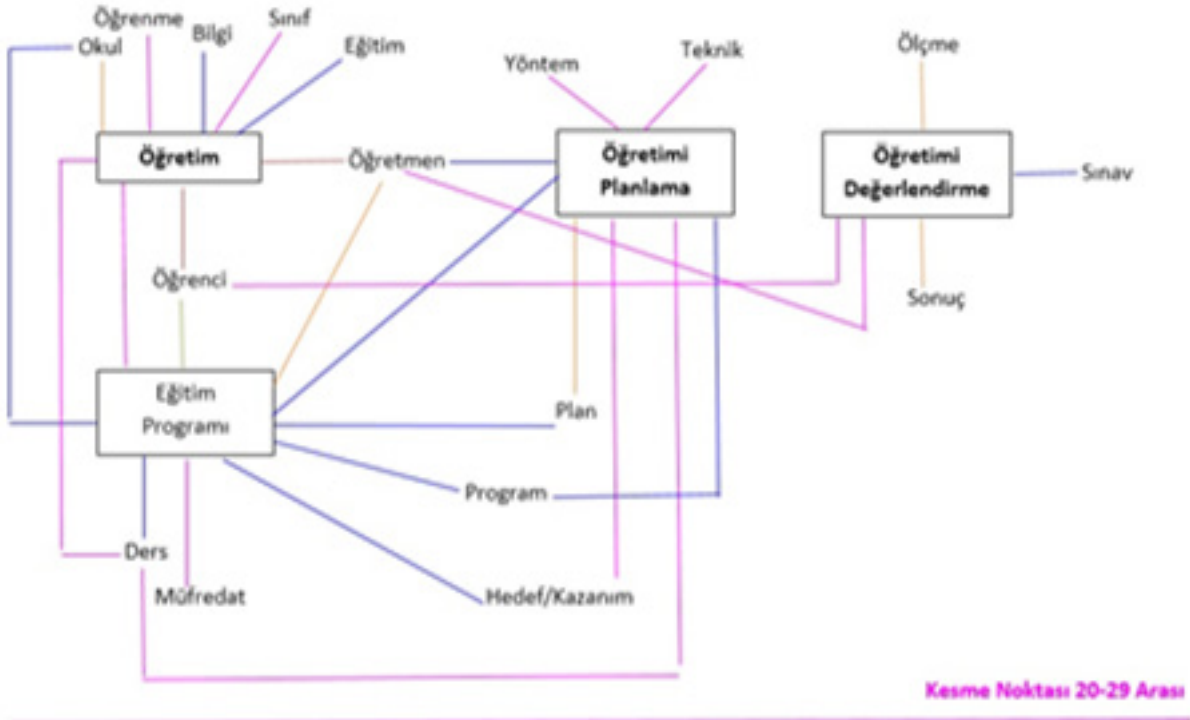
Kesme Noktası 40 ve 49 Arası

Şekil 4. Kesme Noktası 40 ve 49 Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı

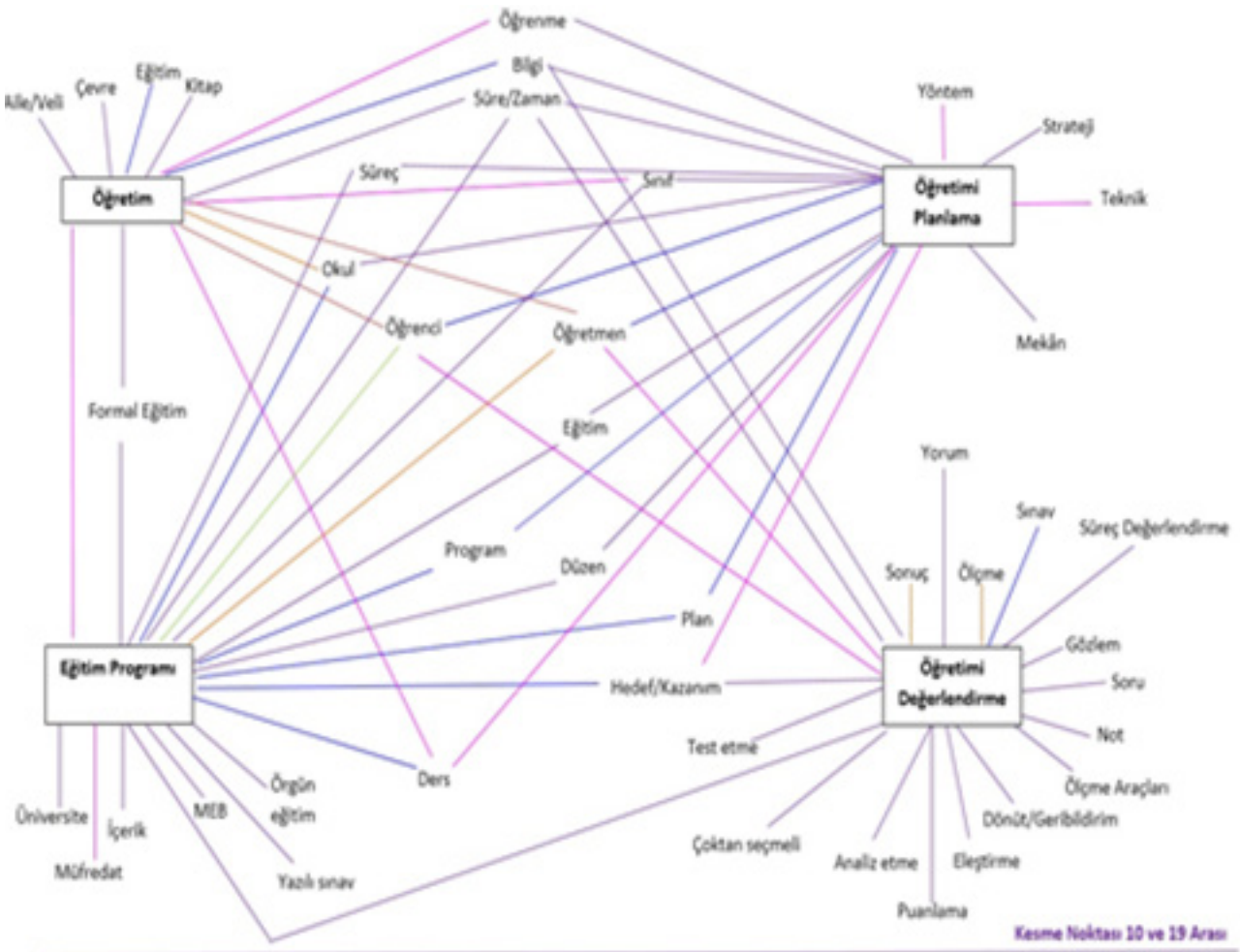


Kesme Noktası 30 ve 39 Arası

Şekil 5. Kesme Noktası 30 ve 39 Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı



Şekil 6. Kesme Noktası 20 ve 29 Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı



Şekil 7. Kesme Noktası 10 ve 19 Aralığında Yapılanmış Kelimelere İlişkin Kavram Ağı

Kesme Noktası 60 ve Yukarısı: Bu aralıkta öğretmen adayları sadece öğretim kavramıyla ilgili olarak “öğrenci” ve “öğretmen” kelimelerini üretmişler.

Kesme Noktası 50 ve 59 Arası: Öğretmen adayları bu aralıkta sadece eğitim programı kavramıyla ilgili “öğrenci” kelimelerini üretmişler ve böylece öğretim ve eğitim programı kavramı arasındaki ilişki kurulmuştur.

Kesme Noktası 40 ve 49 Arası: Öğretmen adayları bu kesme noktası aralığında öğretim kavramıyla ilgili “okul” kelimesini, eğitim programı kavramıyla ilgili de “öğretmen” kelimesini üretmişlerdir. Böylece öğretim ve eğitim programı kavramları arasında ikinci bağ oluşturmuştur. Ayrıca, adaylar ilk kez bu aralıkta öğretimi planlama kavramıyla ilgili “plan”, öğretimi değerlendirme kavramıyla da ilgili “ölçme” ve “sınav” kelimelerini üretmiş olsalar da henüz diğer kavramlar arasında bir ilişki yapılanmamıştır.

Kesme Noktası 30 ve 39 Arası: Öğretmen adayları bu aralıkta öğretim kavramıyla ilgili “bilgi” ve “eğitim”, eğitim programı kavramıyla ilgili “okul”, “ders”, “hedef/kazanım”, “program” ve “plan”, öğretimi planlama kavramıyla ilgili “öğretmen”, “öğrenci”, “program” ve “plan”, öğretimi değerlendirme kavramıyla ilgili olarak da “sınav” kelimelerini ürettikleri görülmektedir. “Öğretmen” ve “öğrenci” kelimeleriyle eğitim programı, öğretim ve öğretimi planlama kavramları arasında ilişki kurulmuş, “okul” kelimesiyle öğretim ve eğitim programı, “plan” ve “program” kelimeleriyle de eğitim programı ve öğretimi planlama kavramları arasında bağ kurulmuştur.

Kesme Noktası 20 ve 29 Arası: Öğretmen adaylarının bu kesme noktası aralığında öğretim kavramıyla ilişkili olarak “ders”, “öğrenme” ve “sınıf”, eğitim programı kavramıyla ilgili “müfredat” ve “öğretim”, öğretimi planlama kavramıyla ilgili “hedef/kazanım”, “yöntem”, “teknik” ve “ders”, öğretimi değerlendirme kavramıyla ilişkili olarak da “öğrenci” ve “öğretmen” kelimelerini ürettiklerini görülmüştür. Bu aralıkta ilk defa öğretimi değerlendirme kavramıyla diğer kavramlar arasında “öğretmen” ve “öğrenci” kelimeleriyle ilişkilerin yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca “ders” kelimesiyle öğretim, eğitim programı ve öğretimi planlama kavramları arasında, “hedef/kazanım” ve “plan” kelimeleriyle de eğitim programı ve öğretimi planlama kavramları arasında bağ oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Kesme Noktası 10 ve 19 Arası: Bu aralıkta öğretim kavramıyla ilgili olarak “aile/veli”, “çevre”, “kitap”, “süre/zaman” ve “formal eğitim” kelimeleri, eğitim programı kavramıyla ilişkili “yazılı sınav”, “üniversite”, “süreç”, “formal eğitim”, “içerik”, “sınav durumları/değerlendirme”, “MEB”, “örgün eğitim”, “süre/zaman”, “düzen”, “eğitim” ve “sınıf” kelimeleri, öğretimi planlama kavramıyla ilgili olarak “strateji”, “bilgi”, “mekan”, “süre/zaman”, “süreç”, “sınıf”, “okul”, “eğitim”, “program” ve “düzen” kelimeleri, öğretimi değerlendirme kavramıyla da “hedef/kazanım”, “bilgi”, “süre/zaman”, “yorum”, “çoktan seçmeli”, “test etme”, “süreç değerlendirme”, “gözlem”, “soru”, “not”, “ölçme araçları”, “dönüt/geribildirim”, “eleştirme”, “analiz etme” ve “puanlama” kelimeleri üretilmiştir. Eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramları “süre/zaman” kelimesiyle, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramı “bilgi” kelimesiyle, öğretim, eğitim programı ve öğretimi planlama kavramları ise “sınıf” ve “okul” kelimeleriyle bağlanmıştır. Bunlarla birlikte, “formal eğitim” kelimesiyle öğretim ve eğitim programı kavramlarının, “eğitim”, “program” “süreç” ve “düzen” kelimeleriyle eğitim programı ve öğretimi planlama kavramlarının, “öğrenme” kelimesiyle öğretim ve öğretimi planlama kavramlarının, “hedef/kazanım” ve sınav durumları/değerlendirme kelimeleriyle de eğitim programı ve öğretimi değerlendirme kavramlarının ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca “sınav durumları” kavramıyla da öğretimi değerlendirme vurgusunun yapıldığı görülmüştür.

Bilişsel Yapılardaki Kavramsal Bilgi Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarından ilgili kavramlar ve bu kavramlarla ürettikleri kelimelerle ilgili cümle kurmaları istenmiştir ve bu yolla kavramsal bilgi durumları incelenmiştir. Tablo 2’de elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Bilişsel Yapılardaki Kavramsal Bilgi Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımı

	Kavramla İlişkili Bilimsel Kavram Açısından Doğru Cümleler	Yanılgısı İçeren Cümleler	Kavramla İlişkisiz veya Bilimsel Açısından Doğru Olmayan Cümleler	Boş
EP	34	20	36	29
Ö	54	11	26	26
ÖP	47	17	25	20
ÖD	63	6	18	14
Toplam	198	54	105	84

EP: Eğitim Programı, Ö: Öğretim, ÖP: Öğretimi Planlama, ÖD: Öğretimi Değerlendirme

Tablo 2’de yer alan bulgulardan eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavram-

larıyla ilişkili sırasıyla bilimsel açıdan doğru cümlelerin frekanslarının (f=34, f=54, f=47 ve f=63) şeklinde olduğu anlaşılmakta ve en fazla öğretimi değerlendirme kavramıyla ilgili bilimsel nitelikte cümle oluşturulduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

EP: “Eğitim programı 4 öğeden içerik, hedef, eğitim durumu ve sınama durumlarından oluşur.” (ÖA72)

Ö: “Öğretim belirli ortamlarda yapılan zaman sınırlı planlı ve programlıdır.” (ÖA85)

ÖP: “Öğretimi planlama dönüt ve değerlendirme aşamalarından hedef ve hazırbulunuşluğu dikkate alan bir sistemdir.” (ÖA92)

ÖD: “Değerlendirme ile ne kadar öğrendi cevabını alırız.” (ÖA67)

Araştırmadan elde edilen bulgulardan eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarıyla ilişkili yanılığın içeren cümlelerin frekanslarının sırasıyla (f=20, f=11, f=17 ve f=6) olduğu ve en fazla yanılığın cümle içeren kavramın eğitim programı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazdığı cümlelerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

EP: “Eğitim programı formal ve informal olarak ayrılır.” (ÖA80)

Ö: “Öğretim planlı ve plansız diye ikiye ayrılır.” (ÖA88)

ÖP: “Öğrenciye kazandırılmak istenilen yöntemlerin oluşmasıdır öğretim programı” (ÖA15)

ÖD: “Değerlendirme bir tür ölçmedir.” (ÖA44)

Tablo 2 incelendiğinde eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarıyla ilişkisi olmayan veya bilimsel açıdan doğru kabul edilemeyen cümlelerin frekanslarının sırasıyla (f=36, f=26, f=25 ve f=18) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla eğitim programı en az öğretimi değerlendirme kavramları için ilişkisi olmayan veya bilimsel bir nitelik taşımayan cümle yazdıkları anlaşılmaktadır. İlgili kavramlara ait cümlelerden bazılarına sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

EP: “Okulda sunuş yolu ile öğretim daha etkili olur.” (ÖA95)

Ö: “Dersler çok zor okullarda sınav zamanı çok kısıtlıdır.” (ÖA17)

ÖP: “Parayla her şeyi öğretirim.” (ÖA23)

ÖD: “Herkes her şey değerlendirilmelidir.” (ÖA46)

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk amacı bağlamında elde edilen veriler, adayların zihinlerinde ilgili kavramlara ait çok sayıda farklı kelimenin (EP-f:119; Ö-f:123; ÖP-f:110; ÖD-f:138) olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda “aile/veli, başarı, bilgi, bireysel farklılıklar, ders, düzen, eğitim, formal eğitim, hedef/kazanım, müdür, not, okul, ödev, öğrenci, öğretmen, plan, sınıf, seviye/düzye, sonuç, strateji, süre/zaman, teknik, yapılandırıcılık ve yöntem” olmak üzere belirtilen bu kelimelerinin her dört kavram için de ortak üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kavramlara ilişkin üretilen kelime sayısının zihinsel yapıyı ortaya çıkarmada yeterli olmadığı, ayrıca kavramlar arasındaki bağın kavramların birbirlerini destekleyecek doğalarına göre nasıl haritalandığının belirlenmesi çalışmanın temel noktası olmuştur. Kesme noktası analizine göre (10 ve yukarı) elde edilen veriler incelendiğinde eğitim programı kavramıyla diğer kavramlar arasında 19 bağlantının, öğretimi planlama kavramıyla diğer kavramlar arasında 14 bağlantının, öğretim kavramıyla diğer kavramlar arasında 10 bağlantının ve öğretimi değerlendirme kavramıyla diğer kavramlar arasında da yedi bağlantının kurulduğu görülmektedir. Bu alt amaçta göze çarpan önemli nokta, öğretimi değerlendirme kavramının diğer kavramlara göre zihinde daha bağımsız kodlanması ve eğitim programı kavramının daha merkezi algılanıyor olmasıdır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dört kavram arasındaki bağı **hedef/kazanım** (EP-f:32, Ö-f:10, ÖP-f:21, ÖD-f:11), **öğrenci** (EP-f:56, Ö-f:62, ÖP-f:39, ÖD-f:24), **öğretmen** (EP-f:46, Ö-f:67, ÖP-f:39, ÖD-f:25), **süre/zaman** (EP-f:10, Ö-f:10, ÖP-f:19, ÖD-f:12) olmak üzere oldukça sınırlı sayıda kelimeyle sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, kavramlar arasındaki zihinsel ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir. Eğitim programı hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi (Posner, 2004); yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı ya da yetişek (TDK, 2018) şeklinde açıklanmaktadır. Eğitim programı hedefleriyle, öğrenme yaşantılarıyla ve değerlendirme süreçleriyle bir bütünü oluşturmaktadır; öğretimin tasarlanmasını ve planlanmasını sağlayan bir kılavuz rolünü üstlenmektedir. Dolayısıyla bu durum araştırmadan eğitim programının daha merkezi algılanmasını açıklayabilir. Tyler’a (2014) göre, eğitim programının bütün boyutları, eğitimin esas amaçlarına ulaşmak için araçtır ve hedef davranışlar, materyallerin seçileceği, içeriğin oluşturulacağı,

öğretim yöntemlerinin geliştirileceği ve test ve sınavların hazırlanacağı ölçütler haline gelmektedir. Benzer şekilde Ornstein ve Hunkins (2014) eğitim konuları, tecrübeleri ve ortamları geliştirme çabalarının okulların amaçlarına, hedeflerine ve kazanımlarına ulaşılması için yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim programının temel öğelerinden olan *hedeflerin* öğretim, planlama ve değerlendirme süreçleriyle bağlantısının kurulması bu araştırma bulgularının diğer bir önemli yönüdür. Bu araştırma bulgusu, Taşgın ve Köse'nin (2015) yürüttükleri çalışmalarındaki sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı unsurlarından olan hedefin önemini farkında oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Aykaç ve Çelik'in (2014) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmalarından elde edilen "*hedefe ulaşmada kullanılan araç, yol*" metaforuyla da benzer algıyı yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının *hedef/kazanım* ve *süre/zaman* kelimeleriyle dört kavram arasındaki bağı kurmuş olmaları, programda belirtilen istendik özelliklerin öğrencilere önerilen süre zarfında kazandırılacağı ilkesini özümstediklerini söylemek mümkündür. Ancak üretilen bu kelimeler eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve değerlendirme kavramlarının ilişkisini gösterme açısından yeterli değildir.

Araştırmanın birinci alt amacı bağlamında elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının kavramlara ilişkin bağı *öğretmen* ve *öğrenci* kelimelerini üreterek de sağladıkları yönündedir. Bilindiği üzere eğitim programı, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı okul eğitiminin temel bileşenleridir. Öğretmenler bilgileri, tutumları ve becerileriyle öğrenciler üzerinde çeşitli izler bırakmaktadırlar. Ertürk'e (1982) göre, öğretmen hem öğrencinin istendik yaşantılar geçirmesini sağlayacak biçimde çevreye çekidüzen vermektedir, hem çevrenin bir parçasıdır hem de pekiştirici olarak eğitim durumuna dâhil olmaktadır. Yılmaz, Göçen ve Yılmaz'ın (2013), öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarını belirledikleri çalışmalarında da adayların öğretmeni "*şekillendirici, yol gösterici, kutsal iş yapan*" olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlerin eğitim/öğretim rollerini algılayabildiklerini göstermektedir. Bilindiği üzere, öğretmen ve öğrenci kelimeleri eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme durumlarıyla ilişkilidir. Öğretmen eğitim programını takip ederek öğretimi planlayan ve değerlendiren bir unsur, öğrenci ise planlı eğitimin yapılma nedenidir. Ancak öğretmen ve öğrenci kavramları eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramların özelliklerini yansıtmak konusunda yine de yetersizdir.

Araştırmanın ikinci alt amaçlarından biri de sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal bilgi durumlarının tespit edilmesidir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarından eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarıyla ilgili cümle kurmaları istenmiştir. Böylece, kavramlar arasındaki bağların kurulmasını destekleyen kavram oluşumunun ya da bağları sınırlayan kavram yanlışlarının belirlenmesi sağlanmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde, adayların kavramla ilişkili bilimsel açıdan doğru kabul edilebilir cümleyi birinci sırada öğretimi değerlendirme (f=63), ikinci sırada öğretim (f=54), üçüncü sırada öğretimi planlama (f=47) ve dördüncü sırada eğitim programı (f=34) kavramlarıyla ilgili kurabildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, eğitim programı (f=20) kavramıyla ilgili en fazla, öğretimi planlama (f=17) kavramıyla ilgili ikinci sırada, öğretim kavramıyla (f=11) üçüncü sırada ve öğretimi değerlendirme (f=6) kavramıyla da ilgili en az kavram yanlışlığı yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı verilerden elde edilen diğer bulgular ise eğitim programı (f=36) kavramıyla ilgili olmayan ve bilimsel açıdan doğru olmayan cümlelerin en fazla, öğretimi değerlendirme (f=18) kavramıyla ilgili olmayan ve bilimsel açıdan doğru olmayan cümlelerin de en az sayıda olduğunu göstermiştir. Tüm bu bulgular incelendiğinde eğitim programı kavramıyla ilgili bilimsel açıdan doğru en az cümlelerin, kavram yanlışlığı içeren ve kavramla ilişkisiz veya bilimsel açıdan doğru kabul edilemeyecek cümlelerin en fazla yazıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretimi değerlendirme kavramıyla ilgili bilimsel açıdan doğru en fazla cümlelerin, kavram yanlışlığı içeren ve kavramla ilişkisiz veya bilimsel açıdan doğru olmayan cümlelerin de en az olduğu görülmüştür. Öğretim ve öğretimi planlama kavramlarına ilişkin cümlelerin her üç kategoride de orta sıralarda olduğu anlaşılmıştır. Ülgen (2004), insanın doğası gereği kavram oluşturmaya yatkın olduğunu ve belli kurallar geliştirerek sınıflama yapabilmesinin öğrenmeyle mümkün olabileceğini açıklamaktadır. Ayrıca kavramların özelliklerinin ortak olabileceğini belirtmekte; objelerin ve olayların hem doğrudan (somut-fiziksel özellikleri) hem de dolaylı (soyut-anlamları) olarak gözlenebilen özelliklerinden oluştuğunu ifade etmekte ve bazı kavramlarda somut özelliklerin bazılarında ise soyut özelliklerin ağırlıklı olabileceğini vurgulamaktadır. Gültekin'in (2013) öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının belirlendiği çalışmasında da, öğretmen adaylarının eğitim programını "*sorunlu ve karmaşık bir yapı*" bağlamında düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Aykaç ve Çelik'in (2014) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programını "*özelliği olmayan*" metaforuyla açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel'in (2013) de ifade ettiği üzere eğitim programı geçmişten bugüne soyut bir kavrama dönüşmüştür. Bu nedenle adaylar soyut bir kavram olan eğitim programı karmaşık olarak algılayıp zihinsel temsili oluşturmakta zorlanmış olabilirler. Öğretimi değerlendirme kavramına ilişkin en az sayıda yanlışlığın olması da ölçme işlemlerinin somut göstergelerinin olmasıyla; öğretim ve öğretimi planlama kavramlarıyla ilişkili kavram yanlışlarının eğitim programı kavramına göre daha az olması da öğretmen adaylarının hem

öğretim ilke ve yöntemleri dersinde hem alan öğretim derslerinde plan hazırlamalarıyla, ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinde de edindikleri deneyimlerle açıklanabilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme kavramlarına ilişkin çok sayıda kelime üretebildikleri, ancak aralarındaki ilişkiyi sadece hedef/kazanım, öğretmen, öğrenci ve süre/zaman olmak üzere dört kelimeyle kurabildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, birbirleriyle ilişkili bu kavramların zihinlerdeki yapılanmasının yetersizliğini göstermiştir. Ayrıca, zihinlerde kavramlarla ilişkili olmayan ve yanlış barındıran cümlelerin de yapıldığı anlaşılmıştır. Halbuki öğretmenlerin programa uyum sağlayabilmeleri öncelikle onların program kavramını ve program öğeleri arasındaki ilişkileri doğru anlamalarına bağlıdır. Bir eğitim programının eğitimin temel bileşenlerinden biri olduğunu fark edebilen öğretmenler öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme eylemlerinin ondan bağımsız olamayacağını içselleştirebilmişlerdir. Dolayısıyla programın tüm öğeleriyle uygulayıcısı olmaya hazırlanan öğretmen adaylarının ilgili kavramları, kavramların göstergelerini ve aralarındaki bağları net bir şekilde anlamlandırmalarını sağlayacak hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Kaynakça

- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 328-340.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bahar, M., ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1),75-85.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 111-124.
- Bullough, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development, *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.bs.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. (6th. ed.). New York: American Book Co.
- Deese, J. (1962). Form class and determinants of association, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 79 - 84.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, H., Çengelci Köse, T., ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 101-124.
- Ekiz, D., ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. (4. bs.).Ankara: Meteksan Ltd. Şti. Baskı.
- Font, V., Bolite, J., & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions, *Educ Stud Math*, 75,131–152.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What is worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Gilbert, J.K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, horses for courses?, *International Journal of Science Education*, 20, 83-97.
- Gilbert, J.K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, whose voice?whose ears?, *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- Gillis, C., & Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves, *English Journal*, July, 37-43.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar, *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 126-141.
- İşikli, M., Taşdere, A., ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar-ilkeler-teknikler*. (16. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lasley, T. J. (1994). Teacher technicians: a "new" metaphor for teachers, *Action in Teacher Education*, 16(1), 11-19.
- Levine, P. (2005). Metaphors and images of classrooms, *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children developing young citizens*. (2nd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.

- Merrill, M. D., Tennyson, R. D., & Posey, L.O. (1992). *Teaching concepts: an instructional design guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Mckenzie, B., & Trubill, J. (1999). Professional development, classroom practice and students out comes: exploring the connection in early literacy development. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447453.pdf>.
- Miles, B. M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd. ed.). California, SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6th. ed.). United State: Longman
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Özenç-Uçak N., ve Olşen-Güzeldere, Ş. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi, *Türk Kütüphaneciliği*, 20 (1), 7-28.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: Mcgraw-Hill Companies,Inc.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139- 154.
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure in physics instrucion, *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 225-234.
- Şahin, A. E. (2010). Meslek ve öğretmenlik. (7.bs.). V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde, (ss.261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: a constructivist analysis of knowledge in transition, *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 115-163.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., ve Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi, *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 129-144.
- Taşgın, A., ve Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(3), 116-130.
- Türk Dil Kurumu (2017). Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.03.2018.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M.E. Rüzgar ve B. Aslan.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar* (4.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, H., ve Sünbül A.M. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (4.bs.). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, F., Göçen, S., ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 151-164.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Örüntü Arama Stratejisi İle Çözülebilir Problemleri Kurmada Ortaokul Öğrencilerinin Performanslarının İncelenmesi

Investigation of the Performance of the Middle School Students in the Posing of Problems That Can Be Solved By The Looking for A Pattern Strategy

Çiğdem KILIÇ¹

Öz

Bu çalışmaya toplam 189 ortaokul 8. sınıf öğrencisi katılmış olup, bu öğrencilerin problem çözme stratejilerinden biri olan örüntü arama stratejisi ile çözülebilen problem kurma performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere örüntü arama stratejisi ile çözülebilen problem kurmaları ve bu problem kurma sürecinde neler yaptıklarını adım adım anlatmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden gönüllü olan ve başarı düzeylerine göre farklılık gösteren toplam 6 öğrenci ile de klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde semantik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu örüntü arama stratejisi ile çözülebilen problem kurma yerine örüntü oluşturma yoluna gitmişlerdir. Örüntü arama stratejisi ile çözülebilen problemlerin yapısına bakıldığında ise öğrencilerin daha çok lineer sayı örüntüsü türüne başvurdukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: problem kurma, problem çözme stratejisi, örüntü arama stratejisi, ortaokul öğrencisi

Abstract

A total of 189 middle school 8th grade students participated in this study and it was aimed to determine the problem posing performances of these students that can be solved by the look for a pattern strategy which is one of the problem solving strategies. For this purpose, students are asked to pose problems that can be solved with the look for a pattern strategy and to explain step by step what they are doing in the process of posing this problem. Clinical inter-views were conducted with 6 students who were volunteers from the study participants and who differed according to their level of achievement. Descriptive and semantic analysis techniques were used in the analysis of the data obtained from the study. According to the results of the study it can be concluded that the vast majority of participants tended to give pattern examples rather than the problems that could be solved by the look for a pattern problem solving strategy. When we look at the structure of the problems that can be solved by the look for a pattern strategy, it is seen that the students apply more linear number patterns

Keywords: Problem posing, problem solving strategy, look for a pattern strategy, middle school student

1. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4814-0358>

Atf / Citation: Kılıç, Ç. (2019). Örüntü arama stratejisi ile çözülebilen problemleri kurmada ortaokul öğrencilerinin performanslarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 647-656. doi:10.24106/kefdergi.2622

Extended Summary

Problem posing involves many skills, such as formulating everyday problems and mathematical situations, using a suitable approach to pose problems for mathematical situations, and recognizing relationships among different mathematics topics (Abu-Elwan, 1999). Problem posing and its process is defined by many researchers and mathematics educators (Stoyanova & Ellerton 1996; Tichá & Hošpesová, 2009). Problem posing is as the creation of new problems or the reformulation of a given problem (Tichá & Hošpesová, 2009). A similar definition was presented by Stoyanova and Ellerton (1996, p.518), who defined problem posing as “the process by which, on the basis of mathematical experience, students construct personal interpretations of concrete situations and formulate them as meaningful mathematical problems”.

There are many different types of problem posing activities. The literature indicating problem posing frameworks most of the studies focused on mathematical topics, operations or representations and problem solving time (before, during or after). So there are no studies that associate with the problem posing and problem-solving strategies belonging to problem solving process. This study analyzes middle school students' problem posing performance requiring problem solving strategy knowledge. There are many different problem solving strategies mentioned in the literature such as construct a table or chart, find a pattern, draw a picture or diagram, solve a simpler problem, guess and check, working backwards, write an open sentence, logical reasoning (Cathcart et al., 2003; Souviney, 1994), make a systematic list, construct a general rule, add something to the problem situation (Souviney, 1994). Among those strategies finding a pattern as a problem solving strategy is an important problem solving strategy due to its relation to pattern as a mathematical topic and being one of the most used problem solving strategies.

Participants were asked to pose problems which can be solved by looking for a pattern problem solving strategy. In the study, data were collected in two steps. First of all, a problem posing task that consisted of two questions were applied by 189 middle school students and then task-based interviews were conducted with six participants among those students. The results of the study showed that less than half of participants were able to pose word problems which can be solved using looking for a pattern problem solving strategy. Moreover, vast majority of participants tended to give pattern examples rather than the problems that could be solved by the look for a pattern problem solving strategy. When we look at the structure of the problems that can be solved by the look for a pattern strategy, it is seen that the students apply more linear number patterns than non-linear number patterns. Moreover, some of the participants faced issues while posing problems.

This study is about problem posing activity which can be solved by looking for a pattern strategy from problem solving strategies. Problem posing studies that can be solved with other strategies such as making a table or finding a general rule from problem solving strategies can be done in future studies. In addition to this, they can also be investigated what they are pursuing and how they pay attention to the problem posing process. Performance that students have exhibited may also have been affected by affective factors. For this reason, further studies may include studies associated with students' attitudes towards problem-solving and posing.

1. Giriş

Problem kurma matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan ve bir takım zihinsel etkinlikleri yerine getirmeyi gerekli kılan önemli bir süreçtir. Problem kurma etkinliklerinin hangi düzeyde olursa olsun matematik yapabilmekten daha çok şeyi içerdiği belirtilmektedir (Pirie, 2002). Problem kurma etkinliği öğrencilere kendi problemlerini desenleyen ya da kendi oluşturdukları problemleri başkalarına sorabilecekleri hissini vermektedir (Rizvi, 2004). Bunun yanı sıra, problem kurma temelli bir problem çözme eğitimden geçen ilköğretim öğrencilerinin özellikle kendi oluşturdukları problemlerde geçen çözüme yönelik eksik, fazla veya gizli bilgileri saptamaları ve yazdıkları problemin mantıksallığını irdelemeleri, öğrencilerin niteliksel akıl yürütme becerilerini geliştirdiği ve buna bağlı olarak da problemi anlama başarılarını üst düzeye çıkardığı belirtilmektedir (Cankoy ve Darbaz, 2010).

Alanyazında problem kurma ile ilgili farklı tanımlara yer verilmiş görülmektedir. Problem kurma yeni problemler üretme ya da verilen bir problemi yeniden oluşturmadır (Tichá & Hošpesová). Problem kurma belirli koşullar altında öğrencilerin problemler oluşturmasını içerebileceği gibi, var olan üzerinde çalışılan problemlerin değiştirilerek bunlardan yeni problemler oluşturulmasını da kapsar (Silver, 1994). Problem kurma farklı biçimlerde tanımlansa da, her tanımda ortak olan nokta, yeni problemler üretmektir. Ambrus (1997) problem kurmayı bir durum veya deneyimden yeni problemler oluşturma şeklinde tanımlamıştır. Problem kurma problem çözmeden önce, verilen durumdan problemler oluşturma biçiminde-problem çözme süreci içerisinde (veya problem çözüldükten sonra gerçekleştirilen) değişen uygulama biçimleri ve türleri bulunan bir etkinlik olmaktadır (aktaran Ev-Çimen ve Yıldız, 2017).

Gonzales (1998) ise problem kurmayı, George Polya'nın dört aşamalı olan problem çözme sürecinin beşinci aşaması olarak nitelendirmiştir. Burada öğrenciler de çözdükleri probleme bakarak problemde değişme ya da ekleme yaparak problem kurmaları istenmektedir. Ortaokul matematik dersi (5-8. sınıflar) öğretim programında öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda; (1) problemi anlama, (2) çözümü planlama, (3) planı uygulama, (4) çözümün doğruluğunu ve geçerliğini kontrol etme ve (5) çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurma süreçleri gözetilmelidir vurgusu yapılmakta olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Gonzales (1998) ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına (MEB, 2013) bakıldığında problem kurma çalışmalarına dört aşamalı problem çözme sürecinden sonra yer verildiği, dolayısıyla problem çözme strateji bilgisine sahip bireyler olarak öğrencilerden, problem kurmaları beklenmekte olduğu söylenebilir.

Problem çözme sürecinde çözüm planı yaparken öğrenciler bu aşamada problem çözme stratejisini belirlemede ve bunu problem çözme basamağının planı uygulama aşamasında uygulamaktadırlar. Bu nedenle başarılı bir problem çözme olabilmesi için problem çözme strateji bilgisi önemli bir yere sahiptir. Problem çözme stratejilerinin neler olduğuna bakıldığında, tablo yapma, örüntü arama, resim ya da diyagram çizme, basit bir problem çözme, tahmin kontrol, geriye doğru çalışma, muhakeme etme, denklem yazma, (Cathcart ve diğerleri, 2003; Souviney, 1994), liste yapma, genel kuralı bulma ve problem durumuna ekleme yapma (Souviney, 1994) gibi stratejilerin olduğu göze çarpmaktadır.

Durmaz ve Altun (2014) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında en yüksek kullanım yüzdesi bağıntı (örüntü) arama ve sıra dışı bölme problemlerinde; en düşük kullanım yüzdesi ise sırasıyla tablo yapma, eleme ve diyagram (şekil) çizme stratejilerinde ortaya çıkmıştır. Gür ve Hangül (2015) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışmada ise öğrencilerin örüntü arama, sondan başlama, denklem yazma ve liste hazırlama stratejilerini içeren soruları doğru cevapladıkları belirlenmiştir. Bu stratejilerden örüntü arama stratejisi öğrenciler tarafından problem çözüme sıklıkla başvuru yapılan bir strateji olduğu görülmektedir. Örüntü arama özellikle cebirsel düşünme alanında pek çok etkinliklerin kalbidir. Sayı ve işlemlerdeki örüntüler ortaokuldan lise yıllarına kadar pek çok konunun öğretiminde önemli bir yere sahiptirler (Van De Walle, 2004).

Örüntü arama stratejisinde sayı ve geometrik örüntüleri arama, problem durumundaki yapısal ilişkiler hakkında ipuçları sağlamaktadır (Souviney, 1994). Örneğin "Küçük bir adada toplam 1000 insan yaşamaktadır. Ada nüfusu her 30 yılda bir iki katına çıkmaktadır. Buna göre, 30 yıl sonra, 60 yıl sonra, 300 yıl sonra adanın nüfusu kaç olacaktır? Ada nüfusu ne zaman 1 milyonun üzerinde olacaktır?" probleminin çözümünde örüntü arama stratejisi kullanılabilir (Reys ve diğerleri, 1998), çünkü ada nüfusunun artışında belli bir düzen vardır.

Örüntü arama stratejisi kullanılırken pek çok örüntü türüne başvurulabilmektedir. Örüntü türlerini neler olduğu ile ilgili çalışmalara bakıldığında, Stacey (1989) örüntüyü n.inci terimin ifade edilişi biçimine göre $an+b$ lineer ve an^2+bn+c kuadratik-lineer olmayan olarak sınıflamıştır. Smith (1997) ise örüntüyü sayısal ve sayısal olmayan biçiminde ikiye ayırmıştır. Bazı araştırmacılar örüntüler tekrarlayan ya da genişleyen biçiminde sınıflandırmıştır (Cathcart ve diğerleri, 2003; Mulligan ve Mitchelmore, 2009; Reys ve diğerleri, 1998; Van De Walle, 2004; Warren ve Cooper, 2006). Smith

(2013) ise örüntüyü tekrarlayan, genişleyen ve ilişkisel örüntüler biçiminde sınıflandırmıştır. Tekrarlayan örüntüde çekerde öge tekrarlar ve örüntünün daha büyük öğelerini oluşturmak için kullanılır. Tekrarlayan örüntüye, “do, mi, mi, do, mi, mi,... (Van De Walle, 2004), ya da A-B-A-B-A-B, örnek olarak verilebilir (Warren ve Cooper, 2006), genişleyen örüntüye de 2, 4, 6, 8, . . . ve 1, 2, 4, 8, 16 örnek olarak verilebilir (Burns, 2007). İlişkisel örüntüde iki küme arasında bağlantı kurulur. Örneğin, 1-8, 2-16, 3-24 ve bu iki küme arasındaki ilişki bir tabloda gösterilebilir (Smith, 2013). Örüntü arama stratejisi bilgisine sahip olma hem problem çözme, hem de problem kurma açısından önemlidir.

Alanyazında problem kurma çalışmaları ile ilgili çeşitli sınıflamalar mevcuttur (Silver ve Cai, 1996; Stoyanova ve Ellerton, 1996; Christou ve diğerleri, 2005; Kılıç, 2013; Kılıç, 2017). Silver ve Cai (1996) problem kurmayı çözüm öncesi çözüm içinde ve çözüm sonrası problem kurma biçiminde ele almıştır. Stoyanova ve Ellerton (1996) ise problem kurma durumunu serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak üçe ayırmışlardır. Bu sınıflamada doğal bir duruma göre problem üretme, açık-uçlu problemler, verilen problemlere benzer problemler, çözümleri benzer olan problemler, özel teoremlerle ilgili olan problemler, verilen resimlerden üretilen problemler ve sözel problemlerdir (AbuElwan,1999). İyi yapılandırılmış bir problem ya da problem durumu verilir ve verilmiş problem ya da çözüme uygun problem kurmaları istenir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Stoyanova ve Ellerton’un (1996) sınıflamasında yer alan yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerini benimseyerek bilişsel süreçleri de içeren bir başka sınıflamayı da Christou ve diğerleri (2005) geliştirmiştir. Bu sınıflamada düzenleme, seçme, kavrama ve aktarma süreçleri önemlidir. Bu sınıflamada problem kurma etkinliği bir hikâye ya da resim verilerek, yanıtlara uygun problem kurma, matematiksel denklemler ya da hesaplamalara dayalı olarak problem kurma, problemleri grafik, diyagram ya da tablolara bağlı olarak kurmadır. Kılıç (2013) ise, Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından geliştirilen serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma çalışması ve Christou ve arkadaşları (2005) tarafından öne sürülen modelde yer alan kavrama, aktarma, düzenleme ve seçme alt boyutları benimseyerek problem kurma etkinliklerini serbest (bir konu verilmeden ve bir konu verilerek), yarı-yapılandırılmış (düzenleme ve aktarma) ve yapılandırılmış (kavrama ve seçme) olarak sınıflamıştır. Kılıç (2017) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmasına yer vererek problem çözme sürecinde önemli bir yeri olan problem çözme stratejini de ön plana çıkaran bir problem kurma sınıflaması önermiştir.

Ortaokul öğrencileri ile problem kurma üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında genelde matematikte yer alan konu (Çelik ve Yetkin-Özdemir, 2011), ve kavramlara (Işık ve Kar, 2015; Şengül-Akdemir ve Türnüklü, 2017), ya da öğrencilerin tutum gibi bilişsel özellikleri (Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram, 2017), ile ilişkilendirilen çalışmalara yer verildiği ancak, öğrencilerin problem çözme stratejisi bilgisini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olan problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmalarına pek yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmada problem çözme strateji bilgisi ortaya çıkarılması hedeflendiğinden öğrencilerin problem çözme strateji bilgilerinin gelişmesine de katkı getireceği umulmaktadır. İleride bu türden çalışmalar yapıldığında öğrenciler yalnızca konu, kavram, işlem ya da bağlama bağlı kalmadan kurdukları problemlerin hangi strateji ile çözülebileceği konusunda fikir sahibi olmaları da sağlanmış olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinden biri olan örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem kurma performanslarını belirlemektir. Bu çalışmada problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmasına yer verilmesinin nedeni öğrencilerin kurmuş oldukları problemlerin onların problem çözme stratejisi, örüntü, problem kurma matematiksel bilgilerini yansıtmaya potansiyeline sahip olmasıdır.

Bu çalışma ile şimdiye kadar yapılan problem kurma çalışmalarının dışına çıkılarak öğrencilerin problem çözme stratejisi bilgisi gerektiren problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmalarına yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin gerek problem kurma ile ilgili, gerekse problem çözme stratejileri ile ilgili bilgileri ölçülerek ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır;

- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin örüntü arama stratejisi temelli problem kurma çalışmalarındaki performansları nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve belli öğrencilerle de klinik görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın birinci aşamasına toplam 189, ikinci aşamasına da toplam altı ortaokul 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler ortaokul 8. Sınıf öğrencisi olup, yaşları 14-15 yaşları arasında değişmektedir. Klinik görüşme yapılacak olan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışmada klinik görüşmelere katılan öğrencilerin seçiminde gönüllü olmasının yanı sıra başarı düzeylerinin farklı (2yüksek, 2 orta ve 2 düşük) olmasına da dikkat edilerek seçim yapılmıştır. Başarı düzeyleri belirlenirken matematik dönem notları ve matematik öğretmeninin görüşü temel alınmıştır.

Çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yer verilmesinin nedeni ortaokulda öğrendikleri problem, problem kurma, problem çözme stratejisi ile ilgili temel bilgilerinin genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Ayrıca bu öğrenciler örüntüleri tanıma, devam ettirme, örüntü oluşturma ve örüntülerin genel kuralını bulma çalışmalarını yapmış öğrencilerdir. Bu nedenle bu öğrencilerin örüntü, problem çözme ve kurma ile ilgili temel bilgilere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin bu bilgilerini kullanma durumları da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Klinik görüşme yapılan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış onun yerine öğrencilerin isimleri, başarı düzeylerine göre, kodlama yoluna gidilmiştir. I_1, I_2, O_1, O_2, D_1 ve D_2 ve görüşmeci de G olarak kodlanmıştır.

Veri toplama süreci

Çalışmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında veri toplamak için öğrencilere yazılı bir formda iki sorudan oluşan bir problem kurma görevi verilmiştir. Bu görevde örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek bir problem kurunuz ve bunu yaparken neler yaptığınızı adım adım anlatınız biçiminde sorular sorulmuş olup, öğrencilerin yanıtları yazılı olarak alınmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrencilerden alınan yanıtlara ve öğrencilerin başarı durumlarına göre altı öğrenci ile de klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. ..

Problem kurma görevinin ve klinik görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığı ve öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir matematik eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuş olup, bu soruların öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu ve anlaşılır olduğu yönünde görüş alınmıştır. Daha sonra benzer bir gruba problem kurma görevi sunularak ve görüşme soruları da iki öğrenciye sorularak pilot çalışmaya yer verilmiştir. Pilot çalışma sonucunda anlaşılır olmayan bir görüşme sorusu çıkarılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara *“örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek bir problem kurman istenmişti. Bu süreçte neler yaptın adım adım anlatır mısın?, Bu problemi kurarken zorluk yaşadın mı?, Sence bu bir problem midir? Peki oluşturduğun bu problem örüntü arama stratejisi ile çözülebilir mi? Oluşturduğun problemi genel anlamda değerlendirir misin?* şeklinde sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler toplam 15-20 dakika arasında sürmüştür. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler iki aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada elde edilen verilerin analizinde semantik analiz tekniği ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Semantik analiz sırasında öğrencilerin oluşturdukları problemler/durumlar örüntü arama stratejisi ile çözülebilirlik durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kodlanan verilerin frekans ve yüzde hesaplaması yoluna gidilmiştir. Veri analizinin ikinci aşamasında klinik görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflamaya göre veriler “verinin işlenmesi”, “verinin görsel hale getirilmesi” ve “sonuç çıkarma ve teyit etme” bölümlerinden oluşan bir sınıflama benimsenmiştir. Analizin *verinin işlenmesi* aşamasında veri dökümünde yer alan veri seçilmiş incelenmiş ve araştırma problemine göre en önemli olan veriler seçilerek kodlanmıştır. Veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %94 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanırken Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği formül olan Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır.

Verinin görsel hale getirildiği ikinci aşamada ise kodlanan veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek şekil halinde sunulmuştur. *Sonuç çıkarma ve teyit etme* aşamasında ise kodlanan veriler yorumlanmış ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar öğrenci görüşmelerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenme yoluna gidilmiştir.

3. Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin örüntü arama stratejisi temelli problem kurma performansına yönelik bulgular (N=frekans, %=yüzde)

Ortaokul öğrencilerinin örüntü arama stratejisi temelli problem kurmaya yönelik olarak yanıtları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul öğrencilerinin problem kurma performansları

Şekil 1'den görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencileri örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problemler (%21,69) kurmuşlardır. Öğrenciler tarafından kurulan problemlerin yapısına bakıldığında lineer (%20,10) ve lineer olmayan (%1,58) problemler oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin kurmuş oldukları problem örnekleri ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Lineer örüntü problemine örnek:

Bir erik ağacı dikildiğinde 100cm ve her hafta 90cm uzuyor. Buna göre 133 gün sonra erik ağacının boyu kaç cm olur?

Bir erik ağacı dikildiğinde 100 cm ve her hafta 90 cm uzuyor. Buna göre 133 gün sonra erik ağacının boyu kaç cm olur?

G: Senden örüntü arama stratejisi çözülebilecek bir problem kurman istenmişti. Sen de böyle bir durum yazmışsın. Sence bu bir problem midir? Neden?

İ₁: Bence bir problemdir. Çünkü verilmeyenler var onların bulunması lazım. Soru oluşturuyor kafamızda.

Çözülebilir.

G: Peki sence örüntü arama stratejisi ile çözülebilir mi?

İ₁: Evet dediğim gibi. Belli bir düzen içerisinde ilerliyor ağacın büyümesi. Her hafta 90 cm ve 133 kaç hafta eder ona göre bir çözüm oluyor.

G: Oluşturduğun bu problem genel anlamda değerlendirir misin?

İ₁: Daha önceden benzer problemler görüyordum kitaplardan. Kendim yazdım bu soruyu ve çözülebileceğine inanıyorum.

Katılımcılardan İ₁ örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek olan bir problemi doğru bir biçimde kurmuştur. Bu problemi kurarken de sabit artan lineer yapıda bir örüntü örneğinden yararlanmıştır.

Lineer olmayan örüntü problemine örnek: Ege her gün kitap okuma kararı almıştır. İlk gün 15 sayfa okumuştur. Diğer günler ise ilk gün okuduğunu 5'er sayfa arttırarak devam etmiştir. Ege 10. günde kaç sayfa kitap okumuştur?

Katılımcılardan İ₂ ise bu yazdığının bir problem olduğunu ve düşünmeyi gerektirdiğini insanlarda bir merak uyandırdığı için problem olduğunu ifade etmiştir. Bu probleme benzer problemler çözdükleri için daha önce benzer bir problem kurmak istediğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, öğrenciler problem durumu olmayan örüntüler de (%42,85) de oluşturmuşlardır. Bu oluşturulan örüntüler, örüntü türlerinden tekrarlayan şekil örüntüsü (%5,82), lineer sayı örüntüsü (%25,39), lineer olmayan sayı (%10,58) ve şekil (%1,05) örüntüsüdür.

Tekrarlayan şekil örüntüsüne örnek:



G: Senden örüntü arama stratejisiyle çözülebilecek bir problem kurman istenmişti. Sen de böyle bir örnek sunmuşsun. Sence bu problem örüntü arama stratejisi ile çözülebilir mi? Neden?

O₂: Evet bir örüntüdür. Kare üçgen ve gene kare üçgen diye gidiyor.

G: Anladım. Peki problem mi sence?

O₂: Aslında problem de denilebilir. Bu örüntüyü devam ettirecek ama emin değilim.

G: Peki problem mi değil mi? Bu yazdıkların sence?

O₂: Olabilir de olmayabilir de.

Katılımcılardan O₂ sözel bir problem kurmak yerine tekrarlayan şekil örüntüsü oluşturma yoluna gitmiştir.

Lineer sayı örüntüsüne örnek:

3, 6, 9, 12, 15, 18, ..

G: Sence bu bir problem midir?

D₂: Evet öyledir.

G: Neye göre söylüyorsun bunu peki? Açıklar mısın?

D₂: Sınıfımızda yapmıştk buna benzer bir soru. Öğretmen sormuştu.

G: Peki bu oluşturduğun problem ise, sence örüntü arama stratejisi ile çözülebilir bir problem midir?

D₂: Bilmiyorum. Nasıl olacak bilmiyorum.

Katılımcılardan D₂ sözel bir problem kurmak yerine, sabit artan bir sayı örüntüsü örneği sunmuştur. Bu oluşturduğu durumun problem olup olmadığını da bilmediği belirlenmiştir.

Lineer olmayan sayı örüntüsüne örnek:

4, 7, 11, 16, 22, ..

Katılımcılardan biri sabit olarak artmayan bir sayı örüntüsü örneği sunmuştur kendisinden örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem kurması istenmesine rağmen.

Lineer olmayan şekil örüntüsüne örnek:



G: Örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem kurman istenmişti sende böyle bir örnek sunmuşsun? Sence bu bir problem midir? Nedeni açıklar mısın?

O₁: Böyle karelerden oluşan bir örnek sunmak istedim.

G: Peki problem mi?

O₁: Öğrenci devam ettirecek. Başka bilemedim. Ya da bir kare, iki kare, üç kare de devam edebilirdi. Problem bence.

G: Peki bu oluşturduğun yapı eğer bir problem ise, örüntü arama stratejisi ile çözülebilir mi?

O₁: Örüntü arama stratejisi denilince aklıma pek bir şey gelmiyor.

Katılımcılardan O₁ örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem yerine lineer olmayan şekil örüntüsü örneği vermiştir.

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ilgisiz problem kurma (%10,58), örüntü olmayan durumlara (%3,7) yer verme ve yanıt verememe (%21,16) gibi sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir.

İlgisiz problem kurmaya örnek: Ayşe'nin 3 kutu dolusu bilyesi vardır. 1 kutusunu Fatma'ya verir ise Ayşe'nin kaç kutu bilyesi kalır?

G: Senden örüntü arama stratejisi çözülebilecek bir problem kurman istenmişti. Sen de böyle bir örnek vermişsin. Sence bu oluşturduğun problem örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek bir problem midir?

D₁: Evet çözülür bence bir problem bu sayılar var soru sorma var.

G: Peki örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem derken ne kastediliyor sence?

D₁: Çözülebilecek bir problem çözülür ama onu bilmiyorum.

Katılımcılardan D₁ sözel bir problem kurmuştur ancak bu problem örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek bir problem değildir.

Örüntü olmayan duruma örnek:

1, 2, 3, 1, 4, 1, 2, 1, 1, 4

Katılımcılardan biri de örüntü olmayan bir örnek sunmuştur.

4. Sonuçlar

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, problem kurma çalışmaları hem öğrencilere, hem de öğretmenlere sağladığı yararlar bakımından matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Önemli bir konu olmasından dolayı problem kurma pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bugüne kadar farklı problem kurma çalışmaları yapılmıştır. Problem kurma çalışmaları ile ilgili olan sınıflamalara bakıldığında farklılıklar göze çarpmaktadır (Silver ve Cai, 1996; Stoyanova ve Ellerton, 1996; Christou ve diğerleri, 2005; Kılıç, 2013; Kılıç, 2017). Bu sınıflamalarda öğrencilerden daha çok matematiksel bir konu, bağlam, işlem ya da temsil biçimi gibi değişkenlere göre problemler kurmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra, problem kurma üzerine ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da matematikte yer alan konu (Çelik ve Yetkin-Özdemir, 2011), kavram (Işık ve Kar, 2015; Şengül-Akdemir ve Türnüklü, 2017), ya da öğrencilerin bilişsel özellikleri (Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram, 2017), ile ilişkilendirilen çalışmaların olduğu görülmektedir. Hem problem kurma ile ilgili yapılan sınıflamalarda, hem de ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan problem kurma çalışmalarında matematiksel konu, kavram, işlem ve duyuşsal özellikleri dikkate alan problem kurma çalışmalarına yer verildiği, öğrencilerin problem çözme stratejisi bilgisini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olan problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmalarına pek yer verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin kurdukları problemleri nasıl çözecekleri konusunda sahip olmaları gereken problem çözme strateji bilgisi hem problem çözme, hem de problem kurma çalışmaları için önemlidir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem kurma performanslarının (%21.69) düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin problem çözme stratejilerinden örüntü arama strateji bilgilerinin eksik olduğu söylenebilir. Problem çözme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında (Durmaz ve Altun, 2014; Gür ve Hangül, 2015) örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problemlerin öğrencilerin karşısına sıkça çıktığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme strateji içerisinde yer

alan örüntü arama stratejisi bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin kurmuş olduğu ve örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek olan problemlerin yapısına bakıldığında öğrencilerin ağırlıklı olarak lineer örüntüye örnek teşkil edecek problemler kurmayı tercih ettikleri, lineer olmayan örüntü problem durumlarına daha az yer verdikleri belirlenmiştir. Örüntü türlerinden tekrarlayan ya da ilişkisel örüntü türlerine problem kurma durumlarında yer vermedikleri de belirlenmiştir.

Çalışma sırasında öğrenciler daha çok örüntü oluşturma yoluna gidip, problem kurmayı pek gerçekleştirememişlerdir. Bunun bir nedeni de öğrencilerin problem ile ilgili sahip oldukları bilgi olabilir. Örüntü türlerinden lineer sayı örüntüsünü daha çok oluşturma yoluna gitmişlerdir. Bunun yanı sıra ilgisiz problem kurma, örüntü olmayan durum sunma ve yanıt verememe gibi sorunlarla da karşılaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin problem kurma sırasında örüntü arama stratejisi ile problem kuramamalarının nedeni daha önceden bu türden çalışmalara yer vermemiş olmaları ile açıklanabilir.

Öğrencilerin bu tarz çalışmalara yer vermemiş olmaları öğrencilerin performanslarını etkilemiş olabilir bu nedenle problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmalarına daha çok yer verilmelidir. Kılıç'ın (2017) da belirttiği gibi, problem kurmanın öğrencileri değerlendirmede etkili bir yol olduğu düşünüldüğünde problem çözme stratejisi temelli problem kurma çalışmaları yapılarak öğrencilerin problem, problem çözme stratejisi, problem kurma bilgileri daha derinlemesine ortaya konulabilir.

5. Öneriler

Örüntü arama stratejisinde sayı ve geometrik örüntüleri arama, problem durumundaki yapısal ilişkiler hakkında ipuçları sağlamak (Souviney, 1994) olduğu düşünüldüğünde öğrencilere sayı ve geometrik örüntüleri de ortaya çıkarıcı problem kurma çalışmaları yapılabilir. Bu çalışma problem çözme stratejilerinden örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problem kurma üzerinedir. İleriye dönük yapılması planlanan çalışmalarda problem çözme stratejilerinden tablo yapma, bağıntı bulma gibi diğer stratejilerle çözülebilecek problem kurma çalışmaları yapılabilir. Bunun yanı sıra, problem kurma sırasında nasıl bir yol izledikleri, nelere dikkat ettikleri de araştırılabilir. Öğrencilerin sergilemiş oldukları performansta duyuşsal faktörler de etkili olmuş olabilir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda öğrencilerin problem çözmeye ve kurmaya yönelik tutumları ile ilişkilendirilen çalışmalara da yer verilebilir.

6. Kaynakça

- Abu-Elwan, R. (1999). The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers. In Mina, F.& Rogerson, A. (Eds.) *Paper presented at the proceedings of the International Conference on Mathematical Education into the 21st Century: Societal Challenges, Issues and Approaches*, (pp.1-8). Cairo, Egypt.
- Burns, M. (2007). *About teaching mathematics*. Sausalito, CA:Math Solutions Publications.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Effect of a problem posing based problem solving instruction on understanding problem. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 38, 11-24.
- Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. & Bezuk, N. S. (2003). *Learning mathematics in elementary and middle schools*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill/Prentice Hall.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis M., Pitta-Pantazi, D.& Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing process. *ZDM Mathematics Education*, 37 (3),149-158.
- Çelik, A. Ve Yetkin-Özdemir, E.(2011). İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile oran-orantı problemi kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-11.
- Durmaz, B. ve Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73 – 94.
- Ev-Çimen, E. ve Yıldız, Ş. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 8 (3), 378-407.
- Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 94(2), 78- 85.
- Gür, H. & Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 95-112.
- Işık, C. ve Kar, T. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili açık-uçlu sözel hikayeye yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 230-249.
- Kılıç, Ç. (2017). A new problem-posing approach based on problem-solving strategy: Analyzing pre-service primary school teachers' performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 771–789.
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5.,6.,7.ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.

- Miles M., & Huberman, M.(1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd Ed.). California: Sage Publications.
- Mulligan, J. & Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49.
- Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M.E. ve Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 8(2), 323-351.
- Pirie, S. E. B. 2002. Problem posing: What can it tell us about students' mathematical understanding, *In Proceedings of the 24th Annual Meeting North American Chapter of the International group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 925-958). GA, Athens.
- Reys, R. E., Suydam, M. N., Lindquist, M. M. &Smith, N. L. (1998). *Helping children learn mathematics*. Needham Heights: Allyn&Bacon.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*,14(1), 19-28.
- Silver, E. A. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.
- Smith, S. S. (1997). *Early Childhood Mathematics*. Needham Heights: Ally&Bacon.
- Smith,S.S. (2013).*Early Childhood Mathematics*. Boston, MA:Pearson
- Souviney, R. J. (1994). *Learning to teach mathematics*. Englewood Cliffs: Macmillan Publishing Company.
- Stacey, K. (1989). Finding and using patterns in linear generalizing problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 147-164.
- Stoyanova, E.& Ellerton, N. F. (1996). A Framework for research into students' problem posing in school mathematics, *In,Technology in Mathematics Education*, ed. P. Clarkson, (pp.518-525) .Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Şengül-Akdemir, T. ve Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 17-39.
- Ticha, M.&Hospesova, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. *Paper presented in CERME 6*. Lyon, France.
- Van de Walle J. A. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics. Teaching Developmentally*. Boston: Allyn &Bacon.
- Warren, E. & Cooper, T. (2006). Using repeating patterns to explore functional thinking. *APMC*, 11 (1), 9-14.



İlkokul Öğrencilerinin Basamak Değeri Kavrayışlarının Geliştirilmesi

Developing the Understanding of Place-Value in Primary Students

Yılmaz MUTLU¹, Mehmet Hayri SARI²

Öz

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ön-test son-test kontrol grupsuz yarı-deneysel desene göre tasarlanmıştır. Basamak değeri konusunda zorluk yaşayan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda 8 öğrenci yer almıştır. Veri toplama araçları olarak basamak değeri testi, kaygı ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulamada araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalleri kullanılmıştır. Deneysel süreç 2 hafta ve toplam 6 ders saati sürmüştür. Deneysel işlemin ardından çalışma grubuna son-test ve 3 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda çalışma grubunun ön-test ve son-test ortalama puanları arasında basamak değeri kavrayışına yönelik anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bilgisayar destekli eğitim materyallerinin öğrencilerin basamak değeri kavrayışlarını geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan kaygı ve tutum değişkenleri de bilgisayar destekli eğitimin anlamlı bir etkisi olmamıştır. Kalıcılık testi puanlarına bakıldığında ise, öğrencilerin son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Basamak değeri, bilgisayar destekli eğitim, duyuşsal özellik, kaygı, tutum

Abstract

In this research, it is aimed to improve the students' understanding of the place value of the third-grade students. The research was designed according to pre-test post-test semi-experimental design without control group. The working group consist of students who have difficulty with place value. Eight students were included in the working group. As data collection tools, place value test, anxiety and attitude scale were used. The computer-aided instruction materials which developed by the researchers were used in practice. Experimental process took two weeks and a total of 6 hours. Following the experimental procedure, post-test was applied to the workgroup and retention test was applied after 3 weeks. In the analyzing data, paired samples t-test were used. As a result of the analysis, there was a meaningful difference between average scores the pre-test and post-test of the study group. Computer-aided instruction materials have been seen to improve students' understanding of place value. There was no significant effect of computer-assisted education on the students' math anxiety and attitude. When the retention test scores were examined, there was no significant difference between the post-test averages and the retention test averages of the students.

Keywords: Place value, computer-assisted instruction, affective domain, anxiety, attitude,

1. Muş Alpaslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü, Muş, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4265-856X>

2. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Nevşehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7159-2635>

Atf / Citation: Mutlu, Y. & Sari, M.H. (2019). İlkokul öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 657-667. doi:10.24106/kefdergi.2645

Extended Summary

While researchers regard the place value as important for understanding arithmetic success and many subjects in mathematics (percentages, fraction, etc.), studies show that the vast majority of students lack place value conception (Cooper ve Tomayko, 2011; Dinç-Artut and Tarım, 2006; Thompson, 2000; Tosun, 2011). In addition to the abstract structure of the place value among the causes of the difficulties experienced by students regarding place-value concept, there are also cases related to the teaching process (Dinç-Artut ve Tarım, 2006). Therefore, starting from difficulties with the concept of place value of the intervention of researchers move their work from different types of training programs (Broadbent, 2004; Kamii ve Joseph, 1988; Moore, 1992; Schmidt, 1995; Valeras ve Becker, 1997). It appears that the intervention training program in researches is based on two approaches. One is learning activities through concrete models, and the other is learning activities through computer aided education.

Educational interventions based on scientific results to develop the concept of place value, suggestive though it is seen that the present limitations of some of the areas where this research. In most of the work done, the development of the place value concept has been tried to be tested using concrete materials (tools). In studies, technology assisted place value concept education is relatively less and the persistence of the education carried out by students on the place value concept has not been established in most studies.

In this research, it was aimed to investigate the effect of computer-aided education on the development of the third-grade students' understanding of the place value and the anxiety and attitude variables of students. The findings obtained from this study can be grouped under three headings. The first of these is that when the average scores of a pre-test and post-test compared, there is a significant increase in students' place value understanding. It has been seen that the computer aided learning materials prepared to develop the concept of place value ameliorated the step value perceptions of the students. Another finding of the research relates to the scores of retention test. The lack of a significant difference between average scores of the post-test and the retention test which was done three weeks after the experiment indicates that the students' acquisition of the place value was permanent. In this respect, it can be said that computer-assisted education is important in ensuring the permanence of learned information. The final finding of the present research is about the effect of computer aided instructional materials on students' attitudes and anxiety toward math. When the affective characteristics of the students before and after computer-assisted education were compared, there was no significant difference between the average scores. In other words, it can be said that computer-aided teaching materials do not bring a positive or negative change in students' attitudes and anxiety towards mathematics.

Research has some limitations. Primarily, the study was conducted without the control group. For this reason, the experimental process effect was not compared with the control group. However, the study was conducted with a small sample group. For this reason, the students in the study had an opportunity to interact with computer and learning activities individually. The impact of computer-assisted instructional training on the success of students on a wider sample is unknown.

1. Giriş

Birden fazla basamaktan oluşan bir sayıda, sayının bulunduğu konuma (yere) bağlı olarak almış olduğu değere basamak değeri (BD) denir. BD kavramı birçok yetişkin için görünürde basit olsa da aslında soyut yapısı nedeniyle öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadıkları bilinen bir gerçektir (Albayrak, Işık, & İpek, 2006; Kamii, 1986). Bir öğrencinin BD ve onluk sayı sistemini anlaması, sayının büyüklüğünü, sayı ilişkilerinin, sayıların esnek bir şekilde ayrıştırılması ve yeniden birleştirilmesi ve çarpımsal olarak düşünülmesi gibi geniş bir kavramsal çerçeveye dayanmaktadır (National Research Council (NRC), 2001). Diğer bir ifadeyle BD'nin anlaşılması grupların BD şemamızda nasıl belirtildiği, sayıların nasıl yazıldığı ve nasıl okunduğunun birleşimini gerektirir (Van de Walle, Karp, & Williams, 2007).

Öğrencilerin öğrenmesi gereken matematiğin en temel konularından ikisi sayma ve sayı sistemidir (Uy, 2003). Günlük gereksinimlerin karşılanmasında sıklıkla kullanılan sayma ve sayı sisteminin öğretilmesi matematiği öğrenmede ve başarılı olmada önemli bir aşamadır (Albayrak vd., 2006; Moeller, Pixner, Zuber, Kaufmann, & Nuerk, 2011). Onluk sayı sistemi, basamak değer kavramının iyi anlaşılabilmesi bu kavramla ilişkili olan diğer birçok kavramın da öğrenilmesini güçleştirir. Çünkü saymada (Boulton-Lewis, 1993), işlem öğretiminde, işlem tekniğinin kavratılmasında basamak değer kavramının rolü büyüktür (Dinç-Artut ve Tarım, 2006). Aynı zamanda BD kavramının anlaşılması matematiksel problem çözmede kritik bir değere sahip olduğunu ifade eden birçok çalışma mevcuttur (Collet, 2003; Fuson, Wearne, vd., 1997).

Araştırmacılar BD kavramını aritmetik başarısı ve matematiğin çoğu konusunun (yüzde, kesir vb.) anlaşılması için önemli olarak görse de yapılan çalışmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun BD anlayışından yoksun oldukları görülmektedir (Cooper & Tomayko, 2011; Dinç-Artut ve Tarım, 2006; Thompson, 2000; Tosun, 2011). Örneğin; Cooper & Tomayko (2011) tarafından yapılan çalışmada; BD fikrine sahip olmayan çocukların "26" sayısı ile "62" sayısını aynı okudukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin BD kavramına yönelik sahip oldukları kısıtlı anlayış ulusal alanyazın çalışmalarında da görülmektedir. Dinç-Artut ve Tarım (2006) yaptıkları çalışmada; ilkokul öğrencilerinden "16" sayısının birler basamağında yer alan sayı kadar sayma pulu vermeleri istenildiğinde doğru sayıda (6 pul) nesne verilirken, onlar basamağında yer alan sayı için 10 tane pul yerine bir tane verdikleri görülmüştür.

BD kavramına ilişkin öğrencilerin yaşadıkları zorlukların nedenleri arasında BD'nin soyut yapısının yanı sıra öğretim süreciyle ilişkili durumlar da gösterilmektedir (Dinç-Artut ve Tarım, 2006). Bu nedenle BD kavramı konusunda yaşanan zorluklardan yola çıkarak araştırmacılar farklı türden müdahale eğitim programını çalışmalarına taşımışlardır (Broadbent, 2004; Kamii & Joseph, 1988; Moore, 1992; Schmidt, 1995; Valeras & Becker, 1997). Araştırmalarda müdahale eğitim programının iki yaklaşım üzerine kurulduğu görülmektedir. Bunlardan birisi somut modeller aracılığıyla öğrenme etkinlikleri, diğeri bilgisayar destekli eğitim aracılığıyla öğrenme etkinlikleridir.

Somut modeller, öğrencilerin sayıları temsil etmesine ve sayı anlamında gelişmesine öğrencilerin yazılı sembolleri kullanmalarına anlam kazandırmaya yardımcı olmaktadır ve BD kavramlarını inşa etmede faydalı araçlardır (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000). Örneğin; Broadbent (2004) tarafından tasarlanan "onluklara dayalı oyun"la somut materyaller (malzemeler) kullanılarak öğrencilerin sayma sisteminin yapısını anlama düzeylerinin geliştiği görülmüştür. Moore'nin (1992) birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada ise; somut materyaller ve ders kitabı kullanılarak öğrencilerde BD kavramının gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; her iki durumda öğrencilerin BD kavramının geliştiği görülmüştür.

BD kavramının öğretiminde diğer bir öğrenme aracı ise, bilgisayar destekli eğitim materyalleridir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte matematik konularının öğretimine yönelik hazırlanan bilgisayar destekli eğitim materyallerinin öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli bir araç olduğu ifade edilmektedir. Kulik, Kulik & Bangert-Drowns (1985) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında ilkokul düzeyinde bilgisayar destekli 32 tane çalışma incelenmiş ve genel olarak bilgisayar destekli öğretimlerin karşılaştırıldıkları öğretim yöntemlerine oranla öğrenci başarısında daha olumlu etkide bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bilgisayar destekli materyaller öğrencilerin düşünce, duygu ve eylemlerini birleştirmelerine imkân tanımakta ve öğrencilerin öğrenmek için motive olmalarına ve zihinsel gelişimlerine katkı sunmaktadır (Castro, Bissaco, Panccioni, Rodrigues, & Domingues, 2014). Bu nedenlerle öğretimde bilgisayar destekli eğitimin önemi dikkat çekmektedir.

BD kavramına yönelik olarak yapılan alan yazın çalışmaları incelendiğinde BD kavramının öğretimine (Albayrak vd., 2006; Baroody, 1990; Brickwedde; Fuson, 1990; Fuson & Briars, 1990; Kamii, 1986; Kamii & Joseph, 1988), BD kavramının sayma ve dört işlemle ilişkisine (Chan, Au, & Tang, 2014; Ho & Cheng, 1997), çocuklarda sayma kavramının geliştirilmesine (Hiebert & Wearne, 1992; Kari & Anderson, 2003; Laski, Vasilyeva, & Schiffman, 2016; Loehr & Rittle-Johnson, 2016; McGuire & Kinzie, 2013; Nataraj & Thomas, 2007; Sinclair, Garin, & Tièche-Christinat, 1992), BD performansının konuşulan dil ve kültürle ilişkisine (Miura, Okamoto, Kim, Steere, & Fayol, 1993; Uy, 2003; Yang & Cobb, 1995), BD kav-

ramının aritmetik başarısını yordayıcılığına (Moeller vd., 2011), BD kavramının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerine (Arslan, Yıldız, ve Yavuz, 2011; Tarım ve Siyer, 2017), BD kavramına yönelik öğretmen adaylarının yaşadıkları güçlüklerle (Tarım ve Artut, 2013) ve öğrencilerin BD kavramına ilişkin düzeylerinin (Dinç-Artut ve Tarım, 2006) belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda; BD kavramını geliştirmeye yönelik bilimsel sonuçlara dayalı eğitsel müdahaleler fikir verici olsa da bu araştırmalarda yer alan birtakım sınırlılıkların mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan çoğu çalışmada BD kavramının geliştirilmesi somut malzemeler (araçlar) kullanılarak test edilmeye çalışılmıştır. Çalışmalarda teknoloji destekli BD kavramı eğitiminin görece daha az olduğu ve BD kavramı konusunda öğrencilerle yürütülen eğitimin kalıcılığı çoğu çalışmada tespit edilmemiştir.

BD'nin sayma ve dört işlemin öğreniminde sahip olduğu kritik önem (Chan, Au, & Tang, 2014), BD performansının matematik performansını yüksek oranda yordaması (Moeller vd., 2011) özellikle ilkökul çocuklarının matematik başarıları açısından BD kavramının kritik rolüne işaret etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile BD konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin BD kavrayışlarını geliştirmeyi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve bilgisayar destekli eğitim materyallerinin öğrenci duyuşsal değişkenlerden matematiğe yönelik kaygı ve tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Matematiksel yeterliliğe sahip olmada bireyin bilişsel, psikomotor özellikleri kadar duyuşsal özellikleri de önem arz etmektedir. Bloom (1998) duyuşsal alan özelliklerinin öğrenme düzeyindeki değişkenliğinin %25'ini açıklama gücünde olduğunu rapor etmektedir. Bu nedenle çalışmada bilgisayar destekli eğitimin duyuşsal özellikler arasında yer alan kaygı ve tutum üzerindeki etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada belirtilen amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen problemlere cevap aranmaktadır:

- BD testine ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- BD testine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kaygı ve tutum ölçeğine ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma deseni

Araştırma, ön-test son-test kontrol grupsuz yarı-deneysel desene göre tasarlanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Yarı-deneysel model, gerçek deneysel modelin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda tercih edilir (Karasar, 2012, s.99). Katılımcıların belirlenmesinde öğrencinin BD testi başarı düzeyinin 1,5 ss altında olması ve çalışmaya katılımda gönüllülüğün esas alınması katılımcı sayısını düşürmüştür. Katılımcıların az sayıda olması nedeniyle çalışmada kontrol grubuna yer verilmemiştir. Araştırmaya ait yarı deneysel desen tasarımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma deseninin tasarımı

Grup	Ön-test			X	Son-test		Kalıcılık	
	BD Kavrayışı	Kaygı	Tutum		BD Kavrayışı	Kaygı	Tutum	BD Kavrayışı
	O ₁	O ₂	O ₃		O ₄	O ₅	O ₆	O ₇

Tablo 1'de görüldüğü üzere, O1, O2 ve O3 çalışma grubuna ait ön-test ölçümlerini, O4, O5 ve O6 son-test ölçümlerini ve O7 kalıcılık testi ölçümünü ifade etmektedir. X değişkeni de çalışma grubunda uygulanan bilgisayar destekli eğitim materyali uygulamasını ifade etmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir ili merkez ilçesinde yer alan devlet kurumuna bağlı bir ilkökul (A) oluşturmuştur. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminin aralık ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bu okuldaki tüm 3. sınıf şubelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere BD testi, kaygı ölçeği ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilere ait BD testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. A okulunda ön-test olarak uygulanan ölçme aracından elde edilen puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. A okulundaki öğrencilerin BD testi puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

BD Testi*	N	X	S.s
Okul A	141	22.05	4.25

* Testten alınabilecek maksimum puan 28'dir.

Tablo 2 incelediğinde, Okul A'nın BD testi ortalama puanları 22.05 ve gruba ait standart sapma (ss) değeri 4.25'dir. Birçok çalışmada matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde kesim noktaları (cutoff) kullanılmaktadır. Bu kesim noktaları alt 2 ss ile 0.68 ss aralığında değişmektedir (Devine, Soltész, Nobes, Goswami, & Szűcs, 2013). Bu çalışmada kesim noktası olarak -1,5 ss sapma alınmış ve elde edilen veriler üzerinden ortalamanın 1.5 standart sapma altında kalan BD konusunda güçlük yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Çalışma grubunun deneysel süreç öncesi başarılarının karşılaştırılması amacıyla ön-test verileri üzerinden yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubunun BD, kaygı ve tutum testine ait ön-test puanlarına istatistiksel veriler

Değişkenler	Grup	N	X	S.s
BD Testi	Ç.G	8	9.62	4.33
Kaygı Ölçeği	Ç.G	8	21.25	3.57
Tutum Ölçeği	Ç.G	8	70.50	8.60

Çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamalarına bakıldığında, BD testi ortalama puanları 9.62, kaygı ölçeği ortalama puanları 21.25 ve tutum ölçeği ortalama puanları ise 70.50'dir. Çalışma grubunda 8 öğrenci yer almıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin BD kavramına yönelik kavrayışlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen BD testi kullanılmıştır. BD testi, ilkököl 3. sınıf matematik programında yer alan BD kavrayışına yönelik kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan testin kapsam geçerliliği sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için matematik eğitimcisine (prof.dr (1), yrd. doç. dr (1)) ve ölçme ve değerlendirme uzmanına (yrd. doç. dr (1)) değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilen test toplam 261 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen puanlar üzerinden madde güçlük indeksi (p), madde ayırt edicilik indeksi (r_{ij}) ve güvenilirlik kat sayısı (KR-20) hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda testin genel güçlük değeri (p) = .73 ve güvenilirlik kat sayısı KR-20 ise .89 olarak bulunmuştur. Testte toplam 28 tane soru bulunmaktadır. Öğrencilere testi cevaplamaları için bir ders saati süre verilmiştir.

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan matematik kaygısının belirlenmesinde 3. ve 4. sınıflar için Mutlu ve Söylemez (2017) tarafından geliştirilmiş olan 13 maddelik kaygı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orijinal yapısında üç faktörlüdür. Matematik kaygı ölçeğinin Cronbach's alpha (α) güvenilirlik katsayısı .747 olarak bulunmuş olup alt boyutlar için gerekli güvenilirlik değerleri ise; birinci faktör .728, ikinci faktör .615 ve üçüncü faktör .621 olarak bulunmuştur.

Diğer bir duyuşsal özelliği ölçmek için kullanılan matematiğe yönelik tutum ölçeği ise, Ocak ve Dönmez (2010) tarafından ilkököl öğrenciler için geliştirilmiş olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç faktörlü bir yapı sergilemektedir. İlk boyut güven ($\alpha = .72$), ikinci boyut ilgi ($\alpha = .64$) ve üçüncü boyut ($\alpha = .72$) bağımsızlıktır. Ölçeğin genel Cronbach alpha (α) değeri .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin kullanılacağına karar vermek için veriler üzerinden normallik varsayımlarına bakılmıştır. Normallik varsayımlarında kullanılan yöntemlerden birisi dağılımın çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin incelenmesidir. Bir diğeri ise, Shapiro-Wilk testidir (N<30) (Can, 2014). Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda Skewness değerinin (-.959) ve Kurtosis değerinin (.328) olduğu görülmüştür. Shapiro-Wilk değeri ise (.315) anlamlı çıkmamıştır (p>.05). Bu nedenle araştırmadan elde edilen verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Can, 2014). Her ne kadar araştırmada yer alan çalışma grubu küçük örneklem olsa da (N≤10) Tan'a (2016) göre; hipotez testlerinde t-istatistiği örneklemin küçük olmasından pek etkilenmemektedir. Ölçümlere ait dağılım evrende normal olduktan sonra örneklemin çok küçük olmasında bile t-testinin uygulanabileceği ifade edilmektedir (Tan, 2016).

Çalışma grubunun kendi içerisindeki başarılarında değişimi görmek amacıyla ön-test (BD testi, kaygı ve tutum), son-test (BD, kaygı ve tutum) ve kalıcılık testi (BD) aşamalarında elde edilen puanlar üzerinden ilişkili örneklem t-testi

(paired-sample t-test) analizi kullanılmıştır.

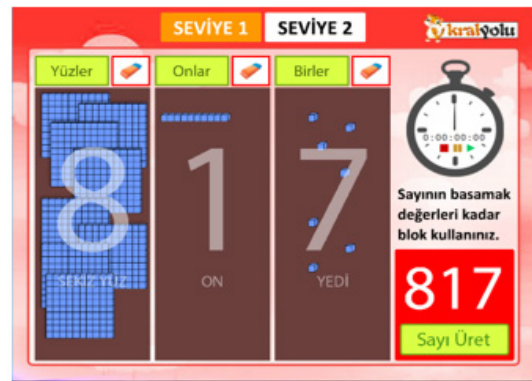
Deneysel süreç

Araştırmada deneysel süreç 2 hafta ve toplam 6 ders saati sürmüştür. Okul idaresi tarafından temin edilen boş bir sınıfta dört adet bilgisayar kurularak eğitim materyalleri öğrenciler tarafından oynanmıştır. Her bilgisayara iki öğrenci oturtulmuş ve bu sayede öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri de sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından öğrenciler ekranda yer alan sorulara yönelik olarak yönlendirilmiştir. Bu süreçte deney grubundaki çocuklara ekranda gördükleri sayıların hangi basamaklarda yer aldığı, sayıların kaç tane birlik, kaç tane onluk ve kaç tane yüzlükten oluştuğu, ekranda gördükleri sayıyı oluşturmaları için kaç tane birliği, kaç tane onluğu ve kaç tane yüzlüğü ihtiyaçları olduğu gibi sorularla yönlendirilmiştir. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin belirtilen bu soruları birbirlerine sormaları sağlanarak etkileşimleri artırılmaya çalışılmıştır.

Bilgisayar destekli eğitim materyalleri Dienes blokları kullanılarak hazırlanmıştır. Materyaller araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Materyaller hazırlanırken ilkökul 3.sınıf kazanımları dikkate alınmıştır. Bilgisayar destekli eğitim materyalleri gruplama ve çözümleme stratejilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Kazanımlar çerçevesinde oluşturulan tasarımlar matematik eğitimi ve sınıf eğitimindeki alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Eğitim materyallerinden ilki öğrencilere verilen sayının onluk taban bloklarıyla çocuklar tarafından oluşturulmasını içermektedir (Bkz Şekil 1 ve Şekil 2). Birinci materyal iki seviyeden oluşmaktadır. İlk seviye 2 basamaklı, ikinci seviye ise 3 basamaklı sayılardan oluşmaktadır.



Şekil 1. İki basamaklı sayılar



Şekil 2. Üç basamaklı sayılar

İkinci bilgisayar destekli eğitim materyali ise, onluk taban bloklarıyla temsil edilen sayıların gösterimi ve sayıların temsillere uygun çözümlenmesine dayanmaktadır (Şekil 3 ve Şekil 4). Bu eğitim materyalinde çocuklar onluk taban bloklarıyla temsil edilen sayıyı ilgili basamaklara yazarak cevabın doğruluğunu kontrol etmektedirler. Cevap yanlış ise öğrenciye hata mesajı verilmektedir. Öğrenci cevabını tekrar kontrol etmektedir. Cevabı doğru ise onluk taban bloklarının temsil ettiği sayının okunuşu, yazılışını, BD'yi ve sayının çözümlenmiş halini gösteren bir sayfa çıkmaktadır (Bkz. Şekil 4).



Şekil 3. Örnek soru



Şekil 4. Doğru yanıt için dönüt

3. Bulgular

Çalışma grubunun BD kavrayışları arasındaki ön-test ile son-test puanlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test olarak uygulanan “BD Testi”nden aldıkları puanlara ait ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Bu amaç çerçevesinde grupların başarı testinden aldıkları puanlara ait ortalamaları karşılaştırmak için ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubunun BD’ne testine ait ön-test ile son-test puanları t-testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	X	S.s	Sd	t	p*
BD Testi	Ön-test	8	9.62	4.03	7	-7.802	.000
	Son-test	8	19.62	5.75	7		

*p< .05

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanan bilgisayar destekli eğitim materyalinin ardından öğrencilere ait son-test puanları karşılaştırıldığında; çalışma grubunun ön-test puan ortalaması X= 9.62’den deneysel işlem sonunda 19.62’ye yükselmiştir (Tablo 4). Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın son-test puanları lehine olduğu görülmektedir [t(16)= 4.556, p< .05].

Yapılan ilişkili örneklem t-testi, karşılaştırılan iki değişken arasındaki ortalamalara ait anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koyarken ortaya çıkan farkın büyüklüğü hakkında bilgi sunmamaktadır. Bu nedenle etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2014, s.140). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında $d=(MA-MB)/\sigma$ formülü kullanılır. MA-MB ortalamalar arası farkı ifade ederken, σ ise fark puanlarının standart sapma değeridir. Ayrıca etki büyüklüğü değerleri .02 küçük, .05 orta ve .08 büyük etki olarak ifade edilir (Cohen, 1977). Elde edilen veriler formüle yerine konulduğu zaman $d=(19.62-9.62)/3.62 = 2.76$ ’dır. Hesaplama sonucunda ortaya çıkan değere bakıldığında büyük etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun BD kavrayışındaki son-test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, deneysel işlem sonunda uygulanan son-test puanları ile deneysel işlemin ardından üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Bu amaç çerçevesinde çalışma grubunun son-test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlara ait ortalamaları karşılaştırmak için ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubunun son-test ve kalıcılık testi ortalama puanların t-testi sonuçları

Grup	Ölçüm	N	X	Ss	Sd	t	p*
Deney	Son-test	8	19.62	5.75	7	.247	.812
	Kalıcılık testi	8	19.37	4.27			

*p> .05

Tablo 5 incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitim materyallerinin uygulandığı deney grubunda deneysel işlem sonrası (son-test) ve uygulama bitiminden sonraki üç hafta sonunda (kalıcılık testi) uygulanan BD testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t₍₇₎ = .247, p> .05]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubundaki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim materyali aracılığıyla kazandıkları bilgilerin çoğunu hatırladıkları söylenebilir.

Çalışma grubunun duyuşsal özelliklerine ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, deneysel işlem öncesi ile sonrasında öğrencilerin matematik dersine karşı kaygı ve tutum düzeylerinde bir değişikliğin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma grubunun duyuşsal özelliklerine ait ön-test ve son-test ortalama puanların t-testi sonuçları

Değişkenler	Ölçüm	N	X	Ss	Sd	t	p*
Kaygı Ölçeği	Ön-test	8	21.25	3.57	7	-.387	.710
	Son-test	8	21.87	6.53			

Değişkenler	Ölçüm	N	X	Ss	Sd	t	p*
Tutum Ölçeği	Ön-test	8	70.50	8.60	7	-.086	.934
	Son-test	8	70.87	13.20			

p>.05

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait duyuşsal özelliklerden kaygı değişkeni verileri incelendiğinde (Tablo 6), ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(7) = -.387, p > .05$]. Başka bir ifadeyle, uygulanan bilgisayar destekli eğitim materyallerinin öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı derecede bir azalmaya veya artmaya sebep olmadığı söylenebilir.

Araştırmadaki diğer bir değişken olan tutum ölçeği puanlarına ait verilere bakıldığında ise (Tablo 6), öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(7) = -.086, p > .05$]. Benzer şekilde uygulanan bilgisayar destekli eğitim materyallerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeylerinde anlamlı derecede bir artışa veya azalmaya sebep olmadığı söylenebilir.

4. Sonuçlar

Araştırmada, ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin BD'ye yönelik kavrayışlarının geliştirilmesi ve bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin duyuşsal özelliklerden olan matematiğe yönelik kaygı ve tutum değişkenleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki, öğrencilerin BD kavrayışlarına yönelik ön-test ve son-test ortalama puanları karşılaştırıldığında grubun BD kavrayışlarında önemli bir artışın olduğudur. Anlamlı farkın büyüklüğüne ilişkin yapılan hesaplamada büyük etki düzeyi ortaya çıkmıştır. BD kavramını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bilgisayar destekli öğrenme materyallerinin öğrencilerin BD algılarını geliştirdiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç alanyazın çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Demir ve Başol'un (2014) 40 çalışma ve Turgut ve Dogan-Temur'un (2017) 26 çalışma üzerinden yaptıkları meta analiz çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin matematik başarısını arttırdığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Li & Ma (2010) tarafından bilgisayar teknolojisi ile matematik başarısı etkileşimini tespit etmeye yönelik yaptıkları bir meta analiz çalışmasında, bilgisayar destekli eğitimin matematik başarısını olumlu etkilediği ve bilgisayar teknolojisi ile verilen matematik eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin matematik başarısı üzerinde daha büyük etkiler gösterdiği ortaya konulmuştur.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, kalıcılık testi puanları ile ilgilidir. Uygulama bitiminden üç hafta sonrasında yapılan kalıcılık testi ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmayışı uygulamada öğrencilerin BD'ye dair edimlerini kalıcı hale getirdiklerine işaret etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde bilgisayar destekli eğitimin öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bilgisayar destekli eğitim, öğrencilerin daha kalıcı yaşantılar kazanmasına ve kalıcı öğrenmeler için uygun öğrenme araçları olarak görülmektedir (Kula ve Erdem, 2005; Tor ve Erden, 2004). Öğrenilen bilgilerin kalıcılığıyla elde edilen bulgular alanyazın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarıyla yürütülen öğrenme ortamlarında elde edilen bilgilerin kalıcılığı, bu eğitimin olmadığı öğrenme ortamlarına göre daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir (İçel, 2011; Selçik ve Bilgici, 2011).

Mevcut araştırmanın son bulgusu, bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden matematiğe yönelik tutum ve kaygı değişkenleri üzerindeki etkisine yöneliktir. Bilgisayar destekli eğitim öncesi ve sonrası öğrencilerin duyuşsal özellikleri karşılaştırıldığında ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle, bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğrencilerin matematik yönelik tutumları ve kaygıları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir değişim meydana getirmediği söylenebilir. Alanyazın çalışmaları incelendiğinde bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu araştırmalar olduğu gibi (Helvacı, 2010; Kutluca, 2009; Aktümen ve Kaçar, 2008) bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı çalışmalar da (Andiç, 2012; Balkan, 2013; Bayturan, 2011; Çankaya ve Karamete, 2008; Kapucu, 2016; Şataf, 2010) mevcuttur. Örneğin, Çankaya ve Karamete (2008) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar materyallerinin öğrencilerin tutumlarında bir değişim oluşturmadığını ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Bayturan'ın (2011) araştırmasında bilgisayar destekli eğitimin olumlu tutum geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Aktümen ve Kaçar (2008) ve Kutluca (2009) yaptıkları araştırmada bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını arttırdığını belirlemiştir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde olumlu bir değişim olmamasının birçok nedeni olabilir. Duyuşsal özelliklerin değişiminin kolay olmadığı aksine çok güç olduğu (Bloom, 1998) göz önünde bulundurulduğunda çalışmada öğrencilerin bilgisayar destekli materyalleriyle etkileşim süresinin kısalığı ve materyal çeşitliliğinin olmayışı

sayılabilir. Pokay & Tayeh (1997) öğrencilerin teknolojiyle “oyun süresi”nin uzatılmasının onları rahatlatacağını ve do- laylı olarak öğrencinin matematik kaygısının azalabileceğini ifade etmektedirler. Bu nedenle Sun & Pyzdrowski (2009) teknolojinin matematik kaygısını azaltmak için bir araç olarak kullanılmasının önemi üzerinde durmaktadırlar.

5. Öneriler

Araştırma birtakım sınırlılıklar içermektedir. Öncelikli olarak çalışma, kontrol grubu olmadan yürütülmüştür. Kontrol grubunda bilgisayar destekli eğitim olmadan yürütülecek BD eğitiminin öğrencilerin BD kavrayışını geliştirmedeki etkisi belirlenememiştir. Bu sebeple deneysel sürecin etkisi kontrol grubuyla kıyaslanamamıştır. Bununla birlikte çalışma kü- çük bir örneklem grubuyla yürütülmüştür. Bu sebeple öğrenciler bilgisayar ve öğrenme etkinlikleriyle birebir etkileşim fırsatı yakalamışlardır. Daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilecek bilgisayar destekli eğitim sürecinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı, her ne kadar öğrencilerin BD’deki kavrayış- larında önemli düzeyde bir gelişim sağlansa da bu gelişimin öğrencilerin aritmetik ve matematik başarısına yansımaları bilinmemektedir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda kontrol grubunun yer alması, çalışmanın daha büyük ör- neklem üzerinde gerçekleştirilmesi ve BD kavrayışındaki gelişimin uzun vadede aritmetik ve matematik başarısı üzerin- deki etkisinin araştırılması önemli görülmektedir.

6. Kaynakça

- Aktümen, M., & Kaçar, A. (2008). Bilgisayar cebiri sistemlerinin matematiğe yönelik tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakül- tesi Dergisi*, 35, 13-26.
- Albayrak, M., Işık, C., & İpek, A. S. (2006). Onluk sayma sisteminin öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 199-206.
- Andiç, T. (2012). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersi permütasyon kombinasyon konusunun bilgisayar destekli öğretiminin öğrenci eriş- ti düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) adresinden edinilmiştir.
- Arslan, S., Yıldız, C., & Yavuz, İ. (2011). Basamak Değeri Kavramının Öğretim Durumlarının İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 490-507.
- Balkan, İ. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “tablo ve grafikler” alt öğrenme ala- nındaki, akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Baroody, A. J. (1990). How and when should place-value concepts and skills be taught? *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4), 281–286.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMer- kezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). İstanbul : MEB Yayınları.
- Brickwedde, J. (2012). Developing base ten understanding: working with tens, the difference between numbers, doubling, tripling, split- ting, sharing & scaling up. https://www.uen.org/utahstandardsacademy/math/downloads/level-2/2-1-Developing_Base_Ten_Un- derstanding.pdf (2018, Şubat 1).
- Broadbent, A. (2004). Understanding place-value: A case study of the base ten game. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 9(4), 45-46.
- Boulton-Lewis, G. M. (1993). An analysis of the relation between sequence counting and knowledge of place value in the early years of school. *Mathematics Education Research Journal*, 5(2), 94–106.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, M. V. de, Bissaco, M. A. S., Panccioni, B. M., Rodrigues, S. C. M., & Domingues, A. M. (2014). Effect of a virtual environment on the development of mathematical skills in children with dyscalculia. *PLoS One*, 9(7), 1-16. e103354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103354>
- Chan, W. W. L., Au, T. K., & Tang, J. (2014). Strategic counting: A novel assessment of place-value understanding. *Learning and Instructi- on*, 29, 78–94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.001>
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Düzenlenmiş bs.). London: Academic.
- Collet, M. (2003). *Diagnostic assessment of the understanding of the base-tensystem*. In Paper presented at the symposium current issues in assessment of learning disabilities of the congress of the European Federation of Psychologists Associations (EFPA). Vienna.
- Cooper, L. L., & Tomayko, M. C. (2011). Understanding place value. *Teaching Children Mathematics*, 17(9), 558-567.
- Çankaya, S., ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik

- tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Demir, S., & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (bdmö) akademik başarıya etkisi: Bir metaanaliz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2026–2035.
- Devine, A., Soltész, F., Nobes, A., Goswami, U., & Szűcs, D. (2013). Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria. *Learning and Instruction*, 27, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.004>
- Dinç Artut, P., & Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramını anlama düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 26–36.
- Fuson, K. C. (1990). Issues in place-value and multidigit addition and subtraction learning and teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4), 273–280.
- Fuson, K. C., & Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first-and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 180–206.
- Fuson, K. C., Wearne, D., Hiebert, J., Murray, H. G., Human, P. G., Olivier, A. I., vd. (1997). Children's conceptual structures for multidigit numbers and methods of multidigit addition and subtraction. *Journal of Research in Mathematics Education*, 28,130-162.
- Helvacı, B.T. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersi "çokgenler" konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1992). Links between teaching and learning place value with understanding in first grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (2), 98–122.
- Ho, C. S.-H., & Cheng, F. S.-F. (1997). Training in place-value concepts improves children's addition skills. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 495–506.
- İçel, R. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GEOGEBRA örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kamii, C. (1986). Place value: An explanation of its difficulty and educational implications for the primary grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 1(2), 75–86. <https://doi.org/10.1080/02568548609594909>
- Kamii, C., & Joseph, L. (1988). Teaching place value and double-column addition. *Arithmetic Teacher*, 35(6), 48–52.
- Kapucu, T. (2016). *The effect of computer assisted instruction on eight grade students' permutation-combination-probability achievement and attitudes towards computer assisted instruction*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel.
- Kari, A. R., & Anderson, C. B. (2003). Opportunities to develop place value through student dialogue. *Teaching Children Mathematics*, 10(2), 78–83.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C., & Bangert-Drowns, R. L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary schools. *Computers in Human Behavior*, 1(1), 59–74.
- Kula, A., & Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136.
- Kutluca, T. (2009). *İkinci dereceden fonksiyonlar konusu için tasarlanan bilgisayar destekli öğrenme ortamının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Laski, E. V., Vasilyeva, M., & Schiffman, J. (2016). Longitudinal comparison of place-value and arithmetic knowledge in Montessori and non-Montessori students. *Journal of Montessori Research*, 2(1), 1–15.
- Li, Q., & Ma, X. (2010). A Meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215–243. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>
- Loehr, A. M., & Rittle-Johnson, B. (2016). Putting the "th" in tenths: Providing place-value labels helps reveal the structure of our base-10 numeral system. *Journal of Cognition and Development*, 18(2), 226–245. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1243118>
- McGuire, P., & Kinzie, M. B. (2013). Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten mathematics. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 355–364. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0580-y>
- Miura, I. T., Okamoto, Y., Kim, C. C., Steere, M., & Fayol, M. (1993). First graders' cognitive representation of number and understanding of place value: Cross-national comparisons: France, Japan, Korea, Sweden, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 24–30. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.24>
- Moeller, K., Pixner, S., Zuber, J., Kaufmann, L., & Nuerk, H.-C. (2011). Early place-value understanding as a precursor for later arithmetic performance—a longitudinal study on numerical development. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1837–1851. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.012>
- Moore, B. S. (1992). *A comparison of two approaches to place-value instruction in first-grade classrooms*. (Master's Thesis), San Jose State University, California. http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/406

- Mutlu, Y., & Söylemez, İ. (2017). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Paper presented at the 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Alanya.
- Nataraj, M. S., & Thomas, M. O. J. (2007). Developing the concept of place value. *Mathematics: Essential Research, Essential Practice*, 2, 523–532.
- National Research Council (NRC). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics* (Vol. 1): National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Ocak, G., ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 69-82.
- Pokay, P. A., & Tayeh, C. (1997). Integrating technology in a geometry classroom. *Computers in the Schools*, 13(1-2), 117–123. https://doi.org/10.1300/J025v13n01_13
- Selçik, N., & Bilgici, G. (2011). GeoGebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 913-924.
- Schmidt, M. E. (1995). Mathematics intervention: Second grade place value concepts. *Education*, 116(2), 229.
- Sinclair, A., Garin, A., & Tièche-Christinat, C. (1992). Constructing and understanding of place value in numerical notation. *European Journal of Psychology of Education*, 7(3), 191–207.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sun, Y., & Pyzdrowski, L. (2009). Using technology as a tool to reduce mathematics anxiety. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 38–44.
- Şataf, H.A. (2010). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin “dönüşüm geometrisi” ve “üçgenler” alt öğrenme alanındaki başarısı ve tutuma etkisi (Isparta örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarım, K., & Artut, P. D. (2013). Preservice teachers’ levels of understanding of place value and numeration systems. *İlköğretim Online*, 12(3), 759-769.
- Tarım, K., & Siyer, A. (2017). Secondary school mathematics teachers’ pedagogical views on the concept and teaching of place value. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 41–60. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.325364>
- Thompson, I. (2000). Teaching place value in the UK: Time for a reappraisal? *Educational Review*, 52(3), 291-298. doi: 10.1080/713664046.
- Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 120-130.
- Tosun, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramına ilişkin becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Turgut, S., & Temur, Ö. D. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 195–206.
- Uy, F. L. (2003). The Chinese numeration system and place value. *Teaching Children Mathematics*, 9(5), 243-247.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Williams, J. M.B. (2007). *Elementary and middle school mathematics. Teaching development*: Boston: Pearson.
- Valeras, M., & Becker, J. (1997). Children’s developing understanding of place value: Semiotic aspects. *Cognition and Instruction*, 15(2), 265-286.
- Yang, M. T.-L., & Cobb, P. (1995). A cross-cultural investigation into the development of place-value concepts of children in Taiwan and The United States. *Educational Studies in Mathematics*, 28(1), 1–33.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Başarılı Okuyucular ile Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Metni Anlamak için Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler
Cognitive and Metacognitive Strategies Used by Good Readers and Students with Learning Disabilities to Understand a Text

Tahsin FIRAT¹, Duygu KOÇAK²

Öz

Bu araştırmada, başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde kullanmış oldukları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, 6.,7., ve 8. Sınıfa devam eden sekiz başarılı okuyucu ve sekiz öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı stratejileri ve davranışları belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda başarılı okuyucuların metni anlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrası birçok strateji kullandıkları belirlenirken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok az strateji kullandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarılı okuyucular, bilişsel ve üstbilişsel strateji, öğrenme güçlüğü.

Abstract

In this study, cognitive and metacognitive strategies used by good readers and students with learning disabilities in reading process were investigated comparatively. The study was conducted with eight students with learning disabilities, and with eight good readers continuing on the 6th, 7th, and 8th grades. Focus group interview was held to determine the strategies and behaviors the students used before, during and after the reading. The data were analyzed by using content analysis technique. Evidence was found that good readers used many strategies before, during and after reading to understand the text, while students with learning disabilities used very few strategies.

Keywords: Cognitive and metacognitive strategy, good readers, learning disability

1. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3577-7907>

2. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Alanya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3211-0426>

Atf / Citation: Firat, T., & Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 669-681. doi:10.24106/kefdergi.2672

Extended Summary

Purpose and Significance : In order to reach the meaning during the reading process, readers have to be motivated for reading (Guthrie et al., 2007; Taboada, Tonks, Wigfield and Guthrie, 2009), have a knowledge of text structure (Kendou and Van Den Broek, 2007; León and Carretero, 1995) and use various cognitive and meta-cognitive strategies before, during and after reading that will enable them to complete the process successfully and act accordingly (Gersten, Fuchs, Williams and Baker, 2001; Swanson, 1999). Therefore, harmonious use of cognitive and meta-cognitive strategies will enable the reader to successfully complete the process for understanding what he/she has read. Accordingly, cognitive and meta-cognitive strategies may also be defined as behaviors displayed by good readers to reach the meaning. On the other hand, it is indicated that the failure to use cognitive and meta-cognitive strategies effectively is the fundamental reason with adverse impacts on the comprehension of students (Gaddy, 2004; Mastropieri, Scruggs and Graetz, 2003; Swanson and Vaughn, 2010). Students with learning disabilities make up an important section of these students (Gersten et al., 1998). It is put forth in the related literature that students with learning disabilities are defined as readers who contrary to good readers use cognitive and meta-cognitive strategies less or in an insufficient manner (Hallahan, Kauffman and Lloyd, 1996; Jitendra, Hoppes and Xin, 2000; Torgesen, 1982). It has been observed in the studies carried out that students with learning disabilities or weak readers use cognitive and meta-cognitive strategies much less or more ineffectively in comparison with good readers (Anastasiou and Griva, 2009; Botsas and Padelidu, 2003; Gelen, 2003; Ehrlich, Kurtz-Costes and Loridant, 1993).

Knowledge on what students with learning disabilities lack will contribute to how they can acquire the comprehension skills they need (Anastasiou and Griva, 2009; Lau, 2006). In addition, it may also be important to analyze the strategies employed by students with successful comprehension skills in addition to the skills they display in order to teach these skills to students with learning disability (Hummel, 2000). In this regard, the objective of the study was to determine in a comparative manner the cognitive and meta-cognitive strategies of good readers and students with learning disability before, during and after the reading process.

Methods: "Homogeneous sampling" method from among the purposive sampling methods was used for determining the participants. The objective here was to define a distinctive sub-group by way of forming a small, homogeneous sample group (Yıldırım and Şimşek, 2005). Teacher opinions and academic success of students in the Turkish course were taken into consideration while selecting good readers, whereas students with learning disability were determined according to the criteria of being diagnosed with learning disability after which two groups of eight 6th, 7th and 8th grade students with ages varying between 11-15 were formed and focus group interviews were completed separately.

Semi-structured interview form was used during focus group interview. A sample text from among those determined prior to the study was given to the participants during focus group interviews and they were asked to examine these texts. The participants were then asked the following questions: 1) what do you notice first in a text? 2) what do you do first to understand a text?" 3) Which part do you read first in a text? 4) What do you do to understand the text better 5) what do you do when there are parts you do not understand.

The interviews were recorded using a video camera. The recording lasted 61 minutes for good readers and 52 minutes for students with learning disability. Content analysis method was used for the acquired data which encompasses stages such as determining the basic patterns, coding and categorization (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Findings and Discussion : The findings of the study indicate that students with learning disabilities use very low or insufficient levels of cognitive and meta-cognitive strategies before, during and after reading. On the other hand, it was also determined that good readers employ more strategies before, during and after reading in order to understand the given text. This result is in accordance with the results of previous studies (Anastasiou and Griva, 2009; Botsas and Padelidu, 2003; Gelen, 2003; Ehrlich, Kurtz-Costes and Loridant, 1993).

When the behaviors of participants before reading were examined, it was put forth that while good readers use various strategies for activating their previous knowledge and make estimations about the text so that they can understand the text; students with learning disabilities make estimations based only on visuals. In addition, good readers preferred longer texts that they are interested on, whereas students with learning difficulty generally focused on short texts related with their course. This can be explained by the negative experiences of students with learning disabilities and hence their low motivation.

When the behaviors of participants during the reading process were examined, it was determined that good readers use strategies for making estimations, visual evaluation and comparison with past data, while students with learning disabilities only ask the meaning of the words they do not know in order to understand the text being read. Based on this result, it was observed that good readers use strategies for monitoring their comprehension and to make these information meaningful, whereas students with learning disability focus on the meaning of the words in the text thereby losing the content integrity of the text which prevents them from relating the information in the text with their previous knowledge thus resulting in an understanding.

Conclusions and Proposals

It was determined in summary when all these results were evaluated that good readers combine many cognitive and meta-cognitive strategies and select longer and more difficult texts. On the other hand, it was also determined that students with learning disabilities do not use many cognitive and meta-cognitive strategies before, during and after reading and that they select short and easier texts. This study has various limitations that should be taken into consideration when evaluating its results.

1. Giriş

Okuma, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de günlük yaşamdaki birçok öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan önemli bir beceridir. Başarılı bir okuma süreci; okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümlenmeleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırmaları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabilmeleri olarak tanımlanmıştır (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2013). Bu bağlamda, okuduğunu anlama okuma sürecinin nihai hedefi (Edmons vd., 2009; Mahdavi ve Tensfeldt, 2013; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006) veya okumanın özü olarak ifade edilebilir (Durkin, 1993; Ford ve Opitz, 2011; Maine, 2013).

Okuyucuların okuma sürecinde anlama ulaşabilmeleri için, ayrıca okumaya karşı güdülenmeleri (Guthrie vd., 2007; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009), metin yapısı bilgisine sahip olmaları (Kendeou ve Van Den Broek, 2007; León ve Carretero, 1995), aynı zamanda bu süreci başarılı bir şekilde tamamlamalarını ve buna uygun hareket etmelerini sağlayacak okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanmaları gerekmektedir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Swanson, 1999). Bu süreçte okuyucular bilişsel stratejileri belirli bir anlama ulaşmaya yardımcı olmak için kullanırken, üstbilişsel stratejileri ise bu hedefe ulaşıldığından emin olmak için kullanırlar (Livingston, 2003). Diğer bir ifadeyle, bilişsel stratejiler anlamayı sağlayan adımlar olarak ifade edilirken, üstbilişsel stratejiler bu adımların ne kadar doğru, etkili ve amaca uygun olduğunun izlenilmesini ve yeniden düzenlenmesini içerir (Firat, 2017). Dolayısıyla bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birlikte ve uyumlu bir şekilde kullanılması okuyucunun okuduğunu anlama sürecini başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda bilişsel ve üstbilişsel stratejiler için başarılı okuyucuların metni anlamada sergiledikleri davranışlar da denilebilir. Bilişsel stratejilere metinle ilgili tahminde bulunma, önceki bilgileri aktifleştirme, ana fikri bulma, metindeki bilgi ile önceki bilgilerini birleştirme, metin yapısını belirleme ve özetleme örnek gösterilebilir (Buxton, 2017). Üstbilişsel stratejiler ise okuma öncesinde metnin uzunluk, yapı, karmaşıklık düzeyini değerlendirme, okuma süreçlerinin planını oluşturma, okuma sırasında okuma hızlarını ayarlama, anlamadığı yerleri tekrar okuma, not alma, önemli yerlerin altına çizme ve anlamadığı kelimelere sözlükten bakma veya bağlam içerisinde anlamı çıkarma, okuma sonrasında ise metin hakkında düşünmeye devam etme, kendine sorular sorma, önemli gördüğü veya anlamadığı yerleri tekrar okuma sayılabilir (Mason, 2004; Pressley ve Gaskins, 2006). Başarılı okuyucular, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri okuma sürecinde bir arada ve uyumlu kullanırlar (Espinoza ve Márquez Cruz, 2015; Pressley, 2002; Pressley ve Afflerbach, 1995). Diğer taraftan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmamasının, öğrencilerin anlamalarını olumsuz etkileyen temel neden olduğu belirtilmektedir (Gaddy, 2004; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003; Swanson ve Vaughn, 2010). Bu öğrencilerin önemli bir kısmını da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Gersten vd., 1998). İlgili alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı okuyucuların tersine okuma öncesi, sırası ve sonrası bilişsel ve üstbilişsel stratejileri az veya yetersiz kullanan pasif okuyucular olarak ifade edilmektedir (Hallahan, Kauffman ve Lloyd, 1996; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Torgesen, 1982).

Yapılan araştırmalarda da, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler veya zayıf okuyucuların başarılı okuyuculara göre bilişsel ve üstbilişsel stratejileri çok az veya etkisiz kullandıkları görülmüştür (Anastasiou ve Griva, 2009; Botsas ve Padelidu, 2003; Gelen, 2003; Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loridant, 1993; Kavale ve Schreiner, 1979; Kletzien, 1991; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Lau, 2006; Lau ve Chan, 2003; Tilstra, 2007; Wigent, 2013). Lau (2006), tarafından yapılan bir çalışmada, başarılı okuyucuların okuma amaçlarının farkında olduklarını, anahtar kelimeleri belirleyebildiklerini, ana fikri oluşturduklarını, önceki bilgilerini aktifleştirdiklerini, karşılaştırma ve çıkarımlar yaptıklarını, okuma süreçlerini izlediklerini ve karşılaştıkları problemleri çözdüklerini belirlemiştir. Buna karşın zayıf okuyucuların okumaya karşı isteksiz olduklarını, herhangi bir anlama stratejisi uygulamadan, sadece metni kelime kelime okuduklarını tespit etmiştir. Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loridant (1993) ise, başarılı okuyucuların zayıf okuyuculara göre kelime tanıma ölçütünde daha yüksek puan aldığını, daha zengin üstbilişsel bilgiye sahip olduklarını ve akademik yetenekleri hakkında daha olumlu inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca kelime bilgisi ve üstbilişin, okuduğunu anlama becerisi üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bu araştırmalar dahilinde, yapılmış çalışmaların daha çok başarılı okuyucular ile zayıf okuyucuların anlama becerilerini karşılaştırma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında yer alan öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle başarılı okuyucuların anlama stratejilerini kullanmalarını karşılaştırmaya yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ne tür eksikliklerinin olduğunun bilinmesi, ihtiyaç duydukları anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına katkıda bulunacaktır (Anastasiou ve Griva, 2009; Lau, 2006). Ayrıca başarılı anlama becerisine sahip öğrencilerin okuma sürecinde ne yaptıkları, ne gibi stratejiler uyguladıkları ve ne tür beceriler

gösterdiklerinin analiz edilmesi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere de bu becerilerin öğretilmesinde ve uygulanmasında önemli olabilir (Hummel, 2000). Bu tartışmalar ve alanyazındaki konuya ilişkin eksiklikler göz önünde bulundurularak bu çalışmada; başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde; öncesinde, sırasında ve sonrasında gösterdikleri bilişsel ve üstbilişsel stratejileri karşılaştırmalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan okuyucuların;

- Okuma öncesinde sergilediği davranışlar
- Okuma sırasında sergilediği davranışlar ve
- Okuma sonrasında sergilediği davranışlar nelerdir sorularına yanıt aranarak öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler karşılaştırılmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okuma sürecindeki bilişsel süreçleri olduğu gibi ortaya çıkarması açısından nitel araştırmaların içinde yer alan bir tarama çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Başarılı okuyucular belirlenirken öğretmen görüşü ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları göz önünde bulundurulmuştur, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından öğrenme güçlüğü tanısı alma kriterine göre belirlenerek yaşları 11-15 arasında değişen 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden, sekizer kişilik iki grup oluşturularak, ayrı ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Başarılı okuyucular (B)								Öğrenme güçlüğü olan okuyucular (O)							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Cinsiyet (K/E)	K	K	E	K	E	E	K	E	E	E	K	K	E	K	E	E
Sınıf Düzeyi (6./7./8.)	6	6	6	7	7	7	8	8	6	6	6	7	7	8	8	8
Yaş	11	11	12	12	13	13	14	15	12	12	13	13	14	14	15	15

Çalışmada Adıyaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan sekiz öğrenme güçlüğü tanısı almış ile sekiz başarılı okuyucu olmak üzere toplam 16 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının hazırlanmasında; soruların açık, net, anlaşılır ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra bir dil bilgisi uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmış ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Katılımcıların odak grup görüşmesi ile okuma esnasında sergiledikleri bilişsel süreçleri daha iyi ortaya çıkartabilmeleri açısından örnek okuma metinleri kullanılmıştır. Okuma metinlerinin belirlenmesinde yaş grubu, metnin konusu (ilgi çekici olup olmaması), metnin zorluğu, kelime sayısı, metnin görsel içerip içermemesi kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme video kamera ile kaydedilmiştir. Başarılı okuyucuların kaydı 61 dakika, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kayıtları 52 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi en uygun yöntemdir (Kitzinger ve Farquhar, 1999). Elde edilen veriler üzerinde temel örüntüleri saptama, kodlama ve kategorilere ayırma süreçlerini kapsayan içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sürecinde öncelikle kodlama kuralları belirlenerek veriler kodlanmış ve kategoriler her iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Analizleri iki araştırmacı tarafından yapılarak araştırmacı çeşitlenmesi sağlanmıştır (Johnson, 1997). Farklı kodlayıcıların yapmış oldukları kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum indeksi ile hesaplanmıştır. İki farklı kodlayıcı tarafından elde edilen sonuçlar arasındaki araştırmacılar arası güvenilirlik 0.79 olarak, her bir kodlayıcının farklı zamanlarda yaptığı kodlamalar

arasındaki zaman açısından güvenilirlik 0.82 olarak elde edilmiştir. Raporlaştırmada katılımcıların kimliğinin gizli tutulması için katılımcılar için, B1 (birinci başarılı okuyucu), Ö1 (birinci öğrenme güçlüğü olan okuyucu) şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaları odak grup görüşmesi ile değerlendirilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur. Başarılı okuyucuların okuma öncesi davranışları neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Başarılı okuyucuların okuma öncesi davranışları

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Geçmiş bilgileri aktif kılma	Görsel inceleme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	8
	Önceki bilgileri hatırlama	B2, B3, B5, B6, B8	5
Metin tahmini	Görsele bağlı metin tahmini*	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	8
	Başlığa bağlı metin tahmini	B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8	7
	Metne göz gezdirerek konu tahmini	B1, B4, B5, B7, B8	5
Metin tercihi	Görsel içeren metin tercihi*	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	8
	Uzun metin tercihi	B1, B6, B8	3
	İlgi çekici içerikte olan metin tercihi	B1, B3, B4, B5, B7, B8	6

* Başarılı okuyucularda ve öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucularda okuma öncesi süreçte gözlenen ortak davranış

Başarılı okuyucuların ifadelerine bağlı olarak geçmiş bilgileri aktif kılma, metin tahmini ve metin tercihi temaları ve bu temalar altında sekiz kategori elde edilmiştir. Aşağıda elde edilen temalar ve kategoriler açıklanmıştır.

Geçmiş bilgileri aktif kılma

Görsel inceleme (f:8)

Başarılı okuyucular, okuma öncesinde okuma metninde görsel (resim) sunulması durumunda okumaya geçmeden önce görseli inceledikleri, görselin çağrıştırdıkları ve ona dair neler bildiklerini, daha önce buna benzer görsel içeren bir metin okuyup okumadıklarını hatırlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

B1: “...önce verilen resimlere bakarım. O resim benim aklıma neler getiriyor onları düşünürüm”.

Önceki bilgileri hatırlama (f:5)

Okuma öncesinde, okuyacakları metnin konusu hakkında neler bildiklerini daha önce bu konuda neler okuduklarını hatırlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

B2: “...bir şeyle ilgili yazı varsa mesela okuduğum onunla ilgili daha önce bir şey okudum mu diye düşünürüm önce. Belki aynıdır belki çok benziyordur. Onu düşünürüm hatırlarım.”

Metin tahmini

Görsele bağlı metin tahmini (f:8)

Okuyucuların sekizi metinde bir görsel verilmesi durumunda bu görseli inceleyerek o konuda neler bildiklerini hatırlamanın yanında, metinde nelerin anlatılmış olabileceğini tahmin etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

B3: “...bazen bir tane resme bakınca bile ne anlatıldığı anlaşılıyor. Bir şeyi okurken resmine bakıyorum orada ne anlatılıyordur karar veriyorum. Resme bakarak hikayeyi tahmin ediyorum.”

Başlığa bağlı metin tahmini (f:7)

Okuyucuların yedisi metnin başlığının metinde anlatılanlar hakkında ipucu verdiğini, okumaya başlamadan önce metinde nelerin anlatılıyor olduğunu tahmin etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

B4: “...kitabın adına bakılınca onun ne hakkında olduğu hemen anlaşılır. Yazılarda da öyle. Başlığı okuyorum önce sonra o yazıda ne anlatılmıştır diye düşünüyorum”

Metne göz gezdirerek metin tahmini (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi, öncelikle hızlıca bir göz gezdirerek gözlerine çarpan kelimelerden yola çıkarak ne anlatılı-

yor olduğunu tahmin ettiklerini ardından okuma sürecine geçtiklerini ifade etmişlerdir.

B5: "...önce hızlıca bakıyorum sonra bazı yerlerde ne anlatıyordur burada diye akıl yürütüyorum."

Metin tercihi

Görsel içeren metin tercihi (f:8)

Başarılı okuyucuların sekizi, görsel içeren metinleri okumanın daha eğlenceli olduğu ve anlatılanları canlandırmanın daha kolay ve anlaşılır olduğu gerekçesiyle tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

B6: "... resimli kitaplar yazılar daha eğlenceli olur. Resimlerle anlatılanlar anlatılıyorsa daha güzel öğrenilir"

Uzun metin tercihi (f:3)

Başarılı okuyucuların üçü kendilerine tercih hakkı verildiğinde kelime sayısı fazla olan, daha uzun metinleri tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Uzun metinlerde anlatılan bilginin daha fazla olacağı dolayısıyla daha fazla bilgi edineceklerini ifade etmişlerdir.

B8: "... daha kalın olan kitaplarda, uzun olan yazılarda daha çok bilgi olur. Hem daha fazla bilmediğim kelime olur onları da öğrenmiş olurum bunları okumayı isterim."

İlgi çekici içerikte olan metin tercihi (f:6)

Başarılı okuyucuların altısı özellikle ilgilerini çeken konularla ilgili detaylı bilgi edinmek isteyeceklerini bu nedenle ilgi alanlarına dair metinleri okumayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

B7: " ben atomlarla ilgili yazıları seviyorum. Konusu bu olunca bunları okumak istiyorum.

Tablo 3'te öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okuma öncesinde sergiledikleri davranışlar sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların okuma öncesi davranışları

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Metin tahmini	Görsele bağlı metin tahmini*	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	5
	Görsel içeren metin tercihi*	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	8
Metin tercihi	Kısa metin tercihi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	7
	Dersle ilgili metin tercihi	Ö1,Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	5

Odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin analizi sonucunda metin tahmini ve metin tercihi temaları ve bu temalar altında dört kategori elde edilmiştir. Aşağıda elde edilen temalar ve kategoriler açıklanmıştır.

Metin tahmini

Görsele bağlı metin tahmini (f:5)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin beşi okuma öncesi süreçte kendilerine sunulan metinde görsel yer alması durumunda öncelikle görseli inceledikleri ve görsele bağlı olarak metinde anlatılanlara dair tahminde buldukları bulgusu elde edilmiştir.

Ö2: "...hikayelerde resimler olduğunda ona bakınca anlaşılıyor ne anlattığı. Mesela deniz resmi var balıklar ölmüş plajda yatıyor su pis görünüyor. O zaman deniz kirlendiği için balıkların öldüğünü anlatıyordur yazıda"

Metin tercihi

Görsel içeren metin tercihi (f:8)

Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların sekizi okumak için tercih edecekleri metinlere dair görüşleri incelendiğinde, görsel (resim) içeren metinleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ö1: "...resimli olan yazılar, hikaye kitapları daha güzel oluyor. Hem resimlere bakınca da anlaşılıyor ne anlattığı. Kitap alırken resimli mi diye bakarım."

Kısa metin tercihi (f:7)

Okuyucuların yedisi kısa metinlerin daha çabuk okunup biteceği ve daha kolay olacağı bu nedenle kısa metinleri tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

Ö4: “...sıkıldığım için kısa olan yazıları okurum. Eğer hiç okumama şansım varsa hiç okumam. Ama okuyacaksın dediye öğretmen kısa olanları okurum”

Dersle ilgili metin tercihi (f:5)

Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların beşi, metin okumak zorunda olduklarında bunun dersle ilgili olmasını tercih ettiklerini, en azından okuyacakları metnin kendilerine derste faydası olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri dersle ilgili olmayan metinleri okumanın faydasız olacağı görüşünü bildirmişlerdir. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir.

Ö7: “...okurken takılıyorum hep kelimelere. Sevmiyorum okumayı uykumu da getiriyor hemen. Dersle ilgili kitapları okumak zorundayız. O zaman ben de mecburen okuyacaksam ders kitaplarını okurum.”

Sonuç olarak, başarılı öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma öncesinde ortaya koydukları davranışlar ve kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler incelendiğinde; başarılı okuyucuların metni anlamak için okuma öncesinde çok çeşitli bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandığı, uzun ve ilgilerine göre metinler seçtikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pek fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmadığı, kısa ve dersleriyle ilgili metinler seçtikleri görülmüştür.

Başarılı okuyucuların okuma sırasında sergiledikleri davranışlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Başarılı okuyucuların okuma sırasında sergiledikleri davranışlar

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Tahmin	Sonu tahmin etme	B1, B2, B4, B5, B7, B8	6
	Kelimelerin anlamını tahmin	B1, B5, B6, B7, B8	5
İzleme	Kelimelerin ve cümlelerin altını çizme	B2, B3, B5, B6, B7	5
	Tekrar okuma	B2, B3, B4, B6, B8	5
	Kendine soru sorma	B1, B2, B4, B5, B8	5
	Önemli kısımları yavaş okuma	B3, B4, B6, B8	4
Görsel değerlendirme	Görsel metin uyumunu inceleme	B1, B2, B5, B6, B7	5
	Zihinde canlandırma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	8
Geçmiş bilgilerle kıyaslama	Önceki bilgilerle karşılaştırma	B1, B3, B5, B6, B7, B8	6

Başarılı okuyucuların ifadelerine bağlı olarak tahmin, izleme, görsel değerlendirme, geçmiş bilgilerle kıyaslama temaları ve bu temalar altında dokuz farklı kategori elde edilmiştir.

Tahmin

Sonu tahmin etme (f:6)

Başarılı okuyucuların altısı kendilerine sunulan metni okurken bir yanda da anlatılanlardan hareketle hikayenin sonunu tahmin ettiklerini böylece daha istekli okuduklarını ve daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

B1: “...okurken hep sonunda ne olacağını düşünüp tahmin ederim. Sonunda hep doğru bilmiş olurum.”

Kelimelerin anlamını tahmin etme (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi okuma esnasında anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında cümlenin bağlamından ve anlatılanlardan yola çıkarak kelimenin anlamına ilişkin çıkarımda bulduklarını bir diğer ifadeyle tahmin ettiklerini ifade etmektedirler.

B1: “...ne demek olduğunu bilmediğim kelimeler oluyor ama sözlükten bakmadan önce kendim bulmaya çalışıyorum. Anlatılanlara bakıyorum sonra o kelime ne demek anlamaya çalışıyorum.”

İzleme

Kelimelerin ve cümlelerin altını çizme (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi okuma sürecinde okudukları metinde önemli bilgilerin verildiği ya da önemli detayların verildiği cümlelerin altını çizdiklerini böylece daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

B3: “...ben kitap okurken kurşun kalemle altını çiziyorum okuduğum yerin. Bazı öğretmenler kızıyor böyle yaptığımda ama altını çizince daha iyi anlıyorum ben”

Tekrar okuma (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi okuma esnasında önemli olan cümleleri baştan okuduklarını, o cümlede anlatılanı tam olarak anladıklarında diğer cümleleri okumaya devam ettiklerini ve bunun daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir.

B2 : “...zor oluyor bazen okuduklarım. Mesela bir cümleyi okuyorum o cümleden aklımda bir şey kalmıyor anlamıyorum ne anlattığını. O zaman tekrar anlayana kadar okurum öyle şeyleri”

Kendine soru sorma (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi, metin okuma sürecinde okuma ilerledikçe bir yandan okuyup bir yandan da okudukları kısımlarla ilgili kendilerine sorular sorduklarını ve anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir.

B4: “...bazen öğretmenimiz bir okuduktan sonra anladık mı anlamadık mı diye bize soru soruyor. Soruların cevaplarını biliyorum ben hep. Ben de okurken hemen soru soruyorum kendime okuduğumla ilgili.”

Önemli kısımları yavaş okuma (f:4)

Başarılı okuyucuların dördü, okurken okudukları metinde önemli kısımlara geldiklerini düşündüklerinde okumalarını yavaşlatarak tane tane okuduklarını, böylece daha iyi anlayıp önemli kısımlardaki hiçbir detayı kaçırmadıklarını ifade etmişlerdir.

B6: “...önemli yerleri hızlı okursam daha az anlıyorum. Yavaş yavaş kelime kelime okurum oraları okurken. O zaman daha iyi anlarım...”

Görsel değerlendirme

Görsel metin uyumunu inceleme (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi, metin okuma esnasında okudukları metinden anladıkları ya da edindikleri bilgiler ile metinde verilen görselin birbiri ile uyumlu olum olmadığını kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir.

B7: “...bazen kitaplarda da resimler oluyor. Resimdeki kıyafetiyle anlatılanlardaki kıyafeti farklı oluyor. Ben bunlara dikkat ederim. Verilen resimde görünenlerle hikayede anlatılan aynı mı diye karşılaştırmasını yaparım”

Zihinde canlandırma (f:8)

Başarılı okuyucuların sekizi, okuma esnasında okudukları metinde anlatılanları zihinlerinde canlandırdıklarını, eğer anlatılan bir hikaye ise ve bir kahramanı varsa kendilerini onun yerine koyarak olayı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

B5: “...okuduğum her şeyi aklımda çizgi film gibi oynatırım ben. Hikayelerde kahramanları ve diğer kişileri nasıl anlattıysa öyle o kıyafetlerle hayal ederim”

Geçmiş bilgilerle kıyaslama

Önceki bilgilerle karşılaştırma (f:6)

Başarılı okuyucuların altısı, okuma esnasında metinden edindikleri bilgiler ile edindikleri bilgilerle ilişkili olan daha önce edindikleri bilgileri kıyasladıklarını, bilgilerin uyumlu olup olmadığını kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir.

B1: “...mesela dinazorlarla ilgili daha önce izlediğim şeyler var benim. Şimdi bu yazıyı okurken orda izlediklerimle bunda anlatılanlar aynı mı farklı mı diye karşılaştırırım ben okurken...”

Tablo 5’te öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların okuma sırasında sergiledikleri davranışlar sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların okuma sırasında sergiledikleri davranışlar

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
İzleme	Anlamı bilinmeyen kelimeleri sorma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8	5

Odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin analizi sonucunda, izleme teması ve bu tema altında anlamı bilinmeyen kelimeleri sorma kategorisi elde edilmiştir. Aşağıda elde edilen tema ve kategori açıklanmıştır.

İzleme

Anlamı bilinmeyen kelimeleri sorma (f:5)

Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların beşi, okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında bu kelimelerin anlamını eğer sınıfta bir okuma yapıyorlarsa öğretmenlerine ya da sıra arkadaşlarına sorarak öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ö2: "...okuduklarımda anlamını bilmediğim kelimeler çok oluyor. Onlar olunca anlamıyorum. Onları öğretmene sorarım. Evde soracak kimse olmaz. Ama evde ödev verilen yerleri okumak istemiyorum..."

Sonuç olarak, başarılı okuyucuların metni anlamak için okuma sırasında çok çeşitli bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandığı, buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında sadece bir strateji kullandığı görülmektedir.

Başarılı okuyucuların okuma sonrasında sergiledikleri davranışlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Başarılı okuyucuların okuma sonrasında sergiledikleri davranışlar

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Tekrar okuma	Tekrar okumak	B3, B5, B6	3
	Önemli bölümleri tekrar okumak	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B8	7
Çıkarım yapmak	Ana fikri bulmak	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	8
	Farklı bir son yazma	B1, B2, B3, B5, B6, B8	6
Pekiştirmek	Özetlemek	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B8	7
	Başkasına anlatmak	B1, B2, B4, B5, B7	5

Odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin analizi sonucunda başarılı okuyucuların ifadelerine bağlı olarak, tekrar okuma, çıkarım yapma ve pekiştirme temaları elde edilmiştir. Bu temalar altında altı farklı kategori oluşturulmuştur. Aşağıda tema ve kategorilerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Tekrar okuma

Tekrar okumak (f:3)

Başarılı okuyucuların üçü, bir metni okuduktan sonra vakitleri varsa, metinde anlatılanlar ilgilerini çekmişse ya da metinde çok bilgi olduğunu düşünüyorlarsa herhangi birini gözden kaçırmış olmamak için metni tekrar okuyacaklarını ifade etmişlerdir.

B6: "...çok eğlenceli olan bizim için çok faydalı bilgileri olan hikayeleri iki kere okurum. Çünkü önemli bilgileri daha iyi öğrenirim."

Önemli bölümleri tekrar okumak (f:7)

Başarılı okuyucuların yedisi, metni baştan sona okumak yerine önemli olan kısımları okuyarak vakit kazanacaklarını bu vakitte başka bir metin okuyabileceklerini ifade etmişlerdir.

B3: "...okuduğum yazılarda önemli yerler oluyor. Sonra oraları bir kere daha okuyorum daha iyi anlamak için..."

Çıkarım yapma

Ana fikri bulmak (f:8)

Başarılı okuyucuların sekizi, bir metni okuduktan sonra o metnin ana fikrini belirlediklerini ve bu ana fikirden hareketle günlük hayata ya da okul hayatına dair kendilerine çıkarımlar/uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

B2: "...bir yazıyı okuduktan sonra nasıl bir ders çıkarmamızı istediğini bulurum. Bir de ana fikrini bulurum"

Farklı bir son yazmak (f:6)

Başarılı okuyucuların altısı, okudukları metne farklı bir son yazarak metnin verdiği mesajı değiştirdiklerini ve bununla metnin orijinal halini kıyasladıklarını ifade etmişlerdir.

B8: "...okuduğum bazı hikayelerin sonları hep birbirine benziyor. Ben olsam sonunu böyle yazardım diyorum."

Pekiştirme

Özetlemek (f:7)

Başarılı okuyucuların yedisi, okuma sonrasında metinde anlatılanları özetleyerek kısaca önemli bilgileriyle hatırladıklarını böylece daha kalıcı bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir.

B5: "...okuduğum tüm kitaplar için özet defteri tutuyorum. Okuduktan sonra oraya özetini yazıyorum."

Başkasına anlatmak (f:5)

Başarılı okuyucuların beşi, okudukları metinden edindikleri bilgileri ya da metinde anlatılan hikayeyi ve hikayeden çıkardıkları sonucu, verilmeye çalışılan mesajı sıra arkadaşlarına, mahalledeki apartmandaki arkadaşlarına, kardeşlerine ya da anne-babasına anlattıklarını böylece anladıklarının daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

B7: "... okuduğum kitapları, haberleri anneme anlatıyorum. O bana soru soruyor bazen o zaman daha çok anlatıyorum. Anneme anlattıklarım daha çok aklımda kalıyor."

Tablo 7'de öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların okuma sonrasında sergiledikleri davranışlar sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların okuma sonrasında sergiledikleri davranışlar

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Tekrar okuma	Son bölümü tekrar okuma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	6
	Özeti okuma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	6
	İlgi çekici konuyu tekrar okuma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7,	4

Verilerin analizi sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ifadelerine göre tekrar okuma teması ve bu tema altında üç farklı kategori elde edilmiştir. Aşağıda tema ve kategorilerin açıklaması verilmiştir.

Tekrar okuma

Son bölümü tekrar okuma (f:6)

Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların altısı, okuma sonrasında metinde anlatılanları anlayamamaları durumunda metnin son paragrafını ya da son birkaç cümlesini tekrar okuduklarını ifade etmişlerdir.

O1: "... okuduktan sonra anlamadıysam sondaki cümleleri tekrar okurum."

Özeti okuma (f:6)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin altısı, okuma sonrası süreçte metni anlamamaları durumunda eğer okuduklarını metnin/kitabın özeti varsa onu tekrar okuduklarını belirtmişlerdir.

O3: "...okuduktan sonra anlamadıysam baştan sona okumak zor gelir tekrar. Özetini çıkardıysa birisi onu okurum, bazı kalın kitapların daha inceleri oluyor, kısa kısa anlatan onları okurum anlamadıysam"

İlgi çekici konuyu tekrar okuma (f:4)

Öğrenme güçlüğü yaşayan okuyucuların dördü, okudukları metni anlamamaları durumunda eğer metinde anlatılan olay ya da sunulan bilgiler ilgilerini çekiyorsa metni tekrar okuyabileceklerini ifade etmişlerdir.

Ö7: "...bir şey okurken çok sıkılıyorum. Derste öğretmen kitaptaki yerleri okumamızı istediğinde okuyormuş gibi yapıyorum bir kısmını. Anlamadıysam tekrar okurum belki ama konu ilgimi çektiyse okurum..."

Sonuç olarak, başarılı okuyucuların metni anlamak için okuma sonrasında çok fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandığı, buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı sayıda bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandığı ifade edilebilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çok az ve yetersiz düzeyde bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandıklarını göstermektedir. Diğer

tarafından başarılı okuyucuların ise verilen metni anlamak için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında daha fazla stratejiden yararlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, önceki araştırmaların (Anastasiou ve Griva, 2009; Botsas ve Padeliadu; 2003; Gelen, 2003; Ehrlich, Kurtz-Costes ve Lorient, 1993; Kavale ve Schreiner, 1979; Kletzien, 1991; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Lau, 2006; Lau ve Chan, 2003; Wigent, 2013) bulguları ile uyumludur. Örneğin, Botsas ve Padeliadu (2003) yapmış oldukları çalışmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre anlama stratejilerini daha çok kullandığı ve bu stratejilerin çeşitliliğinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kuruyer ve Özsoy (2016)'un çalışmasında ise zayıf okuyucuların tersine, başarılı okuyucuların okuma öncesinde okuma amacını belirlediği, neden okuması gerektiğini anladığı ve uygun strateji seçtiği; okuma sırasında, beklenti oluşturdukları ve tahminde buldukları, güçlükler yaşadığında iyileştirme stratejileri kullandıkları, bağlamdan yararlanarak yeni kelimelerin anlamını öğrendikleri, anlamayı izledikleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pasif okuyucular olmalarının ve bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kendi kendilerine kazanamamalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okullarda öğretmenlerin okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilmeleri için, bu öğrencilere doğrudan bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretimi yapması önemli olacaktır.

Katılımcıların okuma öncesindeki davranışlarına bakıldığında, başarılı okuyucuların metni anlamak için geçmiş bilgilerini aktifleştirmek ve metinle ilgili tahminde bulunmaya yönelik çeşitli stratejiler kullanırken; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sadece görsellerden yararlanarak tahminde buldukları belirlenmiştir. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler, öğrencinin kendi yaşantıları ile okunacak metin arasında bağ kurmasını ve metni okumadan önce metni anlamasını kolaylaştıracak etkinlikleri yapmasını sağlamaktadır (Klingner ve Vaughn, 2004). Okuyucuların bu bağ kuramaması veya var olan bilgilerini harekete geçirememesi anlama sürecini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Ayrıca araştırmada başarılı okuyucular okuma öncesinde ilgilerini çeken ve uzun metinler tercih ederken, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle kısa ve dersleriyle ilgili metinler tercih etmiştir. Arya (1998) yapmış olduğu çalışmada, zayıf okuyucuların kısa metinleri orta ve uzun metinlere göre daha az hatayla ve hızlı okuduklarını, ayrıca kısa metinleri anlama düzeylerinin orta ve uzun metinlere göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumaya yönelik geçmişte yaşamış oldukları olumsuz deneyimler ve dolayısıyla düşük motivasyonları ile açıklanabilir (Gersten vd., 1998). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecine başarısız olarak başlamaları ileriki süreçlerde de okumaya karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Okumaya yönelik bu tutumların okuma miktarını, okuma miktarının ise okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Diğer taraftan başarılı okuyucuların uzun ve ilgilerine göre metinler seçmeleri okuyacakları metinle ilgili beklenti oluşturduklarını ve okumaya yönelik olumlu tutum sahibi olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların okuma sırasındaki davranışlarına bakıldığında, başarılı okuyucuların metni anlamak için tahmin etmeye, anlamlarını izlemeye, görsel değerlendirmeye ve geçmiş bilgilerle kıyaslamaya yönelik stratejiler kullandıkları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise metni anlamlandırmak için sadece anlamını bilmedikleri kelimeleri sordukları belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle başarılı okuyucuların anlamlarını izlemeye ve bu bilgileri anlamlı hale getirmeye yönelik stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri sormaları her ne kadar başarılı okuyucuların anlama ulaşmak için kullanılan bir strateji olsa da, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sadece metindeki kelimelerin anlamına odaklanmaları metnin anlam bütünlüğünü kaçırmalarına, metinde var olan bilgileri geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmelerine ve anlamlarını izlemelerine engel olabilmektedir. Oysaki başarılı okuyucular metin içerisinde anlamını bilmedikleri kelimelere takılmak yerine, metni bir bütün olarak anlamaya yoğunlaşmaktadır (Oakhill, Hart ve Samols, 2005). Alanyazın incelendiğinde de başarılı okuyucuların anlamlarını izlemeye yönelik stratejiler kullandıkları, anlamını bilmedikleri bir kelime karşılaştıklarında anlamını metin içerisinden çıkardıkları ve okuduklarını anlama da başarısızlık yaşadıklarında bu fark edebildikleri, buna yönelik stratejiler geliştirdikleri belirtilmektedir (Kletzien, 1991; McNamara, Ozuru, Best ve O'Reilly, 2012).

Katılımcıların okuma sonrasındaki davranışlarına bakıldığında, başarılı okuyucuların metni anlamak için tekrar okuma, çıkarım yapma ve anlamlarını pekiştirmeye yönelik stratejiler kullandığı gözlemlenirken; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sadece tekrar okuma stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Benzer olarak Cook (1989), bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma sonrasında okuduklarını anlatabildiklerini, değerlendirme yaptıklarını, ana fikri bulmada başarılı olduklarını, diğer taraftan zayıf bilişsel ve üstbilişsel becerileri olan okuyucuların ise bunları yapamadıklarını belirtmektedir (akt. Gelen, 2003). Okuma sonrasında okuyuculardan beklenen temel davranışlardan biri okuduklarını anlamaya yönelik değerlendirmeler yapabilmeleridir. Bu doğrultuda, metni anlamadıklarında veya daha iyi anlamak için her iki grup da tekrar okuma stratejisini kullanmıştır. Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sonrası anladıklarını pekiştirmeye ve anladıklarından çıkarım oluşturmaya yönelik stratejileri sınırlı düzeyde kullanmalarının anlama süreçlerini olumsuz etkileyeceğinden söz edilebilir.

Tüm sonuçlar birlikte ele alındığında, özetle, başarılı okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrası birçok bilişsel ve üstbilişsel stratejiyi birlikte kullandığı, daha uzun ve zor metin seçtikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası pek fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmadığı, kısa ve kolay metinler seçtikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları da vardır. İlk olarak, strateji kullanımının değerlendirilmesi sekiz başarılı okuyucu ve sekiz öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci yapılmıştır. Bu durum bulguların genellenmesini sınırlandırmaktadır. İkinci olarak başarılı okuyucuların belirlenmesi sürecinde öğretmen görüşü ve ders başarılı ile sınırlıdır. İleri araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak ise, daha büyük gruplarla bu karşılaştırma yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli tanısı almış öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmaları karşılaştırılabilir.

5. Kaynakça

- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Arya, P. (1998). *The effects of varying text length on the oral reading miscues of good and poor readers in grade two* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9905239)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Botsas, G., & Padelidu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.
- Buxton, J. A. (2017). *An investigation of the relationships among high school students' reading comprehension strategy instruction, strategy use, attitudes, and achievement* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10686076)
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Edmonds MS, Vaughn S, Wexler J, Reutebuch CK, Cable A, Tackett K, et al. A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*. 2009;79(1):262–300.
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B., & Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 365-381.
- Espinoza, M. F., & Márquez Cruz, S. D. (2015). *The teaching strategies in the Teaching-Learning process of reading skill in eleventh grade*, Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Firat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ford, M. P., & Opitz, M. F. (2011). Looking back to move forward with guided reading. *Reading Horizons*, 50(4), 225-240.
- Gaddy, S.A. (2004). *Teaching text-structure strategies to postsecondary students with learning disabilities to compare their reading comprehension performance on expository text* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3196666)
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gersten, R., Williams, J. P., Fuchs, L., Baker, S., Koppenhaver, D., Spadorcia, S., & Harrison, M. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: A review of research. Final report*. Washington, DC: Special Education Programs (SD/OSERS).
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Güldenöğlü, B., Kargin, T., ve Miller, P. (2013). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Lloyd, J.W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hummel, S. (2000). Developing comprehension skills of secondary students with specific learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 5(4), 22-27.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M.K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johnson, S. D. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*. 118(3), 282-292.
- Kavale, K., & Schreiner, R. (1979). The reading processes of above average and average readers: A comparison of the use of reasoning strategies in responding to standardized comprehension measures. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 102-128.

- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 156-172). London: SAGE.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.
- Klingner, J.K., & Vaughn, S. (2004). Strategies for struggling second-language readers. In T.L. Jetton & J.A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 183-209). New York: Guilford.
- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2015). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- León, J. A., & Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: Knowledge and use of text structure. *Learning and instruction*, 5(3), 203-220.
- Livingston, J. A. (2003) *Metacognition: An overview*. Retrieved January 20.01.2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Mahdavi, J. N., & Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 77-92.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and their teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103-116.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best R., & O'Reilly, T. (2012). Pronged comprehension strategy framework. McNamara, D. S. (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California; SAGE Publications.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-86.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3, 291-309.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with ld: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Tilstra, J. S. (2007). *What good and struggling 5th grade readers do when reading expository text for a specific purpose: Implications for intervention* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3263144)
- Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 45-52.
- Wigent, C. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between the Thinking Styles and Some Demographical Variables of the Students Receiving Professional Music Education

Şevki Özer AKÇAY¹

Öz

Düşünme stilleri öğrenmeye etki eden unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Buradan hareketle mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerle çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma; Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi almakta olan 94 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan "Düşünme Stilleri Envanteri"nin yanında araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Düşünme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve betimleyici istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında çalışma grubunun genel olarak Yasamacı, Yürütücü, Yargılayıcı, Hiyerarşik, Dışsal ve Liberal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, cinsiyete göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu; kadınlarda en yüksek ortalamaların Monarşik düşünme stili alt boyutunda görülürken erkeklerde ise en yüksek ortalamaların Yasamacı düşünme stili alt boyutunda olduğu görülmektedir. Düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre durumuna bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin Yasamacı düşünme stiline, 4. sınıf öğrencilerinin ise Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Güzel Sanatlar Liseleri dışında kalan diğer liselerden mezun olan öğrencilerin Yasamacı, Yürütücü, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stilleri puan ortalamalarının Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin AGNO (Ağırlıklı Genel Not Ortalaması) düzeyi ve bireysel çalgı değişkenlerine göre düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, mesleki müzik eğitimi, müzik, müzik eğitimi.

Abstract

Thinking styles are considered as one of the elements that affect learning. In this context, this study was conducted with 94 students who studied at Atatürk University, Faculty of Fine Arts, at Undergraduate Level to determine the thinking styles of the university students who receive professional music education; and to investigate the relation between these styles and various demographical variables. The data of the study were collected by using the "Thinking Styles Inventory". The inventory was developed by Sternberg and Wagner (1991) and was translated into Turkish by Fer (2005). Its reliability and validity studies were conducted. The Personal Information Form, which was developed by the author of the study, was also used to collect the data in the present study. The data that were collected by using the Thinking Styles Inventory and the Personal Information Form were analyzed by using the One-Way Variance Analysis (ANOVA), Tukey HSD test, and descriptive-statistical techniques.

When the findings were analyzed it was observed that the Study Group generally had the Legislator, Executive, Judgmental, Hierarchical, External and Innovative Thinking Styles at higher levels. It was determined that the averages of the sub-scales of the Thinking Styles Inventory varied according to gender; however, these averages were generally above the medium level, and the highest average in women was detected in Monarchic Thinking Style sub-dimension while the highest average was detected in men in the Legislative Thinking Style sub-dimension. When the thinking styles were analyzed in terms of grades of the students it was observed that 2nd graders had mostly the Legislative Thinking Style; and 4th graders had the Legislative, Holistic and Local Thinking Styles at higher levels. It was also determined in the study that the average scores at Legislative, Executive, Judgmental, Hierarchical and Innovative Thinking Styles of the students, who were graduated from high schools other than Fine Arts High Schools, were higher than those who were graduated from Fine Arts High Schools. It was observed that there were no significant differences in the thinking styles of the students at the WGPA (Weighted Grade Point Average) level and Individual Instrument variables.

Keywords: Music, music education, professional music education, thinking styles.

1. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0493-9897>

Extended Summary

The common elements in the definitions of many educationalists made according to various approaches are the interaction with the environment, information and experiences acquired as a result of this interaction, and the permanent changes that appear in the own life of the individual. Based on the fact that there is no single accurate approach about learning, it is possible to claim that success occurs with the use of many different approaches in an efficient manner. The important thing is that the individual notices the most suitable methods for him/her which ensures that the desired content is learnt in the best way. The individual may perform a more efficient learning by using one or several of these methods. In this context, it is also possible to talk about a way of thinking of the individual, or in other words, a thinking style. Learning is associated with thinking, and when the individual organizes thinking, s/he will use the way s/he prefers in learning activities (Cano-García and Hughes, 2000). In fields like psychology and education, the concept “style” is used to describe the thinking, learning and teaching forms, and is defined as the differences that affect human performance. As a result of the studies conducted on styles, various style types or hypotheses have emerged with different models.

“Thinking Styles”, which are among the cognition-focused mental styles, are based on the Mental Self-Management Hypothesis, and was developed by Sternberg (1988, 1997, 2009). The basis of the hypothesis consists of the reflection of the mind of the individual, which organizes thinking, to the outer world. The “Thinking Styles”, which are based on this hypothesis, denotes the way in which people prefer and choose to use their mental skills and knowledge. In actual fact, individuals have a profile which consists not only of one single style but consists of many different styles. People either adopt the job to their styles, or adopt their styles to their jobs when they are doing something. Individuals may not prefer the style which they have used previously for one certain job in doing another job. These styles may vary according to the job, target, the limits of the resources, and the age, culture and gender of the individual.

In organizing education-teaching activities, in the preparation and application of the programs, and in re-organization of these programs according to needs, the related needs must be defined well, and the individuals that will be assigned with relevant activities must be known. In this context, we believe that the elements that will affect the learning of teachers who will be direct targets of educational activities must be known, and the relations between these variables must be analyzed well, which will affect the efficacy of education. Thinking styles are considered as one of the elements that affect learning. In this context, this study was conducted with 94 students who studied at Atatürk University, Faculty of Fine Arts, at Undergraduate Level to determine the thinking styles of the university students who receive professional music education; and to investigate the relation between these styles and various demographical variables. The data of the study were collected by using the “Thinking Styles Inventory”. The inventory was developed by Sternberg and Wagner (1991) and was translated into Turkish by Fer (2005). Its reliability and validity studies were conducted. The Personal Information Form, which was developed by the author of the study, was also used to collect the data in the present study. The data that were collected by using the Thinking Styles Inventory and the Personal Information Form were analyzed by using the One-Way Variance Analysis (ANOVA), Tukey HSD test, and descriptive-statistical techniques.

Some of the findings obtained as a result of the study were consistent with the literature while some of them conflicted with it. When the findings were analyzed it was observed that the Study Group generally had the Legislator, Executive, Judgmental, Hierarchical, External and Innovative Thinking Styles at higher levels. It was determined that the averages of the sub-scales of the Thinking Styles Inventory varied according to gender; however, these averages were generally above the medium level, and the highest average in women was detected in Monarchic Thinking Style sub-dimension while the highest average was detected in men in the Legislative Thinking Style sub-dimension. When the thinking styles were analyzed in terms of grades of the students it was observed that 2nd graders had mostly the Legislative Thinking Style; and 4th graders had the Legislative, Holistic and Local Thinking Styles at higher levels. It was also determined in the study that the average scores at Legislative, Executive, Judgmental, Hierarchical and Innovative Thinking Styles of the students, who were graduated from high schools other than Fine Arts High Schools, were higher than those who were graduated from Fine Arts High Schools. It was observed that there were no significant differences in the thinking styles of the students at the WGPA (Weighted Grade Point Average) level and Individual Instrument variables.

1. Giriş

İngilizcede belirli bir kişi, grup, mekân ya da dönem için bir şeyler yapmanın tipik bir yolu (Cambridge, 2007) anlamına gelen stil sözcüğünün Türkçedeki sözlük tanımı “üslup, biçem” şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Bir başka tanıma göre stil, yapılan, yazılan, üretilen ya da söylenen herhangi bir şeydeki ayırt ediciliktir. Aynı zamanda stil resim, müzik, mimari ve edebiyatta ya da bir kişinin bir işi yapmadaki kendine özgü karakteri olarak da tanımlanabilir (Webster, 1993). Buradaki kişiye övgülük bir jimnastikçinin zarafetini, bir futbolcunun oyununu, bir müzisyenin yorumculuğunu betimlemek için kullanılabilir. Bununla birlikte psikoloji ve eğitim gibi alanlarda stil kavramı düşünme, öğrenme, öğretme şekillerini betimlemek için kullanılmaktadır (Esmer, 2013). Zhang (2000a) stil kavramını insan performansını etkileyen farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Başka bir ifadeyle stil, bireylerin bir çalışmayı, projeyi, işi yapmayı düşünürken ya da yaparken kullanmayı tercih ettikleri yoldur (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang, 2000a).

Öğrenme, en yalın haliyle, bireyin çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşim sonucunda oluşan ve bireyin davranışlarında değişikliğe yol açan bir süreç olarak tanımlanabilir (Güven, 2013). Bir başka deyişle öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir (Demirel, 2014). Başka bir tanıma göre öğrenme, davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir (Schunk, 2011). Pek çok eğitim bilimci tarafından çeşitli yaklaşımlara göre yapılan öğrenme tanımlarında ortak olan temel öğeler çevreyle olan etkileşim, bu etkileşim sonucu elde edilen bilgi ve deneyimler, bireyin kendi yaşantısında ortaya çıkan kalıcı değişikliklerdir. Öğrenmeyle ilgili tek bir doğru yaklaşım olmamasından hareketle başarının çok farklı stillerin etkili biçimde kullanılmasıyla gerçekleştiği söylenebilir. Önemli olan bireyin öğrenmek istediği içeriği en iyi şekilde öğrenebilmesini sağlayacak olan, kendine en uygun yolların farkında olmasıdır. Birey bu algılama yollarından bir ya da birkaçını kullandığı bir stil profili oluşturarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilir.

Günümüzde eğitim alanı, bireylerin davranışları kadar duyuş ve düşünüşünde de bazı değişimleri hedeflemektedir. Bunu yaparken kişinin kendine özgü potansiyelini ortaya çıkarabileceği öğrenme ortamlarını desteklemekte ve kişinin öğrenme yolunu yapılandırmasına olanak tanımaktadır. İnsan zihninin sahip olduğu çeşitlilik ve her beynin kendine özgü bir yapıya sahip olması bireyler arasında farklı öğrenme yollarının tercih edilmesine sebep olmaktadır (Esmer, 2013). Kişinin bilgiyi işlemede ve verilen görevle ilgilenmede tercih ettiği yol (Zhang & Sternberg, 2005 ve 2006) olarak tanımlanan zihinsel stiller (intellectual styles) de bireysel farklılıklar içinde yapılandırılmış önemli ve gelişmeye açık bir çalışma alanıdır. Öğrenmek de düşünmeyle ilişkilidir ve kişi düşünmeyi organize ederken tercih ettiği yolu öğrenme eyleminde de kullanacaktır (Cano-García & Hughes, 2000). Dolayısıyla “zihinsel stil” kavramı düşünme stilleri, öğrenme stilleri, karar verme ve problem çözme stilleri gibi, alan yazında stil sözcüğüyle birlikte kullanılan pek çok kavramı kapsayacak şekilde kullanılmakta ve yetenek ya da benlik olarak değil, bu ikisi arasında yer alan arayüz olarak görülmektedir (Zhang & Sternberg, 2006). Özellikle eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerini bilmeleri ve bu tercihlerini işe uygun olarak kullanabilme becerisini kazanmaları oldukça önemlidir. Esnek olmayan ya da işe göre değişmeyen bir stil tercihinin üretkenliği ve mesleki beceriyi de olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir (Esmer, 2013).

Stiller üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, her biri farklı modellere sahip çeşitli stil türleri ya da kuramları ortaya çıkmıştır. Stil modelleri arasında ortak özellikler olduğu gibi stil yaklaşımları ve kuramsal dayanaklar açısından bazı farklılıklar da görülmektedir. Stil sınıflamaları genellikle bu benzerlik ve farklılıklar irdelenerek yapılandırılmıştır. Literatürde yaygın olarak kullanılan kapsamlı bir sınıflandırma Sternberg ve Grigorenko (Sternberg, 1997, 2009; Sternberg & Grigorenko 1997) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda stiller, biliş odaklı yaklaşım (cognition centered approach), kişilik odaklı yaklaşım (personality centered approach) ve etkinlik odaklı yaklaşım (activity-centered approach) olmak üzere üç başlık altında toplanmışlardır. Bu sınıflandırmada biliş odaklı yaklaşım bilişsel stiller, etkinlik odaklı yaklaşım da öğrenme stilleri olarak bilinmektedir (Esmer, 2013).

Biliş odaklı zihinsel stillerden düşünme stilleri Sternberg (1988, 1997 ve 2009) tarafından geliştirilen “Zihinsel Öz-Yönetim Kuramı”na dayanmaktadır. Kuramın temelini, düşünmeyi organize eden birey zihninin dış dünyaya yansıma biçimi oluşturur. Kurama dayalı olan “Düşünme Stili” ise insanların zihin ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri, düşünmeyi tercih ettikleri yoldur. Kurama göre zeka ya da yetenek olmayan düşünme stili, zekanın ya da yeteneğin kullanılma yoludur. Pratik olarak yeteneklerinde benzer olanlar dahi farklı stillere sahiptir. Aslında bireyler tek bir stile değil, stillerden oluşan bir profile sahiptir. Bireyler bir işi yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler. Bireyler bir işte tercih ettikleri stili başka bir işte tercih etmeyebilirler. Stiller göreve, hedeflere, kaynakların sınırlarına, bireyin yaşına göre değişiklik gösterebilir. Bireyin sahip olduğu düşünme stili bir ölçüde sosyalleşebilir; bir dereceye kadar bi-

reyin yaşadığı çevre ile etkileşime girerek değişebilir. Stiller öğrenilebilir ve geliştirilebilir; okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang & Sternberg, 2000).

Zihinsel özyönetim kuramının temel özellikleri şöyle özetlenebilir: (1) Tek değil, beş boyut altında 13 düşünme stilini açıklamaya yönelir. (2) Tek bir stil yerine, bireyin stillerinin profili üzerinde durur. (3) Stiller, iyi ya da kötü olarak sınıflanmaz, çünkü stil tercihi, bireyin yaptığı iş ile etkileşimini içerir. (4) İkili karşıtlık (dichotomous) yerine, süreklilik (continua) gösterir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009). Bu araştırmada kullanılan ve Sternberg'in "Zihinsel Özyönetim Kuramı"na dayalı olarak Sternberg & Wagner (1991) tarafından geliştirilen, 5 temel boyut altında 13 alt ölçeği bulunan düşünme stillerinin (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang, 2002) ana özellikleri aşağıda sunulmuştur.

I. İşgörüler (Functions)

1. Yasamacı (Legislative): Yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten, işleri kendi bildikleri gibi yapmayı seven, kendi kurallarını kendileri koymaktan hoşlanan. Bu stile sahip öğrenciler aldıkları eğitimi eleştirme eğilimindedirler. Meslek olarak yazar, şair, besteci, ressam, bilim insanı, kâşif, moda tasarımcısı, politika yapıcı, girişimci vb. olmayı tercih ederler.

2. Yürütme (Executive): Uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen. Bu stile sahip kişiler kendilerine hazır ya da planlanmış olarak verilen problemleri çözmeyi severler. Yasamacı stildeki kişilere sıkıcı gelen bürokratik işlere yürütme stildeki kişiler tahammül edebilirler. Meslek olarak polis memurluğu, öğretmenlik, yöneticilik, tıp doktorluğu vb. seçme eğilimindedirler.

3. Yargılayıcı (Judicial): Yargılayan, değerlendiren, görüş belirten. Bu stile sahip kişiler nesnelere ve görüşleri çözümlenebilecekleri ve değerlendirebilecekleri problemleri tercih ederler. Hem yapıyı hem de içeriği yargılamaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla yargılayıcı kişiler yasamacı kişilerin önerilerinin gerçekten uygun olup olmadıklarını değerlendirme işlevini yerine getirirler. Mesleki açıdan eleştiri yazmak, görüş bildirmek, insanları ve programları değerlendirmek, öğrenci kabul görevliliği vb. işleri tercih ederler.

II. Biçimler (Forms)

4. Monarşik (Monarchic): Aynı anda tek amaca ve işe odaklanan. Monarşik kişiler olayları "uğraştıkları şey" açısından görme eğilimindedirler. Eğer bu stile sahip bir kişi, bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini görmezse o konudan sıkılabilir. Bu nedenle monarşik kişilerin ilgisini çekmek için teklif edilen şeyin onun odaklandığı konuyla ilişkilendirilmesi yararlı olabilir.

5. Hiyerarşik (Hierarchic): Çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan. Bu stile sahip kişiler, bazı hedeflerin diğerlerinden daha önemli olduğunu bilir ve hedeflerin önem derecelerine göre sıralanmasıyla motive olurlar. Önceliklerini belirlemeye ve kaynaklarını dikkatli dağıtmaya çalışırlar.

6. Oligarşik (Oligarchic): Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirlemeden yapan. Bu stile sahip kişiler genellikle hedeflere eşit derecede önem verirler, kaynakları bölüştürmekte zorlanabilirler, işlerin öncelik sırasını belirlemedikleri için yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilirler.

7. Anarşik (Anarchic): İşlere rastgele yaklaşan, sistemlerden kaçınan. Anarşik stile sahip kişiler, genellikle yalnız kendileri için değil başkaları için de zor olan çok çeşitli gereksinim ve hedeflerle motive olma eğilimindedirler. Sorunlara karşı gelişigüzel bir yaklaşım benimsemeye meyillidirler. Okul ortamında anarşik stildeki öğrenciler uyum sorunları yaşarlar ve okuldan fiziksel ya da psikolojik olarak kopabilirler. Anarşik stilin özellikleri olumsuz gibi görünse de özellikle sistemi sorgulama özelliği ile bu stil yararlı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca genelde insanların düşüncelerle eylemler arasında çizdikleri sınırlar anarşik stildeki insanları kısıtlamadığı için çoğu insandan farklı bir yaratıcılığa sahip olabilirler.

III. Düzeyler (Levels)

8. Bütünsel (Global): Soyut düşüncelerle, genel çerçeveye uğraşan. Tek tek ayrıntılarla ilgilenmek yerine resmin bütününe odaklanan bütünsel kişiler, ağaçları değil ormanı görmeyi tercih ederler. Bu nedenle bazen gerekli küçük ayrıntıları gözden kaçırabilirler.

9. Ayrıntısal (Local): Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan. Bazen önemsiz ve çoğunlukla da somut konularla ilgili ayrıntılara odaklanan ayrıntısal kişiler, yalnızca ormanı oluşturan ağaçlara tek tek odaklandıkları için ormanın bütününe görmekte zorlanırlar.

IV. Yönelim (Scope)

10. İçsel (Internal): Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan. İçsel stile sahip kişiler içlerine kapanık, göreve

odaklı, bazen mesafeli ve sosyal açıdan diğer insanlardan daha duyarsız olma eğilimindedirler. Geleneksel eğitim sistemi biraz dışsal eğilimleri olan içsel öğrencilere avantaj sağlayıcı niteliktedir.

11. Dışsal (External): Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan. Dışsal stildeki insanlar dışa dönük, insana odaklı, cana yakın, sosyal açıdan daha duyarlı ve bireyler arası bilince sahip olma eğilimindedirler. Günümüzdeki bazı eğitim yaklaşımları (iş birliğine dayalı öğrenme gibi) dışsal stildeki öğrencilere avantaj sağlayıcı niteliktedir.

V. Eğilimler (Leanings)

12. Liberal (Liberal): Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci. Liberal stildeki kişiler mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi en üst düzeye çıkarmaktan hoşlanırlar. Hayatlarında bir miktar yabancı unsur bulunması, belirsizlik durumlarından rahatsız olmazlar. Bununla birlikte Yasamacı stilin aksine liberal kişiler için yeni fikirlerin kendilerine ait olması gerekmez.

13. Tutucu (Conservative): Geleneksel, denenmiş tercih eden, gerçekçi. Muhafazakâr kişiler mevcut kural ve prosedürlere sadık kalmayı tercih ederler. Değişimden ve belirsizliklerden hoşlanmazlar, işlerinde ve yaşamlarında tanıdık unsurları tercih ederler. Yürütme stilindeki kişilerin aksine muhafazakâr kişiler kendi fikirlerini ortaya koymak isteyebilirler ancak bu fikirler mevcut geleneklere dayalı olurlar (Stenberg 1988, 1997 ve 2009; Sternberg & Grigorenko, 1997).

Eğitim-öğretim işlerinin organize edilmesinde, programların hazırlanmasında, uygulanmasında ve ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesinde ihtiyaçların doğru tanımlanması kadar bu işlerde çeşitli görevler alacak olan bireylerin de iyi tanınmasında yarar vardır. Eğitim-öğretim işlerinin doğrudan hedefi olan öğrencilerin öğrenmelerine etki eden unsurların iyi tanınmasının ve bu unsurların birbirleriyle ilişkilerinin iyi analiz edilmesinin, öğretimin etkililiğini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Bu unsurlardan biri de bireyin düşünme stilleridir denilebilir. Stil kavramının çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen pek çok alanda araştırma yapılmıştır. Düşünme stilleri araştırmaları ağırlıklı olarak Amerika (Dai & Feldhusen, 1999; Zhang, 2000b), Hong-Kong (Zhang & Sachs, 1997; Zhang, 1999; Zhang, 2000a; Zhang & Sternberg, 2000; Zhang & Sternberg, 2002; Zhang, 2003), Çin (Zhang, 2004; Zhang, 2009) gibi ülkelerde yapılmakla birlikte Kore (Park, Park, & Choe, 2005), İspanya (Cano-García & Hughes, 2000), Filipinler (Valencia, 2007), İran (Alborzi & Ostovar, 2007; Bibak, 2016) gibi ülkelerde de yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde ise çeşitli alanlardan araştırmacıların yaptığı pek çok düşünme stilleri araştırmaları (Akbulut, 2006; Başol & Türkoğlu, 2009; Buluş, 2005; Buluş, 2006; Dinçer, 2009; Esmer, 2013; Özbek Baştuğ & Çelik, 2014; Tüzer, 2016) bulunmaktadır. Yerli ve yabancı literatüre bakıldığında çeşitli branşlarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin düşünme stillerinin demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, akademik başarı, medeni hal, mesleki kıdem, seyahat tecrübesi vb.) açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin dönemlere ve bireysel çalgılarına göre düşünme stillerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmaya göre mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 1. Tip olarak tanımlanan düşünme stillerini (yasamacı, hiyerarşik ve liberal) yüksek düzeyde kullandıkları, bunun yanı sıra bütünsel ve yürütme stilini de yüksek puanlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Akbulut, 2006). Akbulut’un çalışmasından farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü ve AGNO düzeyleri gibi demografik değişkenlere göre düşünme stillerinde bir değişiklik görülüp görülmediğine bakılmıştır.

Ülkemizde bireysel farklılıkların en belirgin olduğu müzik eğitimi alanında, öğrenme süreçlerini yönetmede önemli etki edebilecek olan düşünme stilleri üzerine bir adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerle çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Demografik değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, AGNO (Ağırlıklı Genel Not Ortalaması) ve bireysel çalgı olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerle çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma; Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimi almakta olan 94 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler

Değişken	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	41	43,6
	Erkek	53	56,4
	Toplam	94	100
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	21	22,3
	2. sınıf	23	24,5
	3. sınıf	20	21,3
	4. sınıf	30	31,9
	Toplam	94	100
Mezun Olunan Okul Türü	GSL	37	39,4
	Diğer	57	60,6
	Toplam	94	100
Bireysel Çalgı	Bağlama	24	25,5
	Keman	13	13,8
	Gitar	9	9,6
	Çello	8	8,5
	Piyano	8	8,5
	Flüt	6	6,4
	Ud	6	6,4
	Kanun	5	5,3
	Viyola	5	5,3
	Mey	3	3,2
	Tambur	3	3,2
	Şan	3	3,2
	Belirtilmemiş	1	1,1
	Toplam	94	100

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilecek geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış olan "Düşünme Stilleri Envanteri" ile elde edilmiştir. Bu envanter düşünme stillerini ölçme konusunda genel kabul görmüş ve değişik kültürlerde çeşitli yaş gruplarında yeterince denenmiş olması nedeniyle seçilmiştir.

Düşünme Stilleri Envanteri, 5 temel boyut altında yer alan 13 düşünme stilinden, bireyde baskın olanları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Envanterin tümünden alınan bir puan yoktur. Çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerle bireyde baskın olan düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Puanların analizi alt ölçek puanlarının alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle yapılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanlar 1 ile 8 arasında değişmekte, elde edilen sürekli puanlar ise kişileri temel boyut altında yer alan düşünme stiline göre gruplandırmak için kullanılmaktadır. Her birey en yüksek puanı aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait düşünme stiline atanmaktadır. Envanter, tamamı olumlu cümlelerle kurulmuş 104 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme yedili likert tiptedir. Düşünme Stilleri Envanterinin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek için yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda 4. ve 73. dışındaki tüm maddelerde 0.40 ile 0.99 arasında değişen ve 0.01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi; 5 faktörlü, 13 alt ölçekli, 70 maddeli bir yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütünü için tutarlık güvenilirliği için alpha katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin 0.37-0.88 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0.63-0.78 arasında korelasyon değeri almıştır (Fer, 2005).

Araştırma kapsamında düşünme stilleri ile ilişkisi incelenen demografik veriler ise, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, AGNO ve bireysel çalgı) belirlemeye yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Düşünme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve betimleyici istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Varyans analizi, k bağımsız ya da k bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamalarının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, normal dağılım gösteren k toplumdandan alınan k bağımsız grup nicel verilerin analizinde kullanılır. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre $p < 0,05$ ise grup ortalamaları birbirinden önemli düzeyde farklıdır. Bu durumda hangi grupların farklı olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri uygulanmaktadır. Bu testlerden biri olan Tukey HSD testi tüm olası farkları gerçekten önemli fark değerine göre test eder. Grup ortalamalarını eşanlı olarak karşılaştırmayı amaçlayan Tukey HSD testi gruplarda birim sayılarının eşit olduğunu varsayar. Birim sayılarının eşit olmadığı durumlarda grup birim sayılarının harmonik ortalamasını kullanır (Özdamar, 2009). ANOVA yapılabilmesi için grupların varyanslarının homojen olması şartı aranır. Homojenlik testi Levene istatistiği ile yapılır. Homojenlik testi sonuçlarına göre grup varyanslarının homojen olmadığı durumlarda ANOVA yerine alternatifi olarak kabul edilen Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanır. İki test arasında Welch testi daha güçlü olup daha sık tercih edilir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2016, s. 133).

3. Bulgular

Bu bölümde, düşünme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilere ilgili istatistik analizler yapılarak ulaşılan bulgular yer almaktadır. Düşünme stilleri envanteri kullanılarak toplanan veriler 94 kişiden oluşan bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Ancak verilerin toplanması sırasında katılımcıların 104 soruluk veri toplama aracındaki bazı soruları boş bırakmalarından dolayı istatistik testler her alt boyut için tüm sorulara cevap veren katılımcı sayısına göre yapılmıştır. Bu nedenle aşağıdaki tablolarda yer alan katılımcı sayıları (N değerleri) değişiklik göstermektedir. İlk olarak çalışma grubunun genel düşünme stili profilini belirlemek amacıyla Düşünme Stili Envanteri puan ortalamalarının genel dağılımına betimsel olarak bakılmıştır. Puan ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunun düşünme stilleri envanteri puan ortalamalarının genel dağılımı

Düşünme Stilleri	N	En Az	En Çok	Ortalama	Std. Sapma
Yasamacı	86	3,00	7,00	5,80	,804
Yürütmeçi	87	3,75	7,00	5,34	,787
Yargılayıcı	88	2,00	7,00	5,09	1,064
Monarşik	90	2,25	7,00	4,80	1,012
Hiyerarşik	89	1,88	7,00	5,62	1,083
Oligarşik	85	1,88	7,00	4,54	1,035
Anarşik	86	2,00	7,00	4,87	1,033
Bütünsel	91	2,63	7,00	4,80	1,028
Ayrıntısal	90	2,75	7,00	4,84	1,061
İçsel	86	1,00	7,00	4,89	1,278
Dışadönük	88	1,75	7,00	5,02	1,295
Liberal	84	2,63	7,00	5,52	,938
Tutucu	88	2,00	7,00	4,50	1,355

Tablo 2’deki bulgular çalışma grubunun Düşünme Stilleri Envanterinden elde edilen puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda 4,50’nin üzerinde olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalama 5,80 puan ile Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülürken, en düşük ortalama ise 4,50 puanla Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. Tablo 2’de yer alan bulgulara göre çalışma grubunun genel olarak Yasamacı, Yürütmeçi, Yargılayıcı, Hiyerarşik, Dışsal ve Liberal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmış, test sonuçları tablolar halinde ve tabloların yorumları da altlarında verilmiştir. ANOVA öncesinde düşünme stillerinin cinsiyete göre grup varyanslarının homojenliğini sınamak için yapılan Levene testi bulguları, düşünme stillerinin cinsiyet gruplarının varyansları arasında anlamlı fark olmadığını ($p > 0,05$), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Düşünme stillerinin cinsiyet gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

		ANOVA				
Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yasamacı	Gruplar Arası	2,698	1	2,698	4,334	,040*
	Gruplar İçi	52,299	84	,623		
	Toplam	54,997	85			
Yürütme	Gruplar Arası	,014	1	,014	,022	,881
	Gruplar İçi	53,274	85	,627		
	Toplam	53,288	86			
Yargılayıcı	Gruplar Arası	1,378	1	1,378	1,211	,274
	Gruplar İçi	97,902	86	1,138		
	Toplam	99,280	87			
Monarşik	Gruplar Arası	,560	1	,560	,544	,463
	Gruplar İçi	90,502	88	1,028		
	Toplam	91,062	89			
Hiyerarşik	Gruplar Arası	,628	1	,628	,533	,467
	Gruplar İçi	102,508	87	1,178		
	Toplam	103,136	88			
Oligarşik	Gruplar Arası	,972	1	,972	,907	,344
	Gruplar İçi	88,956	83	1,072		
	Toplam	89,928	84			
Anarşik	Gruplar Arası	5,606	1	5,606	5,539	,021*
	Gruplar İçi	85,016	84	1,012		
	Toplam	90,622	85			
Bütünsel	Gruplar Arası	,023	1	,023	,021	,885
	Gruplar İçi	95,073	89	1,068		
	Toplam	95,096	90			
Ayrıntısal	Gruplar Arası	2,254	1	2,254	2,027	,158
	Gruplar İçi	97,849	88	1,112		
	Toplam	100,103	89			
İçsel	Gruplar Arası	,059	1	,059	,036	,850
	Gruplar İçi	138,785	84	1,652		
	Toplam	138,845	85			
Dışsal	Gruplar Arası	3,407	1	3,407	2,055	,155
	Gruplar İçi	142,547	86	1,658		
	Toplam	145,954	87			
Liberal	Gruplar Arası	2,287	1	2,287	2,654	,107
	Gruplar İçi	70,665	82	,862		
	Toplam	72,952	83			
Tutucu	Gruplar Arası	2,293	1	2,293	1,252	,266
	Gruplar İçi	157,533	86	1,832		
	Toplam	159,827	87			

* p<0.05

Tablo 3'e bakıldığında çalışma grubunun genel olarak düşünme stillerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Yalnızca Yasamacı ($F(1,85)=4,334, p<.050$) ve Anarşik ($F=5,539, p<.050$) düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4. Düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri

Düşünme Stilleri	Betimsel Değerler			
	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Yasamacı	Kadın	37	5,59	,808
	Erkek	49	5,95	,774
	Toplam	86	5,80	,804

Düşünme Stilleri	Betimsel Değerler			
	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Yürütme	Kadın	38	5,33	,794
	Erkek	49	5,35	,790
	Toplam	87	5,34	,787
Yargılayıcı	Kadın	37	4,94	1,175
	Erkek	51	5,20	,982
	Toplam	88	5,09	1,068
Monarşik	Kadın	38	4,71	,926
	Erkek	52	4,87	1,074
	Toplam	90	4,80	1,012
Hiyerarşik	Kadın	40	5,53	1,232
	Erkek	49	5,69	,950
	Toplam	89	5,62	1,083
Oligarşik	Kadın	37	4,42	1,064
	Erkek	48	4,64	1,013
	Toplam	85	4,54	1,035
Anarşik	Kadın	38	4,58	1,079
	Erkek	48	5,10	,945
	Toplam	86	4,87	1,033
Bütünsel	Kadın	40	4,78	1,034
	Erkek	51	4,82	1,033
	Toplam	91	4,80	1,028
Ayrıntısal	Kadın	39	4,66	1,083
	Erkek	51	4,98	1,032
	Toplam	90	4,84	1,061
İçsel	Kadın	38	4,86	1,160
	Erkek	48	4,91	1,376
	Toplam	86	4,89	1,278
Dışsal	Kadın	38	4,79	1,388
	Erkek	50	5,19	1,206
	Toplam	88	5,02	1,295
Liberal	Kadın	37	5,34	1,039
	Erkek	47	5,67	,832
	Toplam	84	5,52	,938
Tutucu	Kadın	38	4,32	1,378
	Erkek	50	4,65	1,334
	Toplam	88	4,50	1,355

Tablo 4'teki bulgular düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, cinsiyete göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Kadın grubunda en düşük ortalama 4,32 puanla Liberal düşünme stili alt boyutunda görülürken erkek grubunda en düşük ortalama 4,64 puanla Oligarşik düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. Kadınlarda en yüksek ortalama 5,53 puanla Monarşik düşünme stili alt boyutunda, erkeklerde ise en yüksek ortalama 5,95 puanla Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülmektedir. Çalışma grubunun düşünme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular kadınların genel olarak Monarşik düşünme stiline erkeklerin ise Yasamacı düşünme stiline sahip olduklarını göstermiştir.

Düşünme stillerinin sınıf düzeyi gruplarının varyanslarının homojenliğini sınamak için yapılan Levene testi bulguları, düşünme stillerinin sınıf düzeyi gruplarının varyansları arasında anlamlı fark olmadığını ($p>0,05$), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir.

Tablo 5. Düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçları

		ANOVA				
Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yasamacı	Gruplar Arası	6,203	3	2,068	3,474	,020*
	Gruplar İçi	48,795	82	,595		
	Toplam	54,997	85			
Yürütme	Gruplar Arası	2,207	3	,736	1,196	,317
	Gruplar İçi	51,081	83	,615		
	Toplam	53,288	86			
Yargılayıcı	Gruplar Arası	2,644	3	,881	,766	,516
	Gruplar İçi	96,636	84	1,150		
	Toplam	99,280	87			
Monarşik	Gruplar Arası	,893	3	,298	,284	,837
	Gruplar İçi	90,169	86	1,048		
	Toplam	91,062	89			
Hiyerarşik	Gruplar Arası	8,160	3	2,720	2,434	,070
	Gruplar İçi	94,976	85	1,117		
	Toplam	103,136	88			
Oligarşik	Gruplar Arası	2,712	3	,904	,839	,476
	Gruplar İçi	87,217	81	1,077		
	Toplam	89,928	84			
Anarşik	Gruplar Arası	3,483	3	1,161	1,093	,357
	Gruplar İçi	87,139	82	1,063		
	Toplam	90,622	85			
Bütünsel	Gruplar Arası	9,921	3	3,307	3,378	,022*
	Gruplar İçi	85,175	87	,979		
	Toplam	95,096	90			
Ayrıntısal	Gruplar Arası	10,412	3	3,471	3,328	,023*
	Gruplar İçi	89,692	86	1,043		
	Toplam	100,103	89			
İçsel	Gruplar Arası	9,839	3	3,280	2,085	,109
	Gruplar İçi	129,006	82	1,573		
	Toplam	138,845	85			
Dışsal	Gruplar Arası	11,300	3	3,767	2,350	,078
	Gruplar İçi	134,654	84	1,603		
	Toplam	145,954	87			
Liberal	Gruplar Arası	1,777	3	,592	,666	,575
	Gruplar İçi	71,175	80	,890		
	Toplam	72,952	83			
Tutucu	Gruplar Arası	6,570	3	2,190	1,200	,315
	Gruplar İçi	153,256	84	1,824		
	Toplam	159,827	87			

* p<0.05

Tablo 5'e bakıldığında çalışma grubunun genel olarak düşünme stillerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Ancak Yasamacı ($F=3,474, p<.050$), Bütünsel ($F=3,378, p<.050$) ve Ayrıntısal ($F=3,328, p<.050$) düşünme stilleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu durumda hangi sınıf düzeylerine göre farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre çoklu karşılaştırma testi sonuçları

Düşünme Stilleri		Çoklu Karşılaştırma				
		(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Yasamacı	Tukey HSD	1.Sınıf	2.Sınıf	-,64223**	,24424	,049*
			3.Sınıf	-,24342	,25373	,773
			4.Sınıf	-,63181**	,22928	,036*
		2.Sınıf	1.Sınıf	,64223**	,24424	,049*
			3.Sınıf	,39881	,24778	,379
			4.Sınıf	,01042	,22268	1,000
		3.Sınıf	1.Sınıf	,24342	,25373	,773
			2.Sınıf	-,39881	,24778	,379
			4.Sınıf	-,38839	,23305	,348
		4.Sınıf	1.Sınıf	,63181**	,22928	,036*
			2.Sınıf	-,01042	,22268	1,000
			3.Sınıf	,38839	,23305	,348
Bütünsel	Tukey HSD	1.Sınıf	2.Sınıf	,40217	,30252	,547
			3.Sınıf	,40132	,31698	,587
			4.Sınıf	-,35345	,28759	,610
		2.Sınıf	1.Sınıf	-,40217	,30252	,547
			3.Sınıf	-,00086	,30675	1,000
			4.Sınıf	-,75562**	,27627	,037*
		3.Sınıf	1.Sınıf	-,40132	,31698	,587
			2.Sınıf	,00086	,30675	1,000
			4.Sınıf	-,75476	,29204	,055
		4.Sınıf	1.Sınıf	,35345	,28759	,610
			2.Sınıf	,75562**	,27627	,037*
			3.Sınıf	,75476	,29204	,055
Ayrıntısal	Tukey HSD	1.Sınıf	2.Sınıf	,15070	,31156	,963
			3.Sınıf	,65298	,31908	,179
			4.Sınıf	-,28638	,29714	,770
		2.Sınıf	1.Sınıf	-,15070	,31156	,963
			3.Sınıf	,50227	,31552	,389
			4.Sınıf	-,43708	,29331	,448
		3.Sınıf	1.Sınıf	-,65298	,31908	,179
			2.Sınıf	-,50227	,31552	,389
			4.Sınıf	-,93935**	,30129	,013*
		4.Sınıf	1.Sınıf	,28638	,29714	,770
			2.Sınıf	,43708	,29331	,448
			3.Sınıf	,93935**	,30129	,013*

* p<0.05

** Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Hangi gruplar arasında fark olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre Yasamacı düşünme stilinde 1. sınıf ile 2. ve 4. sınıf grupları arasında; Bütünsel düşünme stilinde 2. sınıf ile 4. sınıf grupları arasında; Ayrıntısal düşünme stilinde ise 3. sınıf ile 4. sınıf grupları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Hangi sınıf düzeyinde hangi düşünme stilinin daha yüksek olduğunu belirlemek için yapılan betimsel istatistik testinden elde edilen sınıf düzeylerinin puan ortalamalarının dağılımlarını gösteren değerler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre betimsel dağılımlar

Düşünme Stilleri	Sınıf Düzeyi	Betimsel Değerler		
		N	Ortalama	Std. Sapma
Yasamacı	1. sınıf	19	5,38	1,058
	2. sınıf	21	6,02	,661
	3. sınıf	18	5,63	,647
	4. sınıf	28	6,01	,688
	Toplam	86	5,80	,804
Bütünsel	1. sınıf	20	4,88	1,034
	2. sınıf	23	4,47	,899
	3. sınıf	19	4,47	,942
	4. sınıf	29	5,23	1,054
	Toplam	91	4,80	1,028
Ayrıntısal	1. sınıf	21	4,94	1,149
	2. sınıf	22	4,79	1,035
	3. sınıf	20	4,29	,919
	4. sınıf	27	5,23	,976
	Toplam	90	4,84	1,061

Tablo 7'ye bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin Yasamacı düşünme stilinde, 4. sınıf öğrencilerinin ise Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Çalışma grubunun düşünme stilleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular mesleki müzik eğitimi almakta olan öğrencilerin eğitimlerinin sonuna yaklaştıkları 4. sınıf düzeyinde daha Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stiline sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle 4. Sınıf öğrencilerinin Yasamacı düşünme stiliyle birlikte Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerinden oluşan bir stil profiline sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışma grubunun mezun olunan okul türü değişkenine göre grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için yapılan Levene testi bulgularından Yasamacı ve Liberal düşünme stillerinin mezun olunan okul türü grup varyanslarının homojen olmadığı ($p < 0,05$); diğer düşünme stillerinin grup varyanslarının homojen ($p > 0,05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Düşünme stillerinin mezun olunan okul türü gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

Düşünme Stilleri	Gruplar Arası	ANOVA				p
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	
Yürütme	Gruplar Arası	2,834	1	2,834	4,775	,032*
	Gruplar İçi	50,454	85	,594		
	Toplam	53,288	86			
Yargılayıcı	Gruplar Arası	6,419	1	6,419	5,945	,017*
	Gruplar İçi	92,861	86	1,080		
	Toplam	99,280	87			
Monarşik	Gruplar Arası	,017	1	,017	,016	,899
	Gruplar İçi	91,045	88	1,035		
	Toplam	91,062	89			
Hiyerarşik	Gruplar Arası	8,498	1	8,498	7,812	,006*
	Gruplar İçi	94,639	87	1,088		
	Toplam	103,136	88			
Oligarşik	Gruplar Arası	1,324	1	1,324	1,240	,269
	Gruplar İçi	88,605	83	1,068		
	Toplam	89,928	84			
Anarşik	Gruplar Arası	,665	1	,665	,621	,433
	Gruplar İçi	89,957	84	1,071		
	Toplam	90,622	85			
Bütünsel	Gruplar Arası	,000	1	,000	,000	,989
	Gruplar İçi	95,096	89	1,068		
	Toplam	95,096	90			

		ANOVA				
Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ayrıntısal	Gruplar Arası	2,535	1	2,535	2,287	,134
	Gruplar İçi	97,568	88	1,109		
	Toplam	100,103	89			
İçsel	Gruplar Arası	,234	1	,234	,142	,707
	Gruplar İçi	138,610	84	1,650		
	Toplam	138,845	85			
Dışsal	Gruplar Arası	1,715	1	1,715	1,022	,315
	Gruplar İçi	144,240	86	1,677		
	Toplam	145,954	87			
Tutucu	Gruplar Arası	,993	1	,993	,538	,465
	Gruplar İçi	158,833	86	1,847		
	Toplam	159,827	87			

* $p < 0.05$

Tablo 8'e bakıldığında çalışma grubunun mezun olunan okul türü değişkenine göre Yasamacı ($F=10,960$, $p < .050$), Yürütmeci ($F=4,775$, $p < .050$), Yargılayıcı ($F=5,945$, $p < .050$) ve Hiyerarşik ($F=7,812$, $p < .050$) düşünme stillerinde anlamlı farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Yasamacı ve Liberal düşünme stillerinin mezun olunan okul türüne göre grup varyansları homojen olmadığı için ANOVA yerine Welch testi uygulanmıştır. Yasamacı ve Liberal düşünme stillerinin mezun olunan okul türüne göre Welch testi sonuçları (Yasamacı $p=0,004 < 0,005$; Liberal $p=0,005$) iki düşünme stili için de gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Hangi okul türünde hangi düşünme stiline daha yüksek olduğunu belirlemek için yapılan betimsel istatistik testinden elde edilen değerlerin dağılımları Tablo 9'da yer gösterilmiştir.

Tablo 9. Düşünme stillerinin mezun olunan okul türüne göre betimsel dağılımlar

		Betimsel Değerler		
Düşünme Stilleri	Mezun Olunan Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma
Yasamacı	Güzel Sanatlar Lisesi	33	5,45	,938
	Diğer Liseler	53	6,01	,628
	Toplam	86	5,80	,804
Yürütmeci	Güzel Sanatlar Lisesi	31	5,10	,654
	Diğer Liseler	56	5,48	,827
	Toplam	87	5,34	,787
Yargılayıcı	Güzel Sanatlar Lisesi	35	4,76	1,057
	Diğer Liseler	53	5,31	1,027
	Toplam	88	5,09	1,068
Hiyerarşik	Güzel Sanatlar Lisesi	36	5,24	1,130
	Diğer Liseler	53	5,87	,980
	Toplam	89	5,62	1,083
Liberal	Güzel Sanatlar Lisesi	34	5,30	,667
	Diğer Liseler	50	5,68	1,064
	Toplam	84	5,52	,938

Tablo 9'daki bulgular gösteriyor ki, Güzel Sanatlar Liseleri dışında kalan diğer liselerden mezun olan öğrencilerin Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stilleri puan ortalamaları Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilere göre daha yüksektir. En yüksek ortalama 6,01 puanla Yasamacı düşünme stiline görülmektedir. Bu durum Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olmayan öğrencilerin Yasamacı düşünme stiline yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubunun AGNO düzeyi değişkenine göre grup varyanslarının homojenliği testi bulguları, Yasamacı düşünme stiline AGNO düzeyi grup varyanslarının homojen olmadığını ($p < 0,05$); diğer düşünme stillerinin grup varyanslarının homojen ($p > 0,05$) olduğunu göstermiştir.

Tablo 10. Düşünme stillerinin AGNO düzeyi gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

		ANOVA				
Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yürütme	Gruplar Arası	1,013	2	,506	,822	,443
	Gruplar İçi	50,515	82	,616		
	Toplam	51,528	84			
Yargılayıcı	Gruplar Arası	4,116	2	2,058	1,818	,169
	Gruplar İçi	93,952	83	1,132		
	Toplam	98,068	85			
Monarşik	Gruplar Arası	1,784	2	,892	,853	,430
	Gruplar İçi	88,905	85	1,046		
	Toplam	90,689	87			
Hiyerarşik	Gruplar Arası	3,488	2	1,744	1,491	,231
	Gruplar İçi	98,250	84	1,170		
	Toplam	101,739	86			
Oligarşik	Gruplar Arası	3,862	2	1,931	1,962	,147
	Gruplar İçi	78,750	80	,984		
	Toplam	82,612	82			
Anarşik	Gruplar Arası	,830	2	,415	,376	,688
	Gruplar İçi	89,389	81	1,104		
	Toplam	90,219	83			
Bütünsel	Gruplar Arası	1,603	2	,801	,753	,474
	Gruplar İçi	91,463	86	1,064		
	Toplam	93,066	88			
Ayrıntısal	Gruplar Arası	1,728	2	,864	,757	,472
	Gruplar İçi	97,054	85	1,142		
	Toplam	98,782	87			
İçsel	Gruplar Arası	2,841	2	1,420	,855	,429
	Gruplar İçi	134,500	81	1,660		
	Toplam	137,341	83			
Dışsal	Gruplar Arası	4,121	2	2,060	1,209	,304
	Gruplar İçi	141,392	83	1,704		
	Toplam	145,513	85			
Tutucu	Gruplar Arası	1,138	2	,569	,629	,536
	Gruplar İçi	71,527	79	,905		
	Toplam	72,666	81			

Tablo 10'a bakıldığında çalışma grubunun AGNO düzeyi değişkenine göre düşünme stillerinde anlamlı farklılıklara sahip olmadıkları görülmektedir. Homojenlik şartını sağlamayan Yasamacı düşünme stili alt boyutu için ANOVA yerine uygulanan Welch testi sonucuna göre de (Yasamacı $p=0,369>0,005$) gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Çalışma grubunun bireysel çalgı değişkenine göre grup varyanslarının homojenliği testi bulguları Yürütme ($p=,027$), Oligarşik ($p=,043$), Bütünsel ($p=,031$), Ayrıntısal ($p=,020$) ve Dışsal ($p=,015$) düşünme stillerinin bireysel çalgı grup varyanslarının homojen olmadığını ($p<0,05$); diğer düşünme stillerinin grup varyanslarının homojen ($p>0,05$) olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Düşünme stillerinin bireysel çalgı gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

		ANOVA				
Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yasamacı	Gruplar Arası	7,272	11	,661	1,035	,425
	Gruplar İçi	46,620	73	,639		
	Toplam	53,892	84			
Yargılayıcı	Gruplar Arası	21,103	11	1,918	1,876	,056
	Gruplar İçi	76,684	75	1,022		
	Toplam	97,788	86			

		ANOVA				
	Düşünme Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Monarşik	Gruplar Arası	8,012	11	,728	,675	,757
	Gruplar İçi	83,045	77	1,079		
	Toplam	91,057	88			
Hiyerarşik	Gruplar Arası	13,909	11	1,264	1,082	,387
	Gruplar İçi	88,823	76	1,169		
	Toplam	102,732	87			
Anarşik	Gruplar Arası	21,529	11	1,957	2,068	,034*
	Gruplar İçi	69,094	73	,946		
	Toplam	90,622	84			
İçsel	Gruplar Arası	14,961	11	1,360	,802	,638
	Gruplar İçi	123,813	73	1,696		
	Toplam	138,775	84			
Liberal	Gruplar Arası	8,208	11	,746	,822	,619
	Gruplar İçi	64,467	71	,908		
	Toplam	72,675	82			
Tutucu	Gruplar Arası	42,182	11	3,835	2,461	,011*
	Gruplar İçi	116,878	75	1,558		
	Toplam	159,060	86			

* p<0.05

Tablo 11’de yer alan bulgulara bakıldığında çalışma grubunun bireysel çalgı değişkenine göre Anarşik ($F= 2,068$, $p< .050$) ve Tutucu ($F=2,461$, $p< .050$) düşünme stillerinde anlamlı farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Homojenlik şartını sağlamayan Oligarşik, Bütünsel, Ayrıntısal ve Dışsal düşünme stili alt boyutları için ANOVA yerine uygulanan Welch testi sonuçlarına göre ise (Oligarşik $p=0,213>0,005$; Bütünsel $p=0,331>0,005$; Ayrıntısal $p=0,517>0,005$ ve Dışsal $p=0,279>0,005$) gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yürütmeci düşünme stili için gruplardan en az birinin sıfır varyansa sahip olması nedeniyle Welch testi uygulanamamıştır. Çalışma grubundan elde edilen bulgulara bakıldığında bireysel çalgı değişkenine göre düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düşünme stillerinin çaldıkları çalgıya bağlı olmadığı ya da çalgı seçimlerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik, Dışsal ve Liberal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular literatürle de tutarlılık göstermektedir. Akbulut’un (2006), Buluş’un (2005) ve Dinçer’in (2009) çalışmalarında öğretmen adaylarının 1. Tip düşünme stilleri olarak da kavramsallaştırılan Yasama, Hiyerarşik, Yargı, Bütünsel, Dışsal ve Liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra Tutucu, Oligarşik, Ayrıntısal ve Bütünsel düşünme stillerini en az düzeyde tercih ettikleri saptanmıştır. Buluş’a (2005) göre öğrencilerde var olan bu eğilim, zihinsel öz yönetim gerçekleştirilirken yapılan tercihler açısından pozitif bir durumdur. Bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çalışma grubunun mesleki müzik eğitimi almalarına bağlı olarak, Yasamacı, Dışsal ve Liberal düşünme stillerinde gelişme olduğu düşünülebileceği gibi, bu düşünme stillerine sahip oldukları için mesleki müzik eğitimi almayı tercih ettikleri de düşünülebilir. Ayrıca mesleki müzik eğitiminin önemli unsurları olan çalgı çalma, yorumlama, besteleme, armoni vb. gibi uygulamalı pek çok alan dersinde yerine getirilmesi gereken görevler ve uyulması gereken kurallar öğrencilerin Hiyerarşik düşünme stilinde kendilerini geliştirmelerine de etki etmiş olabilir.

Düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, cinsiyete göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kadınlarda en yüksek ortalama Monarşik düşünme stili alt boyutunda görülürken erkeklerde en yüksek ortalama Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yurtiçi literatürdeki diğer çalışmalarda elde edilen bazı sonuçlarla benzerlik bazı sonuçlarla da zıtlık göstermektedir. Zihinsel Öz Yönetim kuramına göre düşünme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılıklar kültürden de etkilenmektedir. Her kültürde kadınlar ve erkekler farklı değerlendirileceği için düşünme stilleri de kültürel cinsiyet algısı bağlamında ele alınmalıdır (Sternberg, 2009). Esmer (2013)’in çalışmasında kadınlar ile erkeklerin farklı düşünme stillerine sahip oldukları, erkeklerin Yasayapıcı, Oligarşik, Anarşik, Bütünsel ve Tutucu;

kadınların ise Yürütme, Monarşik ve Hiyerarşik düşünme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Dinçer'in (2009) çalışmasında ise erkeklerin Tutucu ve Dışsal düşünme stillerine kadınlardan daha yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum düşünme stillerinde aynı kültür çatısı altında bile zamana bağlı olarak değişiklikler görülebileceği anlamına gelebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, çalışma grubundaki kadınların bir işe odaklandıklarında başka işlerle ilgilenmedikleri, erkeklerin ise daha çok yeni fikirler üretme gibi işlerle ilgilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Müziksel bağlamda düşünüldüğünde de erkeklerin kadınlara oranla daha çok besteleme, yorumlama gibi etkinlikler başta olmak üzere pek çok müzikal süreçte yeni fikirler, yeni uygulamalar üretmeyi, kendi kurallarını koymayı tercih ettikleri söylenebilir. Kadınların Liberal ve Yasamacı Düşünme Stili puanlarının erkeklere oranla daha düşük olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre durumunu belirlemek için yapılan istatistik analizlerden elde edilen bulgular 2. sınıf öğrencilerinin Yasamacı düşünme stiline, 4. sınıf öğrencilerinin ise Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermiştir. Bir diğer deyişle müzik eğitimi almakta olan çalışma grubu öğrencilerinin eğitimlerinin sonuna yaklaştıkları 4. sınıf düzeyinde daha Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stiline sahip oldukları söylenebilir. Bir sanatçı/müzyisyen besteleme ve yorumlama gibi müziksel yaratıcılığın en belirgin olduğu etkinlikler sırasında her bir ayrıntıya odaklanabildiği gibi eserin bütün olarak müziksel estetik değeri yüksek bir biçimde nasıl duyulduğuna da önem verir. Bu noktada göz ardı edilmemesi gereken bir nokta da müzikle ilgili yaratıcılığın yalnızca besteleme ve/veya yorumlama ile sınırlandırılmayacağıdır. Elbette ki müzik alanı içerisinde yer alan diğer konularda da (müzik teorisi, çalgı tekniği, armoni, müzik analizi vb.) pek çok yeni fikir ve uygulama üretimi söz konusu olabilir. Yeni bir teori üretirken de Yasamacı, Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerine sahip bireyler bu stile uygun şekilde çalışacaklardır. Bu bağlamda bakıldığında elde edilen bulgular son sınıf öğrencilerinin Yasamacı düşünme stiliyle birlikte Bütünsel ve Ayrıntısal düşünme stillerine de sahip olabilmelerini açıklayabilir.

Güzel Sanatlar Liseleri dışında kalan diğer liselerden mezun olan öğrencilerin Yasamacı, Yürütme, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stilleri puan ortalamalarının Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güzel Sanatlar Liselerinde müzik sanatına ilişkin teknik eğitimin erken yaşta verilmesi nedeniyle bu öğrencilerin yükseköğretimde daha Yasamacı düşünceleri beklenirken, diğer liselerden gelen öğrencilerin Yasamacı düşünme stili puanlarının yüksek olması şaşırtıcı görünmektedir. Bu durumun, diğer liselerde uygulanan eğitim programlarının bireylerin genel bilişsel becerilerini geliştirebilmelerine yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel lise eğitimi alan öğrencilerin Yasamacı, Yargılayıcı, Yürütme ve Liberal düşünme stillerinin daha belirgin olması aldıkları eğitimin programlarında yer alan görevlerin ve problemlerin yargılayıcı, yürütme ve yenilikçi-yaratıcı çalışmalar yapmaya teşvik edici özelliğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer açıdan bakıldığında hem Güzel Sanatlar Liselerinin hem de Güzel Sanatlar Liselerine kayıtlı öğrencilerin sayıları diğer liselere oranla azdır. Ek olarak diğer liselerden ayrı bir eğitim programı da uyguladıkları için Güzel Sanatlar Liselerinden gelen öğrencilerin başka (Yasamacı, Yürütme, Yargılayıcı ve Liberal düşünme stilleri dışında kalan) düşünme stillerine sahip olmaları doğal görünmektedir. Bu durum, Güzel Sanatlar Liselerinde öğrencilerin müziksel yaratıcılığa değil müzikal yetkinliğe (temel kavramları bilme, çalgıda temel teknik düzeyde yetkin olma vb.) odaklı bir eğitim almalarına bağlı olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu konuda yapılacak olan yeni araştırmaların sonuçları konunun açıklanmasında daha etkili olacaktır.

Çalışma grubundan elde edilen bulgulara bakıldığında AGNO düzeyi ve bireysel çalgı değişkenlerine göre düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düşünme stillerinin çaldıkları çalgıya bağlı olmadığı ya da çalgı tercihlerine etki etmediği ve akademik başarı düzeyleriyle ilişkili olmadığı anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgular kuramın genel ilkelerinden biri olan, düşünme stillerinin değişik kültürlere göre farklılık gösterebileceği ilkesi bağlamında değerlendirildiğinde Buluş'un (2006) çalışmasında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Buluş'a (2006) göre Türkiye'de uygulanan geleneksel eğitim sistemine bağlı olarak öğrencilerin düşünme stillerinde akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bireysel çalgı değişkenine göre bakıldığında ise öğrencilerin düşünme stilleri arasında farkın olmayışı Akbulut'un (2006) çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak elde edilen bu sonuçlar literatürde yer alan bazı çalışmalarla da örtüşmemektedir. Cano-García ve Hughes'un (2000) çalışmasında bireysel çalışmayı tercih eden (İçsel); problem çözümü için yaratmayı, formülleştirmeyi ve planlamayı sevmeyen (olumsuz anlamda Yasamacı) ve mevcut kurallara bağlı olan (Yürütme) öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Zhang'in (2005) çalışmasında fizik öğretimi bağlamında kombine (birleşik) stilleri tercih eden öğrencilerin, tek bir stili tercih eden öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Hatta tek stili tercih eden öğrencilerin tercih ettikleri stilde bile kombine stilleri tercih eden öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Buluş'un (2005) yaptığı çalışmada, örneklem genelinde Yasama, dördüncü sınıflarda Hiyerarşik düşünme stilleri ile akademik başarı arasında pozitif ilişkiler bulunurken, yine örneklem genelinde Dışsal ve Tutucu, birinci sınıflarda ise Ayrıntısal ve Tutucu düşünme stilleri ile akademik başarı ara-

sında negatif ilişkiler bulunmuştur. Düşünme stilleri kuramına göre stil tercihleri kültüre, göreve, yaşa, cinsiyete göre değişiklik gösterebilir (Sternberg, 1997 ve 2009). Bu bağlamda bakıldığında elde edilen sonuçların başka kültürlerde yapılan çalışmalarla çelişmesi doğal görünmektedir. Buna karşın diğer çalışmalardan farklı olan bu çalışmanın sonuçları kuramın genel değerlendirmesiyle tutarlıdır.

5. Öneriler

Genel olarak bakıldığında mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun akademik başarı düzeylerinden ve bireysel çalgılarından bağımsız şekilde Yasamacı, Yürütme, Yargılayıcı, Hiyerarşik, Dışsal ve Liberal düşünme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Çünkü bireylerin stillerden oluşan bir profili vardır ve bu profilin bileşenleri duruma, cinsiyete, yaşa, kültüre göre değişiklik gösterir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009). Mesleki müzik eğitiminin doğal bir getirisi olarak eğitim süreci ilerledikçe öğrencilerin edindikleri beceriler ve geliştirdikleri müziksel beceriler, özellikle Yasamacı, Yargılayıcı ve Liberal düşünme stillerinde kendilerini geliştirmelerine yol açmış olabilir. Mesleki müzik eğitiminin düşünme stilleri üzerindeki etkileri bu çalışma kapsamında ele alınmadığı için bu bir varsayımdan ibarettir ancak yapılacak olan yeni çalışmalar bu konunun aydınlanmasında önemli yer tutabilir. Ayrıca benzer çalışmaların Güzel Sanatlar Liselerindeki öğrenciler, müzik öğretmeni adayları, müzik öğretmenleri, profesyonel/yarı profesyonel/amatör müzisyenler ve müzik eğitimi almamış kişilerden oluşan daha geniş katılımcı kitlesine ulaşılarak yapılması düşünme stilleri ile müzik ilişkisinin daha iyi açıklanabilmesi konusunda yararlı olabilir.

6. Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (s. 510-528). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Alborzi, S., & Ostovar, S. (2007). Thinking styles of gifted and nongifted students in Iran. *Psychological Reports*, 100, 1076-1082.
- Başol, G., & Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 737-757.
- Bibak, F. (2016). Comparing the thinking styles and learning styles among the gifted and ordinary female senior high school students (Natural sciences and Mathematics) for the year 2011-2012. *World Essays Journal*, 4(1), 40-44.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Assesment of thinking styles inventory, academic achievement and student teacher's characteristics. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Cambridge Learner's Dictionary*. (2007). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cano-García, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1999). A validation study of the thinking styles inventory: Implication for gifted education. *Roeper Review*, 21(4), 302-307.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı* (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Diñer, B. (2009). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (6. basım). İstanbul: Beta.
- Esmer, E. (2013). *Öğretmen Adaylarının Zihinsel Stil Tercihlerinin (Düşünme Stillерinin) İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İstanbul.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 31-68.
- Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan, (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde, (s. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek Baştuğ, Ö. Y., & Çelik, B. (2014). Thinking styles of teachers, principals and inspectors. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1173-184.
- Özdamar, K. (2009). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (7. basım). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Park, S. K., Park, K. H., & Choe, H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2(3), 87-97.
- Schunk, D. H. (2011). Öğrenme: Giriş, sorunlar ve tarihsel bakış açıları. D. H. Schunk (Ed.) *Learning theories an educational perspective/ Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Çev. M. Y. Demir, 2. basım, s. 1-26) içinde. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal ilk baskı 1991).
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-Government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development* 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme stilleri*. (Çev. E. Güngör) İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking style inventory*. Yayımlanmamış El Kitabı.
- Stil. (Tarihsiz). *Güncel Türkçe sözlük online içinde*. Tük Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.582ee9dd5e50b2.60052982 adresinden alındı
- Tüzer, L. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Valencia, M. N. (2007). Student-teacher thinking styles congruence and academic achievement of Filipino high school students. *Philippine Journal of Psychology*, 40(1), 26-41.
- Webster. (1993). *The new Lexicon Webster's Encyclopedic dictionary of the English language*. Lexicon.
- Zhang, L. F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133(2), 165-181.
- Zhang, L. F. (2000a). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20(3), 271-283.
- Zhang, L. F. (2000b). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.
- Zhang, L. F. (2002). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences*, 33, 445-458.
- Zhang, L. F. (2003). Are parents' and children's thinking styles related? *Psychological Reports*, 93, 617-630.
- Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551-1564.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhances students' achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.
- Zhang, L. F. (2009). Anxiety and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 47, 347-351.
- Zhang, L. F., & Sachs, J. (1997). Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychological Reports*, 81, 915-928.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? a study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. New Jersey, Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.



Şiddet Davranışları Olan Çocuklara Sahip Ebeveynlere Yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma Programının Etkisi¹

The Effect of the Non-violent Resistance Program for the Parents of Children with Violent Behaviors

Suat KILIÇARSLAN²

Öz

“Şiddetsiz Karşı Koyma” programı, şiddet ve saldırganlık içeren davranışları olan çocuk ve ergenlere sahip ebeveynler, öğretmenler ve bakım veren kişiler için geliştirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla karşılıklı olarak gerilimi tırmandıran etkileşimleri ile etkili bir biçimde baş etmeleri için yardımcı olmayı amaçlayan yeni bir eğitim modelidir. Bu araştırmanın amacı, şiddet davranışları olan çocuklara sahip ebeveynlere yönelik uygulanan “Şiddetsiz Karşı Koyma” ebeveyn programının çocuklarda görülen şiddet ve saldırganlık davranışları, ebeveynlerin yaşadıkları stres, algıladıkları yetersizlik duyguları ve hissettikleri destek düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın verileri deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlere uygulanan ‘Aile Değerlendirme Ölçeği’ Anne Baba Stres Ölçeği, ve ‘Öznel Rahatsızlık Birimleri Anketi’ aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu ölçekler deney ve kontrol grubu ebeveynlerine öntest, sontest ve izleme ölçümleri olarak uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, ebeveynlere uygulanan programların aile içi ilişkilerde değişiklikler meydana getirdiği, çocuklarda görülen şiddet ve saldırganlık içeren davranışları azalttığı, ebeveynlerin stres ve yetersizlik duygularını anlamlı derecede düşürdüğü ve algıladıkları destek düzeylerini ise artırdığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle eğitim öğretim ortamlarında ve çocuk ve ergenlere yönelik hizmet veren diğer kurumlarda, şiddetsiz karşı koyma programının anne-babalarla işbirliği çerçevesinde uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile ilişkileri, destek, ebeveyn yetersizliği, saldırganlık, şiddet, şiddetsiz karşı koyma ebeveyn programı

Abstract

The “Non-violent Resistance” program was developed for parents, teachers and caregivers who have children and adolescents exhibiting aggressive and violent behaviors. It is a new educational model aiming to help parents cope effectively with their mutual interactions with their children that increase tension. The aim of this research is to examine the effect of the “Non-violent Resistance Program”, which is a program for parents with children with violent behaviors, on the violent and aggressive behaviors seen in children, and the levels of the stress experienced by parents, the feelings of perceived inadequacy and support they feel. The data of the study were obtained through the ‘Family Evaluation Scale’, ‘Parenting Stress Index’ and ‘Questionnaire of Subjective Disturbance Units’, all of which were administered to the parents in the experimental and control groups. These aforementioned scales were administered to the parents of the experimental and control groups as pretest, posttest and follow-up measurements. When the findings were examined, it was seen that the programs administered to parents created changes in family relationships, reduced the violence and aggressive behaviors seen in children, significantly decreased parents’ feelings of stress and inadequacy and increased their levels of perceived support. Based on these results, it is suggested that the Non-Violent Resistance Program should be implemented in educational environments and other institutions providing services for children and adolescents with cooperation from parents.

Keywords: Aggression, family relationships, nonviolent resistance parental program, parental inactivity, support, violence

1. Bu çalışma, 18 - 21 Ekim 2017 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen ‘International INES Academic Researches Congress’te (INES 2017) özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-2907-8480>

Atf / Citation: Kılıçarslan, S. (2019). Şiddet davranışları olan çocuklara sahip ebeveynlere yönelik şiddetsiz karşı koyma programının etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 701-716. doi:10.24106/kefdergi.2691

Extended Summary

There has been an increase in violent and aggressive behaviours in Turkey and in the world in recent years. These kinds of unwanted behaviours encountered in childhood or adolescence might have various reasons. When rooted problems such as violence and aggression are examined, it is important to investigate genetic, biological and psychological factors as well as negative communication patterns and the effects of the psycho-cultural structure of the society one lives in. In this process, this spiral is broken mainly by regulating communication patterns between parents and adolescents in a healthy way and helping parents to gain some skills.

Non-Violent Resistance (NVR) is a new coping model which aims to help parents to effectively cope with feelings of hopelessness, loneliness and conflicts caused by interaction types increasing tension. NVR parent education was mainly designed for parents in order to help them to cope with their children's violent, self-destructive activities, skipping school and other acute discipline problems.

Family life has become much more complicated today due to various factors such as immigration, urbanization, developments in technology, and industrialization. Children who do not grow up in a healthy family environment and with a healthy interaction pattern might demonstrate violent and destructive behaviours when they face difficulties. The purpose of this study is to investigate the effects of Non-Violent Resistance parent education program applied to parents who have children attending primary school and demonstrating violent behaviours on children's violent behaviours and family interaction. The purpose of NVR program is primarily to help parents who experience inadequacy and helplessness and experience anxiety about the problems related to their children by teaching them how to resist their children's violent and self-destructive behaviours effectively, without provoking or giving up and to make them regain their parenting. Although the intervention program is conducted with parents, the main point of view for violence problem is handled in a cyclic framework, and it focuses on both parents and children.

This study utilized pre-test post test control group (PPCG) quasi-experimental design, which is one of the experimental research designs. Participants of the study were parents of children who demonstrated problems about violent and aggressive behaviours at school in the 2016-2017 education year, in a primary school in Niğde. 16 volunteer parents were chosen among parents of children who were guided to Psychological Counselling Unit by their classroom teachers or school management due to their unwanted, violent behaviours; the parents were then assigned to experimental and control groups (8 experimental group, 8 control group). The experimental group, which was formed with parents of children who demonstrated violent and aggressive behaviours, was applied "Non-Violent Resistance" parent program. Data were collected through "Family Assessment Scale", "Parent Stress Scale" and "Subjective Disturbance Units Questionnaire" in relation to perceptions about parent inadequacy, violence, and support. The scales were administered to the parents in the experimental and control groups as pretest, posttest and monitoring measurements. Analysis of the data was performed using SPSS 22 package programming.

An analysis of the results indicates that the program had significant effects on the family assessment total score and subscales including Problem solving, Communication, Roles, Giving Emotional Reactions, Showing the Required Interest, Behaviour Control, and General Functions. On the other hand, there was a significant decrease in parents' stress levels and children's violent behaviours attitudes and behaviours and feelings of inadequacy, and there was an increase in the amount of support they felt.

Violence and aggressiveness in this study are handled not only as a problem experienced by an individual but as a social and cultural structure problem which involves family and family relationships and interaction styles. Results show that in comparison to the parents in the control group, the parents in the experimental group who were administered Non-Violent resistance program demonstrated improvement in family interactions, decreased violent behaviours and positive effects on feelings of inadequacy, and stress and perceptions of support. Results of the study are parallel with other similar experimental studies conducted in Turkey.

NVR model, which was developed with a view to decreasing violent and aggressive behaviours of children and adolescents by targeting to repair familial relationships and interaction types, has not been implemented much in Turkey yet. Particularly these kinds of support programs help parents who have children demonstrating violent behaviours to cope with feelings of helplessness, inadequacy and loneliness, to increase parental and familial interaction skills, and to cope with the conflicts between parents and children in a more constructive way. Programs that aim to prevent and interfere violent and aggressive behaviours in children and adolescents are quite limited in number in Turkey. More studies are needed in order to identify the effectiveness of NVR model, which involves all family members by using systemic therapy as a base and considering family structures and cultural views as well.

Besides, the program is believed to contribute to parents and psychological counsellors and educators in the school environment to cope with aggressive behaviours among children and adolescents. In this regard, NVR education program for parents who have children with violent and aggressive behaviours is considered to be beneficial for parents and educators in school environments and other institutions.

1. Giriş

Türkiye’de ve dünyada aile içinde ve okullarda çocukların göstermiş olduğu saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarda son yıllarda önemli düzeyde artış görülmektedir. Şiddet, başkalarına gözdağı verme, kendine ya da malına zarar verme, fiziksel yaralamaya sebep olma niyeti ile fiziksel güç kullanımı ya da tehdit durumudur (D’Andrea, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) şiddeti, “*bireyin kendisine, diğer bir kişiye ya da grup veya topluluğa yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, yoksunluk ya da gelişim bozukluğuna yol açacak ya da yol açma olasılığı yüksek olacak şekilde, kasıtlı olarak fiziksel güç ya da kudret uygulaması ya da bununla tehdit etmesi*” olarak tanımlamaktadır (DSÖ, 2002).

Şiddete ilişkin tanımların ortak yanları incelendiğinde, kaba kuvvet, fiziksel gücün kötü amaçla kullanımı ve şiddet uygulanan kişi veya kişilerin zarara uğratılması dikkat çeken noktalardır (Haskan ve Yıldırım, 2012). Bu çalışmada ele alınan şiddet kavramı, çocukların birbirlerine, kardeşlerine ya da ebeveynlerine okul ya da aile ortamında kaba kuvvet içeren davranışlar ve fiziksel güç kullanmaları anlamı ile kullanılmıştır. Günümüzde şiddet olayları, savaşlar, göç, şehirleşme, teknoloji ve sanayileşme gibi pek çok etken aile yaşamını karmaşık hale getirmektedir. Sağlıklı aile ilişkileri ve etkileşim ağı içerisinde yetişemeyen çocuklar, zorluklarla karşılaştığında aile ve okul ortamlarında şiddet ve yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir.

Kitzmann, Gaylort, Holt ve Kenny (2003) aile içinde şiddete tanık olan çocukların, tanık olmayanlardan daha fazla olumsuz davranışlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Çocukların ve gençlerin şiddet içeren saldırgan davranışlara yönelik erken yaşam deneyimleri, yetişkinlik yıllarında şiddetin uygulayıcı olmaları riskini artırmaktadır; örneğin, davranış bozukluğu olan gençlerin % 40-50 si daha sonraki yaşamında antisosyal kişilik bozukluğu geliştirme riski altında olabilmektedirler (Amerikan Çocuk Akademisi ve Ergen Psikiyatrisi, 1997). Ayrıca ailenin sosyal açıdan izole olması ve sosyal destek yoksunluğu da şiddet eğilimi için risk faktörü olarak belirtilmektedir (Heitmeyer ve Hagan, 2005).

Çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkan şiddet davranışları; doğuştan sahip olunan bazı olumsuz biyolojik faktörlerle birlikte, ailelerde işsizlik, yoksulluk, düşük eğitim seviyesi, eşler arası çatışmalar ve boşanma, zorlayıcı ebeveynlik rolleri, stres ve aile içindeki olumsuz iletişim örüntüleri ile ilişkilendirilmektedir (Özmen, 2004; Baltacı, 2011). Psikoterapi uygulayıcılarının çocuk ve ergen ruh sağlığında yapmış oldukları klinik uygulama deneyimleri, çocuk ve ergenlerin ebeveynlerine karşı olan saldırgan davranışlarının da toplumda bir endişe haline geldiğini öne sürmektedir (Cogan, 2014). Davranış sorunları olan çocukların ebeveynleri ile olan iletişimlerine yönelik çalışmalar bu sürecin oldukça problemlendiğini göstermektedir (Polowczyk ve diğerleri 2000). Bireylerde görülen saldırgan davranışların nedenleri arasında; ailenin etkileri, özellikle de çocuk yetiştirme tutumlarının payı büyüktür. Aile içerisindeki çatışma ve tartışmalar, karı-koca anlaşmazlıkları ve kavgaları çocuklar üzerinde çok derin ve silinmesi güç izler bırakabilmektedir (Karataş, 2005).

Saldırgan veya diğer şiddet içeren davranış bozukluklarına sahip çocukların tedavisi, genellikle ebeveynler desteklenerek onlarla birlikte yapılmaktadır (Kotchick, Shaffer, Dorsey ve Forehand, 2004). Ebeveyn eğitimi programlarının etkililiği, bu stratejiyi desteklemektedir (Brestan ve Eyberg, 1998). Bu nedenle de çocuklardaki davranış problemlerini önlemek için oluşturulan programlarda aile temel olarak alınmaktadır. Bu programların, ailede var olan yıkıcı faktörleri azaltması ve bunların yerine, etkili, yapıcı ve koruyucu faktörleri koyması büyük önem taşımaktadır (Sanders, 2000).

Şiddetsiz karşı koyma modeli (Non Violent Resistance-NVR), şiddet ve kendine zarar verici davranışlarla baş etmek için gerginliği tırmandırmayan ve kesinlikle şiddet içermeyen yöntemlerle ebeveynlere, öğretmenlere ve diğer bakım veren kişilere yardımcı olmak için oluşturulmuş yeni ve sistematik bir yaklaşımdır (Omer, 2001, 2004). NVR, ebeveynlerin umutsuzluk, yalnızlık ve çocuklarıyla karşılıklı olarak gerilimi arttıran etkileşimleri ile etkili biçimde başa çıkmaları için yardımcı olmayı hedefleyen yeni bir yaklaşımdır (Weinblatt ve Omer, 2008).

NVR programının hedefi, öncelikle ebeveyn olarak çocuklarının istenmeyen davranışları ile baş etmede yetersizlik yaşayan ve çocuklarıyla ilgili problemlerde gerginliğe kapılan anne-babalara yardım etmek, geri kışkırtma ya da pes etmeksizin çocuğun saldırgan ve kendine zarar verici davranışlarına etkili bir şekilde karşı koymayı öğrenerek onlara ebeveynliklerini geri kazandırmaktır. Müdahale programı, ebeveynlerle yürütülmesine rağmen, temel bakış açısı hem ebeveynler hem de çocuk üzerine yoğunlaşmaktadır (Omer, Steinmetz, Carthy ve Schlippe, 2013).

NVR, açık bir mücadele dilidir, fakat bu mücadele kesinlikle şiddet içermemelidir. NVR felsefesi, mücadele ilkesinden vazgeçen kişi veya grupların eninde sonunda şiddetin sürdürülmesine katkıda bulunduğunu varsaymaktadır. Şiddetsiz biçimde direnç gösteren kişi her tür fiziksel ve sözlü saldırıdan kaçınmayı ve amacı küçük düşürmek ve aşağılamak olan eylem ve ifadelerden sakınmayı öğrenmelidir. Bu yüzden ebeveynlerin çocukların yıkıcı davranışlarına karşı mücadelesi hakkında açıkça konuşulur. Bu mücadelede, ebeveynler kendilerini tamamen şiddetsiz ve aşağılayıcı

olmayan bir duruşa adarlar ve karşılıklı olarak gerginliğin tırmanması sürecinde kendilerinin katkılarını kabul ederler. Tipik bir güç mücadelesinin aksine, ebeveynlerin amacı kendilerini ve çocuklarını (hem şiddet uygulayan hem de şiddete maruz kalanı) korurken aynı zamanda çocuğun yıkıcı davranışlarına karşı koymaktır. Ebeveynler, ilişkideki olumlu elementleri de koruyup geliştirirken, bununla birlikte çocuğun şiddetiyle mücadele ederler. Bu özelliklere bakarak NVR “yıkıcı” değil “yapıcı bir mücadele” olarak düşünülmektedir (Alon ve Omer, 2006).

Ebeveynler çocuğun olumsuz davranışlarına karşı koymayı öğrenirken, aynı zamanda kendi tepkilerini kontrol etmeyi de öğrenirler ve böylece gerginlik artışına karşı durma becerilerini geliştirirler. Çocuğun davranışı önemli bir değişkendir, ancak merkezde olan bu değildir. Bu açıdan NVR, kontrol etmektense şiddetsiz bir biçimde mücadele etmeye adanmayı ve kabul etmeyi vurgulamaktadır (Alon ve Omer, 2006; Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999; Linehan, 1993).

Saldırganlık içeren yıkıcı davranışları olan çocuk ve ergenlere sahip ebeveynler, çocuklarının alacağı beceri eğitimlerinin yanı sıra kendileri de katılacakları eğitim ve destek programlarından yararlanabilir ve aile içi etkileşimlerinde olumlu yönde değişiklikler sağlayabilirler. Sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen “Şiddetsiz Karşı Koyma Modeli”nde şiddet ve saldırganlık, sadece bir birey sorunu olarak değil, aynı zamanda bir aile ve ailenin de içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bir yapı sorunu olarak ele alınmaktadır. Sistemik psikoterapi yaklaşımına göre, bir bireyin davranışları her şeyden önce içinde bulunduğu aile bağlamı içerisinde ele alınabilir ve anlaşılabilir. Ailenin her bir üyesinin davranışları karşılıklı olarak diğer üyeleri de etkilemektedir (Corey, 2005). Bir aile üyesinin bireysel açıdan sorunlu ve semptomatik davranışı, bireysel dinamiklerin sonucu olarak değil, aile etkileşiminin sonucu olarak ele alınmaktadır (Worden, 2012).

Alanyazın incelendiğinde dünyada ve Türkiye’de ailelere yönelik pek çok farklı aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Uygulanan aile eğitim programlarının neticesinde; anne-babaların ebeveynlik becerilerinin arttığı, kendilerini anne-baba olarak daha yeterli hissettikleri, stres düzeylerinin azaldığı, anne-baba-çocuk ilişkilerinin olumlu yönde gelişme gösterdiği, ev ortamında gerginliğin azaldığı, aile içi iletişim ve ilişkilerin pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür (Omer, Schorr-Sapir ve Weinblatt, 2008; Weinblatt ve Omer, 2008; Newman, Fagan ve Webb, 2014; Lavi-Levavi, Shachar ve Omer, 2013; Çekiç, 2015; Epli-Koç, 2013; Kaymak-Özmen, 2013; Kabasakal, 2013; Onaylı ve Erdur-Baker, 2013; Kocayürek ve Sümer, 2009; Akgün, 2008. Şahin ve Kalburan (2009) yurt dışında uygulanan farklı aile eğitimlerinin etkililiğini inceledikleri meta analitik çalışmasında, uygulanan programların sonunda ebeveynlerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; ebeveynlikle ilgili stres düzeylerinin düştüğü ve öz yeterlilik duygularının yükseldiğini belirlemiştir.

Diğer aile eğitim modellerinden farklı olarak ve sistemik aile terapisi yaklaşımına dayalı olarak bütüncül bir bakış açısıyla geliştirilen NVR Modeli’nin uygulandığı çalışmalar Türkiye’de çok sınırlı sayıda olmakla birlikte, yurt dışında pek çok farklı kültürde ve popülasyonla uygulamalar yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; programın ebeveyn ve çocuk arasındaki gerginliği azalttığı ve mağdur olan kardeşlere koruma sağladığı (Omer, Schorr-Sapir ve Weinblatt, 2008), ebeveynlerdeki izolasyon, çaresizlik ve gerginliği artırıcı davranışların azaldığı, algılanmış sosyal desteğin arttığı ve gençlerin dışa vuran şiddet davranışlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu (Weinblatt ve Omer, 2008), aile içinde gerginliğin azaldığı ve koşulsuz sevgi eylemlerinin arttığı (Newman, Fagan ve Webb, 2014), ebeveynlerin çaresizlik duygularının azaldığı, ebeveyn-çocuk gerginlik tırmanması, güç mücadeleleri ve ebeveynsel boyun eğmede pozitif yönde iyileşmeler görüldüğü (Lavi-Levavi, Shachar ve Ömer, 2013), çocukların şiddet içeren davranışlarında ve ebeveynlerin başa çıkma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişmeler görüldüğü (Oleffs ve diğerleri, 2009), ebeveynlerin çaresizlik duygularında ve gençlerle yapılan güç mücadelelerinde belirgin azalmalar olduğu (Lavi-Levavi ve diğerleri, 2013), ebeveynlerin çocuklarını daha fazla gözleyebildiği ve sosyal destek kullanımının daha fazla arttığı (Van Holen ve diğerleri, 2015) görülmüştür.

NVR yaklaşımı, okulların yanı sıra, psikotik bozukluk tanısı almış çocuk veya ergenler için yatan psikiyatrik hasta üniteleri gibi diğer kurumsal düzenlemelerde de başarıyla uygulanmaktadır (Goddard, Van Gink, Van der Stegen, Van Driel ve Cohen, 2009). Türkiye’de ise NVR programının etkililiğini sınanan sadece bir deneysel çalışma bulunmaktadır. Kılıçarslan (2016) tarafından yapılmış bu çalışmada saldırganlık problemi olan ergenlere yönelik sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı hazırlanmış şiddet ve saldırganlıkla baş etme programı ve bu gençlerin ebeveynlerine yönelik de NVR programı uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, ergenler ve onların anne babalarına uygulanan programların ergenlerde görülen saldırgan davranışları azalttığı, ana-babalarının ebeveynlik becerilerini ve aile ilişkilerini geliştirdiği ve anne-baba stres düzeylerini anlamlı derecede düşürdüğü görülmüştür.

Özetle, saldırgan ve şiddet içeren davranışlar, ülkemiz için önemli toplumsal problemlerdendir. Bu sorunun erken ve etkili biçimde çözülebilmesi için etkili müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda çocuk ve ergenlere yönelik okul temelli önleme programlarının yanı sıra, şiddet ve saldırganlık içeren davranışlara sahip çocukları olan

anne-babaların aile içi etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim destek programlarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde çocuklarda görülen şiddet içeren davranışları önleme ve müdahaleye yönelik okullarda uygulanan programlar olmakla birlikte, bu davranışların ortaya çıkmasını önlemek açısından aile etkileşimi ve fonksiyonelliğini iyileştirmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yıkıcı davranışları olan çocuk ve ergenlere sahip ebeveynlere yönelik geliştirilmiş olan 'Şiddetsiz Karşı Koyma' ebeveyn programının, çocuklarda görülen saldırganlık içeren tutum ve davranışlarının azaltılması, aile ilişkilerinin geliştirilmesi, ebeveynlerin yaşadıkları stres ve yetersizlik duygularının azaltılması ve ebeveynlerin çocuklarda görülen şiddet problemleri ile baş etmede hissettikleri destek miktarını artırması üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, probleme dayalı olarak NVR programının etkililiğine ilişkin geliştirilen denenceler aşağıda yer almaktadır.

Denence 1: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre 'Aile Değerlendirme Ölçeği' toplam puanı ve alt ölçeklerinden (Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler) aldıkları son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

Denence 2: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre 'Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği' son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

Denence 3: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

Denence 4: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre bir ebeveyn olarak kendilerinde algıladıkları yetersizlik düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

Denence 5: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre bir ebeveyn olarak algıladıkları destek düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma katılımcıların gönüllüğü çerçevesinde yarı deneysel bir model olarak kurgulanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerin deney ve kontrol gruplarına atanması işlemi denek çiftlerinin oluşturulması, yani eşleştirme yöntemine göre yapılmıştır. Yarı deneysel çalışmalarda katılımcıların çalışma gruplarına tesadüfi olarak atanması oldukça güçtür. Bağımlı değişken dışında bazı değişkenleri manipüle etmek gerekebilir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013). Bu çalışmada, ekonomik gelir düzeyi ve ebeveynlerin herhangi bir psikolojik yardım almıyor olması gibi bazı değişkenler kontrol altına alınırken; babaların grup eğitimlerine süreklilik içeren bir şekilde katılmayacaklarını belirtmesi sebebiyle cinsiyete göre yansız atama yapılamamıştır. Bu sebeple deney ve kontrol grupları annelerden oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Niğde ilinde bir ilkokul kurumunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden ve okul içinde arkadaşlarını itme, vurma, eşyalara zarar verme, küfür ve hakaret etme gibi kaba ve disiplin-siz davranışlarıyla ilgili problemler yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmuştur. Okul içerisinde şiddet içeren ve istenmeyen bu tür davranışları sebebiyle sınıf öğretmeni ve okul idarecileri tarafından okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönlendirilen öğrencilerin ebeveynleri arasından araştırmaya katılmaya gönüllü 16 ebeveyn (8 deney-8 kontrol) deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney ve kontrol grup puanlarının normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı grupların ön-test puan ortalamaları arasındaki farka non-parametrik testlerden biri olan Mann Withney U testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 1'te sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Aile Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanı, Alt Ölçekleri (Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler), Anne Baba Stres Ölçeği ve Ebeveynlerin Algıladıkları Şiddet, Yetersizlik ve Destek Düzeyi Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ADÖ	Deney	8	9.25	74.00	26.00	.52
	Kontrol	8	7.75	62.00		
Problem çözme	Deney	8	10.25	82.00	18.00	.13
	Kontrol	8	6.75	54.00		
İletişim	Deney	8	9.69	77.50	22.50	.31
	Kontrol	8	7.31	58.50		
Roller	Deney	8	9.44	75.50	24.50	.42
	Kontrol	8	7.56	60.50		
Duygusal tepki verebilme	Deney	8	10.56	84.50	15.50	.07
	Kontrol	8	6.44	51.50		
Gereken ilgiyi gösterme	Deney	8	8.50	68.00	32.00	1.00
	Kontrol	8	8.50	68.00		
Davranış kontrolü	Deney	8	8.25	66.00	30.00	.83
	Kontrol	8	8.75	70.00		
Genel işlevler	Deney	8	10.19	81.50	18.50	.15
	Kontrol	8	6.81	54.50		
Stres düzeyi	Deney	8	10.13	81.00	19.00	.17
	Kontrol	8	6.88	55.00		
Şiddet	Deney	8	10.06	80.50	19.50	.18
	Kontrol	8	6.94	55.50		
Yetersizlik	Deney	8	8.50	68.00	32.00	1.00
	Kontrol	8	8.50	68.00		
Destek	Deney	8	7.31	58.50	22.50	.31
	Kontrol	8	9.69	77.50		

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına atanan ebeveynlere uygulanan ‘ADÖ’ toplam puanı, alt ölçekleri ve ebeveynlerin algıladıkları stres, şiddet, yetersizlik ve destek düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle deney ve kontrol gruplarının öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ebeveynlerin etkileşim ağı ve aile içi ilişkilerini değerlendirmek için Aile Değerlendirme Ölçeği, bununla birlikte Anne Baba Stres Ölçeği ve ebeveynleri çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi, yetersizlik ve destek algılarını ortaya çıkarabilmek için de Öznel Rahatsızlık Birimleri Ölçeği (SUDS) uygulanmıştır.

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)

Aile Değerlendirme Ölçeği (McMaster Family Assessment Device) ABD’de Brown Üniversitesi ve Butler Hastanesi tarafından Aile Araştırma Programı çerçevesinde Epstein, Baldwin ve Bishop (1983) tarafından aile işlevlerini çeşitli boyutlarda ölçmek üzere geliştirilmiştir. On iki yaş üzerindeki tüm aile üyelerine ve deneğin kendisine aile işlevlerini değerlendirmek amacıyla uygulanabilmektedir. Problem Çözme (PRÇ), İletişim (İLT), Roller (ROL), Duygusal Tepki Verebilme (DTV), Gereken İlgiyi Gösterme (GİG), Davranış Kontrolü (DVK) ve Genel Fonksiyonlar (GNF) adı altında 7 alt ölçekten oluşan Aile Değerlendirme Ölçeği 60 maddedir. Ölçek “Aynen katılıyorum” (1 puan) ile “Hiç katılmıyorum” (4 puan) arasında değişen dört seçenek üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekte “1” puan sağlıklı, “4” puan sağlıksız cevabının göstergesidir, 35 madde tersine çevrilmiş maddedir. Yüksek puan o işlev açısından sağlıksızlığın arttığını gösterir. Orjinal ölçeğin iç tutarlılık (alfa katsayısı) altı boyutta 0.72 ile 0.92 arasında değişmektedir. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması Epstein ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (1983). Ölçek, 218 normal 98 psikiyatrik hasta ailesinden yalnız birer kişiye uygulanmış, her ölçekte normal ailelerin aldıkları puan ortalamaları hasta ailelerin aldıkları puan ortalamalarından daha düşük (sağlıklı) çıkmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Bulut (1990) tarafından yapılmıştır. Alt ölçeklerin Cronbach-alfa ile değerlendirilen iç tutarlık katsayıları .38 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği boşanma sürecinde olan ve olmayan grupların aldıkları puanlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu iki grubu anlamlı düzeyde ayırt ettiği bulunmuştur.

Anne-Baba Stres Ölçeği (ABSÖ)

Anne-Baba Stres Düzeyi Ölçeği (ABSÖ) anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmeye yönelik bir araç olarak Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilmiştir. ABSÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %32.20'sini açıklayan, 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. ABSÖ'nün içtutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .85 ve Spearman Brown İkiyari test güvenilirliği .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonları ise .34 ile .58 arasında değişmektedir. Madde analizi kapsamında elde edilen t değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmüştür. Sonuç olarak, Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ), 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte dördümlü Likert tipi bir derecelendirme (Her zaman=4, Sık sık=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, anne baba stresinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öznel Rahatsızlık Birimleri (SUDS) Anketi

Öznel Rahatsızlık Birimleri Anketi (SUDS) Güney Afrikalı psikiyatrist Joseph Wolpe tarafından 1969 yılında geliştirilmiştir. Wolpe, "SUDS" anketini insanlara kendi rahatsızlık seviyelerini endişeli ve korkulu hissettikleri belirli durumlarda 0 ile 10 arasında bir derecelendirme ölçeği üzerinde belirlemeye yardım etmek için kullanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu çerçevesinde ebeveynlere onları ilgilendiren üç temel alan hakkında sorular sorulmuştur: a. çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi, b. kendi ebeveynlik becerilerine yönelik yetersizlik ve c. çocuklarında görülen saldırganlık içeren tutum ve davranışlarla baş etmek konusunda algıladıkları destek düzeyi. SUDS anketi, bu araştırmada ebeveynlere süreç içerisinde bir şeylerin değiştiğini hissedip hissetmediğini değerlendirmede yardım etmek amacıyla kullanılmıştır.

Deneyisel İşlem

Ebeveynlere yönelik 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programı, deney grubuna katılan ebeveynlerle haftada bir kez, yaklaşık 90 dakikalık oturumlar halinde yürütülmüştür. Uygulamalar araştırmacı tarafından ebeveynlere hafta içi öğlen saatlerinde uygulanmıştır. Ebeveyn gruplarının uygulamaları çocuklarının devam ettiği okulda, grup toplantı salonunda, üyelerin çember biçiminde rahatça oturabilecekleri ve etkinliklerin yapılmasına olanak verecek bir ortamda yapılmıştır. Katılımcılara program öncesi detaylı bilgi verilerek bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Ebeveyn oturumlarına etkinlikler hakkında bilgilendirmeler ve ısınma aktiviteleri ile başlanmış, grup aktiviteleri, yaşananlara dair bireysel ve grup paylaşımları ve tartışmalar ile sürdürülmüştür. Araştırmacı Ocak ve Şubat 2016 tarihlerinde Avusturya'nın Graz şehrinde akredite olmuş bir kurumdan (Institut für Kind, Jugend und Familie) Şiddetsiz Karşı Koyma temel eğitim (altı gün) ve ileri düzey eğitimlerini (altı gün) tamamlamıştır. Bu eğitim çerçevesinde program içindeki etkinliklerin Türk kültür ve aile yapısına uyarlama çalışmalarını yapmak için alan uzmanlarından destek alınmıştır. Deney grubu ile yürütülen çalışmalar sırasında, kontrol grubu ebeveynlerine yönelik olarak da katılımcıların çocuklarının eğitsel gelişimi ve mesleki ilgilerine yönelik iki haftalık kısa süreli eğitsel ve mesleki rehberlik etkinlikleri yürütülmüştür.

Şiddetsiz Karşı Koyma Programı (Non-Violent Resistance Program-NVR)

Araştırma kapsamında şiddet ve saldırganlık davranışları olan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşan deney grubuna, 14 oturumluk Şiddetsiz Karşı Koyma (NVR) ebeveyn programı (Day ve Heismann, 2010) uygulanmıştır. Programın ana hatları incelendiğinde birinci oturumda ebeveynlerle ailede ortak gerginlik artışını farketme, gerginliği kabullenme, gerginlik artışına karşı direnmek ve ebeveynlerin kendi gerginliklerini kontrol edebilmeleri üzerinde çalışılmıştır. İkinci oturumda, anne-babaların ev içinde ebeveynsel varlığını hissettirme ve olası destek kaynakları üzerinde düşünmeleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü oturumda, ebeveynlerin problemlerini öncelik sırasına göre düzenleyebilme ve tüm problemlere reaksiyon göstererek kaynaklarını tüketmektense, aile için en kritik olanlara odaklanabilmeleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü oturumda, ebeveynlerin destekleyiciler ve destek sistemleri oluşturması, belirlemiş oldukları destekleyicilerin hangi problem davranışlarla nasıl yardım edebilecekleri üzerinde tartışılmıştır. Beşinci oturumda, ebeveynlerin kendi seslerini şiddet kullanmadan etkin bir biçimde duyurabilmelerine yardım eden 'duyuru' tekniği üzerinde çalışılmıştır. Altıncı oturumda, anne-babaların ebeveynsel değerlerinin nasıl oluştuğu ve çocukları ile olan ilişkilerini bu değerlerin nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Yedinci oturumda, ebeveynlerin çocuklarının gösterdiği şiddete karşı saldırmadan ve aktif bir biçimde nasıl direnç gösterebilecekleri ve çocukları ile uzlaşma eylemlerini arttırabilmeleri üzerinde durulmuştur. Sekizinci oturumda, rol oynama teknikleri kullanılarak ebeveynlerin şiddete karşı direncini arttırabilecek 'oturma eylemi' etkinliği üzerinde durulmuştur. Dokuzuncu oturumda, anne-babaların ev dışında ebeveynsel varlığını arttırabilmelerine ilişkin farkındalıklarının ve girişimlerinin artırılması hedeflenmiştir. Onuncu oturumda, erkek ve kız kardeşlerin şiddetten korunmalarına yardımcı olmaları konusunda ebeveynlerin yapabilecekleri üzerinde durulmuş ve tüm sürecin ebeveynlerle birlikte özetlenmesi yapılmıştır.

Sonraki dört oturumda, ebeveynlerin tüm programa ilişkin kazanımlarının güçlendirilmesi amacıyla programın kritik etkinliklerinden olan 'duyuru yapma', 'oturma eylemi', 'uzlaşma eylemleri ve ebeveynlerin kendilerini daha iyi hissedecekleri etkinlikler oluşturmayı içeren kendine iyi bakma çalışmaları yapılmıştır. Buna ek olarak, NVR programı sonunda ebeveynlerin aile etkileşim ağının çocuklarının tutum ve davranışlarına etkisi ve çocukların bireysel tutum ve davranışlarının aile yapısı ve etkileşimleri üzerindeki etkilerini fark etmek amacıyla 'aile soy ağacı (genogram)' ve 'aile dizimi' etkinlikleri yapılarak, ebeveynlerin kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmaları teşvik edilmiştir. Ebeveynlerle yürütülen grup çalışmaları sürecinde küçük grup aktiviteleri, rol oynama ve video izleme gibi tekniklerinden faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında şiddet ve saldırganlık davranışları olan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşan deney grubuna, Şiddetsiz Karşı Koyma (NVR) ebeveyn programı (Day ve Heismann, 2010) uygulanmıştır. Araştırmanın verileri deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlere uygulanan Aile Değerlendirme Ölçeği, Anne Baba Stres Ölçeği ve bununla birlikte yaşanan ebeveynlerin çocuklarında gördükleri şiddet düzeyi, ebeveyn yeterlilik ve destek algılarına dair Öznel Rahatsızlık Birimleri Anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu ölçekler deney ve kontrol grubu ebeveynlerine ön-test, son-test ve izleme ölçümleri olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde grupların söz konusu ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi sebebiyle, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İzleme ölçümü için, son-test ölçümlerinin bitiminden üç ay sonra deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlere telefon aracılığıyla ulaşılarak randevu alınmış ve programın yürütüldüğü okulda tüm grup buluşarak izleme verileri toplanmıştır.

3. Bulgular

Analiz sonuçları incelendiğinde, uygulanan programların ebeveynlerin Aile Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ve bazı alt ölçekleri (Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme ve Genel İşlevler) açısından anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Uygulanan program ile deney grubuna katılan ebeveynlerin çocuklarının göstermiş oldukları saldırganlık içeren tutum ve davranışlara yönelik algılarını, hissetmiş oldukları yetersizlik duygularını ve stres düzeylerini anlamlı derecede düşürdüğü görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubuna katılan ebeveynlerin algılamış oldukları destek miktarının program sonunda anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular denence sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Denence 1: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre 'Aile Değerlendirme Ölçeği' toplam puanı ve alt ölçeklerinden (Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler) aldıkları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmektedir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler Alt Ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmanın birinci denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi sebebiyle, parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki anne-babaların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanı ve Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler Alt Ölçekleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
ADÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	7	4.86	34.00		
Deney Grubu	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00	-2.240	.02*
	Eşit	0				
ADÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	5	5.00	25.00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıra	2	1.50	3.00	-1.859	.06
	Eşit	1				

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Problem çözme Deney Grubu	Negatif Sıra	3	5.00	15.00	-954	.34
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	2				
Problem çözme Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-.135	.89
	Pozitif Sıra	3	2.67	8.00		
	Eşit	3				
İletişim Deney Grubu	Negatif Sıra	5	5.40	27.00	-1.263	.20
	Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	0				
İletişim Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	4.10	20.50	-1.119	.26
	Pozitif Sıra	2	3.75	7.50		
	Eşit	1				
Roller Deney Grubu	Negatif Sıra	7	4.86	34.00	-2.252	.02*
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	0				
Roller Kontrol Grubu	Negatif Sıra	6	4.08	24.50	-1.781	.07
	Pozitif Sıra	1	3.50	3.50		
	Eşit	1				
Duygusal tepki verebilme Deney Grubu	Negatif Sıra	8	4.50	36.00	-2.555	.01*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
Duygusal tepki verebilme Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	3.00	6.00	-.365	.71
	Pozitif Sıra	2	2.00	4.00		
	Eşit	4				
Gereken ilgiyi gösterme Deney Grubu	Negatif Sıra	6	5.50	33.00	-2.108	.03*
	Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
	Eşit	0				
Gereken ilgiyi gösterme Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	3.13	12.50	-.256	.79
	Pozitif Sıra	3	5.17	15.50		
	Eşit	1				
Davranış kontrolü Deney Grubu	Negatif Sıra	5	4.70	23.50	-.775	.43
	Pozitif Sıra	3	4.17	12.50		
	Eşit	0				
Davranış kontrolü Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	3.40	17.00	-.509	.61
	Pozitif Sıra	2	5.50	11.00		
	Eşit	1				
Genel işlevler Deney Grubu	Negatif Sıra	6	4.33	26.00	-2.032	.04*
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	1				
Genel işlevler Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	4.60	23.00	-1.549	.12
	Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
	Eşit	1				

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki anne-babaların “Aile Değerlendirme Ölçeği” toplam puan ortalamaları ($Z = -2.240$; $p < .05$); Roller ($Z = -2.252$; $p < .05$); Duygusal Tepki Verebilme ($Z = -2.555$; $p < .05$); Gereken İlgii Gösterme ($Z = -2.108$; $p < .05$) ve Genel İşlevler ($Z = -2.032$; $p < .05$) alt ölçekleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken; Problem Çözme ($Z = -954$; $p > .05$); İletişim ($Z = -1.263$; $p > .05$) ve Davranış Kontrolü alt ölçekleri ($Z = -.775$; $p > .05$) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin puanları incelendiğinde ise ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (ADÖ Toplam; $Z = -1.859$; $p > .05$; Problem Çözme: $Z = -135$; $p > .05$; İletişim: $Z = -1.119$; $p > .05$), Roller: $Z = -1.781$; $p > .05$; Duygusal Tepki Verebilme: $Z = -.365$; $p > .05$; Gereken İlgii Gösterme: $Z = -.256$; $p > .05$; Davranış Kontrolü: $Z = -.509$; $p > .05$; Genel İşlevler: $Z = -1.549$; $p > .05$) görülmüştür.

Bu sonuç ile deney grubundaki ebeveynlerin aile değerlendirme ölçeği öntest puanlarının son-test puanlarında düşüş göstermesi dikkate alındığında, uygulanan programın "ADÖ" toplam puanları, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme ve Genel İşlevler alt ölçekleri bakımından ebeveynlerin sağlıklı aile işlevselliği algıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki ebeveynlerin 'Aile Değerlendirme Ölçeği' toplam puanı ve alt ölçeklerinin son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Aile Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanı, Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler Alt Ölçekleri Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	İzleme-Son-test	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
ADÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	4	3.50	14.00	-.000	1.00
	Pozitif Sıra	3	4.67	14.00		
	Eşit	1				
Problem çözme	Negatif Sıra	5	3.20	16.00	-.283	.77
	Pozitif Sıra	3	6.67	20.00		
	Eşit	0				
İletişim	Negatif Sıra	5	4.20	21.00	-.424	.67
	Pozitif Sıra	3	5.00	15.00		
	Eşit	0				
Roller	Negatif Sıra	2	3.00	6.00	-1.703	.08
	Pozitif Sıra	6	5.00	30.00		
	Eşit	0				
Duygusal Tepki Vere- bilme	Negatif Sıra	2	4.00	8.00	-1.023	.30
	Pozitif Sıra	5	4.00	20.00		
	Eşit	1				
Gereken İlgiyi Gö- sterme	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-1.473	.14
	Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	4				
Davranış Kontrolü	Negatif Sıra	4	5.00	20.00	-.288	.77
	Pozitif Sıra	4	4.00	16.00		
	Eşit	0				
Genel İşlevler	Negatif Sıra	2	3.75	7.50	-1.121	.26
	Pozitif Sıra	5	4.10	20.50		
	Eşit	1				

Tablo 3 incelendiğinde deney grubuna katılan ebeveynlerin Aile Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçekleri son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (ADÖ toplam puan: $Z = -.000$; Problem Çözme: $Z = -.283$; $p > .05$; İletişim: $Z = -.424$; $p > .05$; Roller: $Z = -1.703$; $p > .05$; Duygusal Tepki Verebilme: $Z = -1.023$; $p > .05$; Gereken İlgiyi Gösterme: $Z = -1.473$; $p > .05$; Davranış Kontrolü: $Z = -.288$; $p > .05$ ve Genel İşlevler: $Z = -1.121$; $p > .05$).

Denence 2: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre 'Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği' son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde devam etmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi sebebiyle, parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz

edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	8	4.50	36.00	-2.527	.01*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	3.20	16.00	-1.156	.24
	Pozitif Sıra	1	5,00	5.00		
	Eşit	2				

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z=-2.527$; $p<.05$), herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z= -1.156$; $p>.05$) görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği ön-test puanlarının son-testte düşüş göstermesi dikkate alındığında, uygulanan programın ebeveynlerin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki ebeveynlerin ABSÖ sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sontest-İzleme	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	5	3.20	16.00	-.339	.73
Pozitif Sıra	2	6.00	12.00		
Eşit	1				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubuna katılan ebeveynlerin 'Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği' son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z = -.339$; $p>.05$) görülmektedir.

Denence 3: '*Şiddetsiz Karşı Koyma*' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre çocuklarında algıladıkları Şiddet Düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde devam etmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesini sınamak amacıyla parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarında Algıladıkları Şiddet Düzeyi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	6	3.50	21.00	-2.214	.02*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	2				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	2.25	4.50	-.184	.85
	Pozitif Sıra	2	2.75	5.50		
	Eşit	4				

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin algıladıkları Şiddet Düzeyi'ne ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z=-2.214$; $p<.05$), herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z= -1.84$; $p>.05$) görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi derecelendirme anketi ön-test puanlarının son-testte istenen yönde düşüş göstermesi dikkate alındığında, uygulanan programın çocuklarda görülen şiddet davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarında Algıladıkları Şiddet Düzeyi Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sontest-İzleme	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	3	2.00	6.00	-.378	.70
Eşit	4				

Tablo 7 incelendiğinde deney grubuna katılan ebeveynlerin 'Şiddet Düzeyi Derecelendirme Anketi' son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z = -.378$; $p > .05$) görülmektedir.

Denence 4: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre bir ebeveyn olarak kendilerinde algıladıkları yetersizlik düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde devam etmektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi için parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Algıladıkları Yetersizlik Düzeyi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.375	.01*
	Eşit	1				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	2	1.50	3.00	-1.342	.18
	Eşit	6				

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z = -2.375$; $p < .05$), herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z = -1.342$; $p > .05$) görülmüştür.

Bu sonuç ile deney grubundaki ebeveynlerin kendilerini bir ebeveyn olarak yeterli hissetme düzeyi ön-test puanlarının son-testte pozitif yönde artış göstermesi dikkate alındığında, uygulanan programın ebeveynlerin kendilerini yeterli hissetme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki ebeveynlerin yetersizlik düzeyi son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Yetersizlik Düzeyi Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sontest-İzleme	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	5.00	15.00		
Pozitif Sıra	3	2.00	6.00	-.954	.34
Eşit	2				

Tablo 9 incelendiğinde deney grubuna katılan ebeveynlerin 'Yetersizlik Düzeyi' son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z = -.954$; $p > .05$) görülmektedir.

Denence 5: 'Şiddetsiz Karşı Koyma' programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin kontrol grubu ebeveynlerine göre bir ebeveyn olarak algıladıkları destek düzeyi son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir

ve bu fark üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde devam etmektedir.

Araştırmanın beşinci denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi için parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Algıladıkları Destek Düzeyi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.392	.01*
	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	1				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-1.069	.28
	Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
	Eşit	5				

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir artış olduğu ($Z=-2.392$; $p<.05$), herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki ebeveynlerin ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z= -1.069$; $p>.05$) görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubundaki ebeveynlerin algılamış oldukları destek düzeyi ön-test puanlarının son-testte pozitif yönde artış göstermesi dikkate alındığında, uygulanan programın ebeveynlerin algıladıkları destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki ebeveynlerin algıladıkları destek düzeyi son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 11' de yer almaktadır.

Tablo 11. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Algıladıkları Destek Düzeyi Ölçeği Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sontest-izleme	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	2.00	4.00	-.378	.70
Pozitif Sıra	2	3.00	6.00		
Eşit	4				

Tablo 11 incelendiğinde deney grubuna katılan ebeveynlerin algıladıkları destek düzeyi son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($Z = -.378$; $p>.05$) görülmektedir.

Kontrol grubundaki ebeveynlere herhangi bir deneysel işlem uygulanmadığından dolayı ADÖ, Anne Baba Stres Düzeyi Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları şiddet düzeyi, ebeveyn olarak kendilerinde algıladıkları yetersizlik ve destek düzeyi son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa bakılmasına gerek görülmemiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, şiddet davranışları olan çocuklara sahip ebeveynlere yönelik "Şiddetsiz Karşı Koyma" ebeveyn programı uygulanmıştır. Deneysel nitelikte yapılan bu çalışmada şiddet ve saldırganlık problemi, sadece bireyin yaşadığı bir sorun olarak değil, aynı zamanda bir aile ilişkileri, etkileşim biçimleri ve ailenin de içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bir yapı sorunu olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, şiddetsiz karşı koyma ebeveyn programının uygulandığı deney grubu ebeveynlerinin, kontrol grubunda yer alan ebeveynlere kıyasla aile etkileşimi ve ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği, çocuklarda görülen şiddet davranış oranının azaldığı, programa katılan ebeveynlerin yetersizlik, destek ve stres algıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkiler olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları, yurt dışında ve Türkiye'de yapılan benzer bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Omer, Schorr-Sapir ve Weinblatt (2008), tarafından yapılan ve şiddete karşı direnmeyi amaçlayan bir çalışmada, programın ebeveyn ve çocuk arasındaki gerginliği azalttığı ve mağdur olan kardeşlere koruma sağladığı bulunmuştur. Weinblatt ve Omer (2008), tarafından yapılan bir başka çalışmada 41 aileye (73 anne-baba) beş haftalık bireysel seans ve telefon desteğini içeren NVR programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan ölçümler sonrasında ebeveyn-

nlrdeki izole olma, çaresizlik ve gerginliği artırıcı davranışların azaldığı, algılanmış sosyal desteğin arttığı ve ebeveynler tarafından değerlendirilen deney grubundaki gençlerin dışı vuran şiddet davranışlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu tespit edilmiştir. Lavi-Levavi, Shachar ve Ömer (2013) tarafından yapılan çalışmada NVR eğitimine alınan ve yıkıcı davranışlara sahip çocukları olan ebeveynler kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Her iki ebeveyn (anne ve baba) de ebeveynsel çaresizlik ölçümlerinde anlamlı iyileşmeler gösterse de babalar sadece üç ölçeğin (ebeveyn-çocuk gerginlik tırmanması, güç mücadeleleri ve ebeveynsel boyun eğme) ölçüm sonuçlarında anlamlı düzeyde iyileşme göstermişlerdir. Bir başka çalışmada, Oleffs ve diğerleri (2009), davranış problemleri olan 11-18 yaş aralığındaki 52 genç için plasebo ve kontrol gruplarını altı haftalık bireysel oturumları içeren NVR tedavisi ile karşılaştırılmıştır. NVR tedavi grubunda davranışsal dışı vuran semptomlarda ve ebeveynlerin başı çıkma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişmeler olduğu görülmüştür. Lavi-Levavi ve diğerleri (2013) yaş ortalaması on iki olan ve davranış problemlerine sahip gençlerle 4-10 haftalık bireysel oturumlar ve telefon desteğini içeren kontrol gruplu deneysel çalışmasında, deney grubundaki ebeveynlerin çaresizlik duygularında belirgin azalma, gençlerle yapılan güç mücadelelerinde de azalma görülmüştür. Tedaviyi takiben izleme çalışmasında ebeveynler gençlere karşı daha az olumsuz duygular içinde olduklarını bildirmişlerdir. Van Holen ve diğerleri (2015) bakım evinde kalan ve davranış problemleri olan çocuklarla on haftalık oturumlar ve telefon desteğini içeren kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada NVR Modeli'nin, çocukların daha sağlıklı takibinin sağlanması ve daha fazla sosyal destek kullanımı ile diğer tedavi yaklaşımlarından anlamlı düzeyde farklı sonuçlar ortaya çıkartmıştır. Bu araştırmanın bulguları, farklı kültürlerde yapılan NVR uygulamalarının sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçları, Türkiye'de lise öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik Kılıçarslan (2016) tarafından yapılan çalışma bulguları ile; çocuklarda görülen saldırgan davranışları azaltması, aile ilişkilerini geliştirmesi ve anne baba stres düzeylerini anlamlı derecede düşürmesi bakımından paralellik göstermektedir. Ebeveyn eğitimlerinin etkililiğine ilişkin Türkiye'de yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, farklı özelliklere sahip ailelere yönelik pek çok aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Uygulanan aile ve ebeveyn eğitim programları incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarının olumlu yönde değiştii, özyeterlilik duygularının yükseldii, ebeveynlikle ilgili stres düzeylerinin düştüğü, anne-baba-çocuk/ergen ilişkilerinin olumlu yönde değişim gösterdiği, ebeveyn ve çocuk arasındaki gerginliğin azaldii, aile etkileşim tarzları ve üyeler arasındaki ilişkilerin farklılaştii belirlenmiştir (Bal ve Bedel, 2015; Çekiç, 2015; Kaymak- Özmen, 2013; Kabasakal; 2013; Kocayürek ve Sümer, 2009; Yılmaz-Bolat, 2009; Akgün, 2008). Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Türkiye'de şiddet ve saldırganlık içeren davranışları azaltmayı amaçlayan çalışmalar çoğunlukla çocuklara ya da onların ebeveynlerine odaklanmaktadır. Şiddet gibi kültürel öğeleri de içinde barındıran ve tüm aile yapısını etkileyen köklü problemlerde ebeveyn ve onların çocuklarının sistem olarak birlikte ele alındii programlara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Bu araştırmada, Türk kültüründe yapılan deneysel çalışmalardan farklı olarak aileyi sistem çerçevesinde ele alan NVR Modeli uygulanmıştır. Aile etkileşimi ve işlevlerini temel alarak, çocuk ve ergenlerin saldırgan davranışlarını azaltmak amacıyla geliştirilen NVR Modeli, ölkemizde henüz yeterince tanınmamaktadır. Ailenin bir sistem olarak ele alındii ve bu sistem içerisinde oluşan etkileşimin tüm aile bireylerinin tutum ve davranışlarını etkileyebileceği anlayışına dayalı olarak oluşturulan NVR Modeli'nin, Türkiye'deki ebeveyn-çocuk-öğretmen iletişimine farklı bir bakış açısı getirebileceği ve çocuklarda görülen saldırgan davranışlar ile baş etmede ebeveynlere ve okul ortamlarında çalışan öğretmen ve psikolojik danışmanlara katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Şiddet ve saldırganlık gibi çok boyutlu bir problem ile baş etmede, çocuk ve ebeveynlerin yanı sıra, bütöncöl bir anlayış çerçevesinde okullarda çalışan idareci ve öğretmenlerin de uygulanacak NVR programlarına dahil edilmesinin yararlı olabileceği düşünölmektedir. Bu kapsamda, programların özellikle okul ortamlarında görölmekte olan şiddet problemleri ile baş etmede öğretmenler, idareci ve okul psikolojik danışmanlarının işbirliğinde uygulanması, şiddet ve saldırganca davranışlarla baş etmek konusunda yetersizlik ve çaresizlik içerisinde olan eğitim personeli ve ebeveynlere yardımcı olabileceği düşünölmektedir. Bununla birlikte aile dışından da destek almanın önemini vurgulayan NVR ve benzeri programlar uygulanırken, Türk kültürü gibi kapalı ve toplulukçu geleneklerden gelen toplumlarda aile üyelerinin birbirlerine ve ev dışından başkalarına kendi duygularını daha rahat ifade etme ve destek istemek konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Kılıçarslan ve Erdem, 2017).

Bu çalışmanın sonuçları sınırlıkları ışığında dikkatle değerlendirilmelidir. İlk olarak, çalışmanın kendisi tamamen katılımcıların öz bildirim ölçümlerine dayanmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırma sürecinde izleme aşaması öğrenilen becerilerin kalıcılığının değerlendirilmesi için kısadır, daha uzun sürelerde yeniden ölçümler yapılarak ebeveynlerden farklı zaman periyotlarında geribildirim alınabilir. Ek olarak çalışma grubu daha çok orta ve düşük sosyo-ekonomik sınıftan yetişkin ebeveynlerdir. Kısa süreli bu tür psikoeğitim programları nesiller arası aktarımların da etkisi olan ciddi çatışmaların var olduğu problemlili ailelerde veya dezavantajlı sosyo-ekonomik arka plandan gelen ailelerde yetersiz ola-

bilmektedir. NVR'yi bu tür ailelere uygulamak, yanı sıra ek müdahale desteklerini, takibi ve Türk kültür ve yaşantılarına adaptasyonu gerektirir. Bu çerçevede, NVR programının farklı popülasyon ve sosyo-ekonomik seviyelerden ebeveynlere, eğitimcilere ve bakım veren bireylere uygulanması ve etkililiğin değerlendirilmesi yararlı olabilir. Son olarak, bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına katılan ebeveyn sayısı kısıtlıdır, bundan sonra yapılacak çalışmalarda babaların da sürece dahil edildiği, daha geniş katılımlı gruplar oluşturularak programın etkililiğinin genişleyebileceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Akgün, E. (2008). *Anne-Çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne-çocuk etkileşim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alon, N. and Omer, H. (2006) *The Psychology Of Demonization: Promoting Acceptance and Reducing Conflict*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1997). Practice Parameters for The Forensic Evaluation of Children and Adolescents Who May Have Been Physically or Sexually Abused. Reprint requests to AACAP Publications Department, 3615 Wisconsin Ave., N.W., Washington, DC 20016.
- Arkan, B., & Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: İki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches In Psychiatry*, 1, 155-174.
- Bal, A. & Bedel, A. (2015). The Effect of Family Counseling Training on the Relationship between Mother-Father and the Child. *The Online Journal of Counseling and Education*, 4(3), 1-14.
- Bugental, D. B., Blue, J., & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 25(4), 532-539.
- Bugental D. B. & Lewis J. C. (1998) Interpersonal power repair in response to threats to control from dependent others. In: *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*, ed. Kofta M., Weary G. & Sedek G., pp. 341-62. Plenum.
- Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Ankara: Özgüzel Matbaası.
- Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cogan, D. (2014). Responding to child-to-parent violence: Innovative practices in child and adolescent mental health. *Health & Social Work*, 39 (2), e1-e9.
- Çekiç, A. (2015) *Akılca Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Olarak Geliştirilen Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılca Olmayan İnançlarının ve Anne Babalık Streslerinin Azaltılması Üzerinde Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Day, E.M. & Heismann, E. (2010). *Non-violent resistance programme: Guidelines for parents, care staff and volunteers working with adolescents with violent behaviours*. Publisher: Pavilion Publishing (Brighton) Ltd.
- Epli-Koç, H. (2013). *Ergen-Ebeveyn İlişki Geliştirme Programının Ergenlerin Algıladıkları Ebeveyn Kabul/Red Düzeylerine ve Aile İşlevlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Golan, O., Shilo, H., & Omer, H. (2016). Non-violent resistance parent training for the parents of young adults with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of Family Therapy*. doi: 10.1111/1467-6427.12106.
- Jakob, P. (2006). Bringing non-violent resistance to Britain. *Context*, 84, 36-38.
- Haskan, Ö. & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 165-177.
- Kabasakal, Z. (2013). The effects of mother education programs on the functionality, anger management and conflict solution levels of families. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 1-20.
- Kaymak-Özmen, S. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 98-113.
- Kılıçarslan, S. (2016). *Ergenlerde Görülen Saldırğan Davranışlarda Ebeveyn ve Ergenlere Uygulanan Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kılıçarslan, S. & Erdem, D. (2017). Ebeveynler için Yeni Bir Baş Etme Modeli: Yeni Otorite, Şiddetsiz Karşı Koyma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (44), 66-89. DOI: 10.21764/maeuefd.331990
- Kocayürek, E, & Sümer, H.Z. (2009). Baba Katılım Eğitiminin Aile İşlevlerine ve Ergenlerin Akran İlişkilerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2009; 5 (1): 3-17.
- Kofta, G. Weary, & G. Sedek (Eds.), *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms* (pp. 341-362). New York: Plenum Press.
- Lavi-Levavi, I., Shachar, I., & Omer, H. (2013). Training in nonviolent resistance for parents of violent children: Differences between fathers and mothers. *Journal of Systemic Therapies*, 32(4), 79-93.

- Lebowitz, E. R. (2013). Parent-based treatment for childhood and adolescent OCD. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 2(4), 425–431.
- Lebowitz, E. R., Dolberger, D., Nortov, E., & Omer, H. (2012). Parent training in non violent resistance for adult entitled dependence. *Family Process*, 51(1), 1–17.
- Lebowitz, E. R., Omer, H., Hermes, H., & Scahill, L. (2014). Parent training for childhood anxiety disorders: The SPACE program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 21(4), 456–469.
- Lebowitz, E. R., Omer, H., & Leckman, J. F. (2011). Coercive and disruptive behaviors in pediatric obsessive–compulsive disorder. *Depression and Anxiety*, 28(10), 899–905.
- McCart, M.R., Priester, P. Davies, W.H., & Azen, R. (2006) Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 525-541.
- MacPhee D., Benson, J. B., & Bullock D. (1986). *Influences on maternal self-perceptions*. Paper presented at the Fifth Biennial International Conference on Infant Studies, Los Angeles.
- Newman, M., Fagan, C., & Webb, R. (2014). Innovations in practice: The efficacy of nonviolent resistance groups in treating aggressive and controlling children and young people: A preliminary analysis of pilot NVR groups in Kent. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(2), 138–141.
- Omer, H., & Weinblatt, U. (2008). Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behavior problems. *Journal of Marital and Family Therapy* 34(1):75-92.
- Oleffs, B., von Schlippe, A., Omer, H., & Kritz, J. (2009). Youngsters with externalizing behavior problems: Effects of parent-training. *Familien dynamik*, 34, 256–265.
- Omer, H. (2004). *Nonviolent resistance: A new approach to violent and self-destructive children*. New York: Cambridge University Press.
- Omer, H. (2011). *The new authority: Family, school, community*. New York: Cambridge University Press.
- Omer, H. (2015). *Vigilant care*. Goettingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Dolberger, D.I. (2015). Helping parents cope with suicide threats: An approach based on nonviolent resistance. *Family Process*.
- Omer, H., Irbauch, R., Berger, H., & Katz-Tissona, R. (2006). *Non-violent resistance and school violence*. Paper presented at the Mifgash Leavodah Hinukhit Sotzialit, Israel.
- Omer, H., Steinmetz, S. G., Carthy, T., & von Schlippe, A. (2013). The anchoring function: Parental authority and the parent-child bond. *Family Process*, 52(2), 193–206.
- Onaylı, S. & Erdur-Baker, Ö. (2013). Mother-Daughter Relationship's Links to Daughter's Self-Esteem and Life Satisfaction. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt 4, Sayı 40, 167-175.
- Patterson, G. R., & Chamberlain, P. (1994). A functional analysis of resistance during parent training therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1(1), 53-70.
- Sharp, G. (1973). *The politics of nonviolent action*. Boston: Extending Horizons Books.
- Sharp, G. (2005). *Waging nonviolent struggle*. Boston: Extending Horizons Books.
- Schiff, N. P., & Belson, R. (1988). The Gandhi technique: A new procedure for intractable problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 14, 261–266.
- Schlippe, A. V. (2006). *From family therapy to systemic parental coaching*. In C. Tsigotis, A. von Schlippe, & J. Schweitzer-Rothers (Eds.), *Coaching for parents: Mothers, fathers and their "job"* (pp. 44–67). Heidelberg: Carl Auer (in German).
- Şahin, F. & Kalburan, N. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2009 (1) 25. Sayı 1*.
- van Hoen, F., Vanderfaellie, J., & Omer, H. (2015). Adaptation and evaluation of a nonviolent resistance intervention for foster parents: A progress report. *Journal of Marital and Family Therapy*. 42(2): 256-271
- Weinblatt, U., & Omer, H. (2008). Non-violent resistance: A treatment for parents of children with acute behavior parents. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34, 75–92.
- Wilson, S. J., & Mark, W. L. (2007). Update of a meta-analysis of school-based intervention programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- Wilson, D & Smith, M (2014) The unmet needs of the child in non-violent resistance: Integrating developmental-dyadic-psychotherapy approaches- lessons from working with adoptive families. *Context- the Magazine for Family Therapy and Systemic Practice in the UK*. Vol. 132, 22-26.
- Worden, M. (2003). *Family therapy basics*. Brooks/Cole Publishing Company.
- World Health Organization, (2002). *World report on violence and health: Summary* (WHO), Geneva.
- Yılmaz- Bolat, E. (2009). *Anne-baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Gender Role Attitudes Scale to Turkish: A Study of Validity and Reliability

Fuad BAKİOĐLU¹, Ayşe Sibel TÜRKÜM²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik, güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sırasıyla birinci aşamasına 326, ikinci aşamasına 278, üçüncü aşamasına 57 gönüllü üniversite öğrencisi katılmıştır. İlk aşamada çeviri çalışması, açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi, uyum geçerliği ve güvenilirlik, üçüncü aşamada ise test-tekrar test sonuçları incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansının %38.6'sının açıklandığını görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyarlanan ölçeğin iyi uyum iyiliğine sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin uyum geçerliği Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet rolleri, geçerlik, güvenilirlik, üniversite öğrencileri

Abstract

The purpose of this study is to adapt "Gender Role Attitudes Scale" into Turkish and to conduct the validity and reliability analyses. The research was conducted in three stages. A total of 326, 278 and 57 volunteer undergraduate students took part in the first, second, and third stages of the study, respectively. In the first stage, translation study, exploratory factor analyses were performed. In the second stage, confirmatory factor analysis, compliance validity and reliability were examined and in the third stage test-retest results were examined. As a result of exploratory factor analysis, it was seen that 38.6% of the total variance of the scale was explained. As a result of confirmatory factor analysis, it was observed that the adapted scale had a good fit. The compliance validity of scale was examined by the Ambivalent Sexism Scale. The internal consistency coefficient was .88, test-retest reliability coefficient was found to be .77. The results of the study show that the Turkish version of the Gender Role Attitude Scale is a valid and reliable scale.

Keywords: Gender roles, validity, reliability, university students

1. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9905-6199>

2. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0946-981X>

Atf / Citation: Bakioğlu, F., & Türküm, A.S. (2019). Toplumsal cinsiyet rollerini ölçeği'nin türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 717-725. doi:10.24106/kefdergi.2697

Extended Summary

Introduction : Gender roles have been studied in a variety of fields such as psychology, sociology, economics, and medicine. Gender roles is defined as giving meaning to one's own and other individuals around him/her within the scope of gender expectations and seeking answer to such questions as what lifestyle she/he prefers (Seçgin and Tural, 2011). Gender roles involve shaping of individuals' behaviors and preferences based on the cultural aspects in parallel with male or female biological sex (Constantine, 2000). In gender roles, each individual is expected to have an awareness of his/her own gender. Gender roles are divided into two categories in terms of the meaning attached to the individual as traditional and egalitarian. Egalitarian gender roles imply the equal responsibility of male and female in terms of work, family relations, social relations, career choice, and parenthood. Having egalitarian gender roles is equal to having no discriminative attitude towards male and female in any parts of life. Undergraduates more frequently engage with opposite sex, are able to assess the meaning they give to male and female gender roles, and restructure these meanings. Within this scope, it is considered that revealing the obstacles to inclusion of male and female individuals equally in every aspect of life is important in terms of overcoming these obstacles. When the current measures of gender roles in Turkey were examined, it was observed that no scale was measuring the egalitarian attitude towards gender roles.

Method :

Participants

A total of 326 (223 female, 103 male), 278 (185 female, 93 male), and 57 (32 female, 25 male) undergraduates took part in the first, second, and third stages of the study, respectively.

Data Collection Instruments

Gender Role Attitudes Scale (García-Cueto et al., 2015) and Ambivalent Sexism Scale (Sakallı-Uğurlu, 2002) were used as the data collection tools.

Data Analysis

This study was carried out in three stages. In the first stage, exploratory factor analysis was performed in order to determine the construct validity of the scale. The second stage involved the confirmatory factor analysis. The third stage was composed of the test-retest reliability analysis. The study was carried out with the participation of three different study groups, all of whom were studying at a state university in Central Black Sea Region of Turkey. SPSS 22.0 and LISREL 9.1 were used to conduct the validity and reliability analyses.

Findings: As a result of the exploratory factor analysis, single factorial construct was obtained. Five items with factor loadings lower than .40 were excluded from the scale. Thus, it was observed that the scale was composed of 15 items, and the factor loadings varied between .44 and .74. The scale explained the 38.61% of the total variance. The results of confirmatory factor analysis showed that the data fit well to the single factorial construct ($\chi^2=219.30$, $df=90$, $\chi^2/df=2.44$, $RMSEA=.072$, $GFI=.90$, $AGFI=.87$, $NFI=.94$, $NNFI=.96$, $CFI=.96$, $IFI=.96$, $RMR=.06$, $SRMR=.05$).

In terms of criterion validity, it was determined that the scores obtained from gender role attitudes scale was correlated with the scores obtained from protective sexism (-.42), hostile sexism (-.53), heterosexual intimacy (-.36), protective paternalism (-.42), and complementary gender differentiation (-.19). The internal consistency of the scale was estimated to be .88, and test-retest reliability coefficient was estimated to be .77. The item-total correlations varied between .37 and .68.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations : As a result, considering the reliability and validity findings, it can be stated that the Turkish version of GRAS is a valid and reliable tool. This measure, developed by García-Cueto and his colleagues (2015), can be used by field experts and researchers studying on egalitarian attitude in terms of gender roles. Moreover, it is anticipated that this measure will be adapted into other cultures and intercultural studies will be available.

1. Giriş

Cinsiyet, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik ve genetik özellikleridir. Bireyin kadın ve erkek cinsiyetine sahip olması kapsamında bireye belirli roller yüklenmektedir. Bireyin sahip olduğu cinsiyeti doğrultusunda yüklenen roller toplumsal cinsiyet rollerine işaret etmektedir (Seçgin ve Tural, 2011). Bireye içinde yer aldığı toplum tarafından yapılan cinsiyet yüklemeleri geleneksel cinsiyet rolleridir (Turan vd., 2011). Geleneksel cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin yaşam rolleri konusunda net ayrımlara tabi tutulmasıdır. Geleneksel toplumlarda kadının erkeğe göre daha geri planda olduğu ve seçimleri konusunda topluma ve erkek kimliğine bağlı olmasına dikkat çekilmektedir. Geleneksel cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin çalışma yaşamında, meslek seçiminde, evlilik ve ev içi sorumluluklarda, sosyal ve toplumsal ilişkilerde rollerinin ayrılmasına işaret etmektedir (Vefikuluçay, vd., 2007). Kadın ve erkek arasındaki rol ayrımları çalışma yaşamında kadının yöneticilik gibi görevleri üstlenememesini, daha az yoğunluk gerektirecek görevler verilmesini, karar vermeyi gerektirecek görevlere verilmemesini ifade etmektedir (Özaydınlık, 2014). Meslek seçiminde kadının öğretmenlik, hemşirelik, ebelik ve sekreterlik gibi meslekleri seçmesine zorlanmasını ifade etmektedir. Ev içinde çocukların bakımı, sorumlulukları, evin temizliği ve yemek yapmak gibi görev ve sorumlulukların kadına yüklenmesidir. Sosyal ve toplumsal yaşamda kadının karşı cinsten arkadaş edinememesi, gece kendi başına sokağa çıkamaması gibi kısıtlamalar getirmektedir (Bhasin, 2003). Görüldüğü üzere geleneksel cinsiyet rolleri kadının daha geri planda olduğuna ve sorumluluk almada erkeklerde eşdeğer görülmemesine işaret etmektedir. Ancak eşitlikçi cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin yaşamın her alanında eşdeğer düzeyde bulunabilmesine olanak sağlamaktadır (King, vd., 1994). Eşitlikçi cinsiyet rolleri, bireyin sahip olduğu cinsiyet özelliklerinin onların yaşamları ile ilgili herhangi bir sınırlamada bulunulmamasını ifade etmektedir (King, vd., 1997). Dolayısıyla eşitlikçi cinsiyet rollerinde bireylerin çalışma yaşamında, meslek seçiminde, evlilik ve ev içi sorumluluklarda, sosyal ve toplumsal ilişkilerdeki rollerinde cinsiyet temelli herhangi bir ayırım söz konusu değildir. Adı geçen alanlar ilgili alanyazında üzerinde en çok durulan alanlardır. Bu alanların her birinde cinsiyet özelliklerini ön planda tutulmaksızın kadın ve erkeğin kendi seçimlerini yapmakta özgür olmalarına işaret etmektedir (Chao ve Nath, 2011).

Üniversite yaşantısı bireyler kimlik arayışlarını tamamladıkları, bir eş ve iş seçtikleri döneme denk gelmektedir (Valkenburg ve Peter, 2008). Bu aşamada bireyin sahip olduğu cinsiyet rolleri onun sonraki yaşantısının şekillenmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bireyin kendi kararlarını verebildiği üniversite döneminde cinsiyet rolleri konusunda yapılacak araştırmalar sonraki yaşantılarında seçimlerinin cinsiyet eşitliği temeline oturtulmasına olanak sağlayacaktır. Türkiye’de yapılmış olan araştırmalarda toplumsal cinsiyet rolleri konusunda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda kadınsı ve erkeksi cinsiyet rollerini belirlemek için “Bem Cinsiyet Rolü Envanteri” (Dökmen, 1991), kadınlara yönelik cinsiyetçiliği belirlemek amacıyla “Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği” (Sakallı-Uğurlu, 2002) Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ayrıca ülkemizde üniversite öğrencilerinin evlilikte cinsiyet rollerini belirlemek amacıyla “Toplumsal Cinsiyet Roller Ölçeği” (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011), toplumsal cinsiyet algısını belirlemeye yönelik “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği” (Altınova ve Duyan, 2013) ve lise öğrencilerinin cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumunu belirlemeye yönelik “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği” (Gözütok, Toraman ve Acar-Erdol, 2017) geliştirilmiştir. Bununla beraber ilgili alanyazında üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri konusunda eşitlikçi tutuma sahip olmaları konusunda eğitime tabi tutulmalarının önemine dikkat çekilmektedir (Öngen ve Aytaç, 2013). Bu bilgiler ışığında Türkiye’de üniversite öğrencileri ile cinsiyet rolleri konusunda yapılacak olan araştırmalarda toplumsal cinsiyet rollerinden eşitlikçi cinsiyet rollerini belirlemeye yönelik bağımsız bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlaması sayesinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bakış açısı konusunda Türkiye’de yapılacak araştırmalarda bu ölçeğin araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından kullanılabilmesi umut edilmektedir.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Toplumsal Cinsiyet Roller Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanması çalışması üniversite öğrencilerinden oluşan üç ayrı gruba gerçekleştirilmiş olup, çalışma gruplarının özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubu 1

Bu araştırmanın birinci çalışma grubunu 326 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 223’ü (%68.4) kız, 103’ü (%31.6) erkektir. Öğrencilerinin 69’u (%21.2) birinci sınıf, 67’si (%20.6) ikinci sınıf, 50’si (%15.3) üçüncü sınıf ve 140’ı (%42.9) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin yaşları 17-35 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 20.40’dır.

Çalışma grubu 2

Bu araştırmanın ikinci çalışma grubunu 278 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 185'i kız (%66.5), 93'ü (%33.5) erkektir. Öğrencilerin 68'i (%24.5) birinci sınıf, 48'i (%17.3) ikinci sınıf, 47'si (%16.9) üçüncü sınıf ve 115'i (%41.4) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin yaşları 18-31 arasında olup, yaş ortalaması 21.01'dir. Ayrıca bu araştırmanın test-tekrar test güvenilirlik çalışmasına 57 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (Gender Role Attitudes Scale) García-Cueto ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte bireylerin cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutumunu belirlemeye yönelik 20 madde yer almaktadır. Ölçek tek boyutlu 5'li Likert tipi (1 = Hiç katılmıyorum - 5 = Tamamen katılıyorum) derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte yer alan ilk altı madde doğrudan kodlanmakta ancak son 14 madde ters kodlanarak tüm maddelerden alınan puan toplanarak toplam puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutumun yükselmesi anlamına gelmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında ölçeğin geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu ve faktör yüklerinin .45 - .98 arasında değiştiği ve ölçek toplamının toplam varyansın %67.5'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .39- .92 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının doğrulandığı ve iyi düzeyde uyum indekslerinin elde edildiği görülmüştür. Orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ) Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten toplam puan alınmaktadır. Ölçekte 6'lı Likert derecelendirmesi "1 = Hiç katılmıyorum - 6 = Tamamen katılıyorum" kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek "düşmanca cinsiyetçilik" ve "korumacı cinsiyetçilik" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ayrıca korumacı cinsiyetçilik alt boyutu kendi içinde "koruyucu ataerkillik", "cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma" ve "heteroseksüel yakınlık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması korumacı ve düşmanca cinsiyetçiliğin yüksek olması anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .83 ile .92 arasında değişmektedir. Düşmanca cinsiyetçilik alt boyutu için .80 ile .92 arasında ve korumacı cinsiyetçilik alt boyutu için .73 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum geçerliliği Modern Cinsiyetçilik Ölçeği ile yapılmış olup, iki ölçek arasında yüksek düzeyde korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması kapsamında yapılan analiz sonucunda ölçeğin faktör yüklerinin .57 ile .81 arasında değiştiği ve toplam varyansın %51'inin açıklandığı görülmüştür. Ölçeğin uyum geçerliliği Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılar Ölçeği ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bulgular elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa katsayısı ölçek bütünü için .85 ve düşmanca cinsiyetçilik alt ölçeği için .87 ve korumacı cinsiyetçilik alt ölçeği için .78 olarak bulunmuştur. Ayrıca üç hafta arayla aynı gruba yapılan uygulama sonucunda test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyini içeren bir bilgi toplama formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada TCRÖ'nin Türkçe formunun geçerliliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum geçerliliği Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. TCRÖ'nin güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin madde ayırt edicilikleri, madde toplam korelasyonları hesaplanarak değerlendirilmiştir. TCRÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22.0 ve LISREL 9.1 programları kullanılmıştır.

Çeviri çalışması

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması için ölçeği geliştiren gruptaki ikinci yazarla iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır. Ölçek öncelikle psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan iki uzman tarafından İngilizce'den Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çeviriler başka iki alan uzmanının görüşü alınarak tek formda toplanmıştır. Daha sonra oluşturulan form ileri düzeyde İngilizce bilen bir uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri uygunluğunun kontrol edilebilmesi amacıyla, orijinal İngilizce form ile Türkçe form ilgili alanda çalışan ve ileri düzeyde İngilizce bilen üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların çeviri formunu orijinal forma uygun bulması ile ölçek formu oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

TCRÖ'nin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO =.92) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Küresellik Testi ($\chi^2=1602.072$, $sd=105$ ($p<.000$)) yapılmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmanın faktör yapısının ortaya konması amacıyla AFA yapılmıştır. AFA yapılırken ölçeğin orijinal ölçekle aynı yapıda ve tek faktörlü olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda .40'ın altında faktör yükü alan 1, 2, 3, 6, 7. maddeler analizden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçeğin faktör yükleri .44 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin özdeğeri 5.79 açıkladığı toplam varyans %38.61 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. TCRÖ Açımlayıcı Faktör Analizi ve Faktör Yükleri

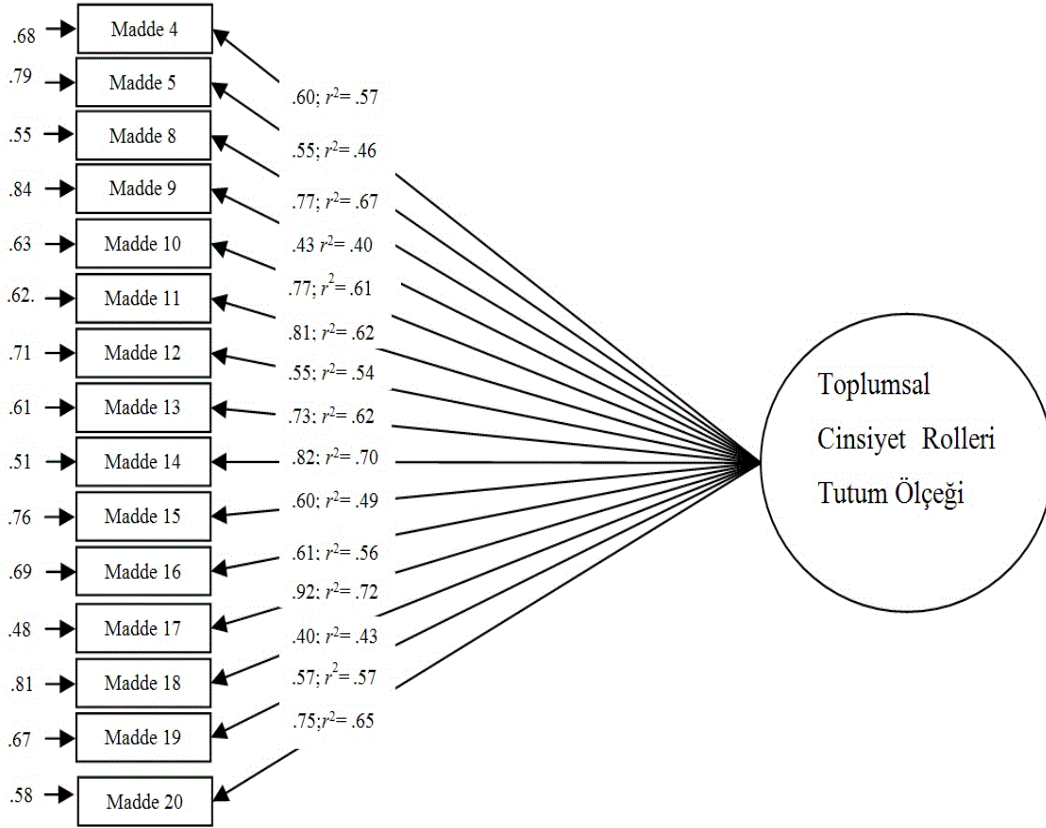
Maddeler	Faktör Yükleri
4. Erkeklerin ev işlerine yardım etmede kızlarla aynı sorumlulukları vardır.	.59
5. Ev işleri cinsiyete göre paylaştırılmamalıdır.	.44
8. Erkek aileden sorumlu olduğu için kadın ona itaat etmelidir.	.66
9. Bir kadın eşine ters davranmamalıdır.	.47
10. Bir kadından ziyade bir erkeği ağlarken görmek daha kötüdür.	.61
11. Kızlar erkeklerden daha derli toplu ve temiz olmalıdır.	.69
12. Erkekler sadece sorumlu olduğu konularla ilgilenmelidir.	.62
13. Erkekler kızlara göre farklı şekilde yetiştirilmelidir.	.66
14. Arkadaş çevreme göre, gelecekteki ev içi faaliyetlerim mesleki faaliyetlerimden daha önemlidir.	.74
15. Bir babanın temel sorumluluğu maddi konularda çocuklarına yardım etmektir.	.53
16. Bazı işler kadınlar için uygun değildir.	.65
17. Arkadaş çevremde eşimin iş geleceği benim iş geleceğimden daha önemlidir.	.74
18. Çocukların nasıl yetiştirileceğine çoğunlukla annesi karar vermelidir.	.51
19. Sadece bazı işler kadın ve erkeğe eşit derecede uygundur.	.64
20. Birçok önemli işte erkeklerle anlaşmak kadınlarla anlaşmaktan daha kolaydır.	.69
Özdeğer	5.79
Açıklanan Varyans	%38.61

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanabilmesi amacıyla doğrulamalı faktör analizi işlemi yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi yoluyla daha önce kurgusu yapılmış olan yapının doğrulanıp doğrulanmadığına bakılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu amaç doğrultusunda, araştırmada elde edilen veriler doğrulamalı faktör analizine tabi tutularak ve yapının uygunluğu analiz edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda tek faktörlü olan modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Ki-kare Uyum Testi değerinin ($\chi^2=219.30$, $sd=90$, $\chi^2/sd=2.44$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Ki-kare değerinin anlamlı bulunması istenen bir durum olmayıp, bu değer yüksek bulunması örneklem büyüklüğü ile ilişkili bulunmaktadır. Örneklem büyük olduğu çalışmalarda bu değer yüksek bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ki-kare değerinin 5'ten küçük olması orta düzeyde uyum, büyük örneklerde 3'ten küçük olması mükemmel bir uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Bu araştırmada mükemmel düzeyde uyum elde edilmiştir. Diğer uyum indeksleri sırasıyla, RMSEA=.072, GFI=.90, AGFI=.87, NFI=.94, NNFI=.96, CFI=.96, IFI=.96, RMR=.06 ve SRMR=.05 olarak bulun-

muştur. RMSEA değerinin .08 ve daha küçük değerler olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Hooper, Coughlan ve Müllen, 2008). RMR ve SRMR değerlerinin .05 ve daha küçük olması mükemmel uyum olarak görülmektedir (Brown, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinde GFI, AGFI, CFI ve NFI gibi değerlerin .90'a yakın olması mükemmel uyum göstergesi olarak düşünülmektedir (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998). Standardize edilmiş kat sayıları gösteren path diyagramı Şekil-1'de verilmiştir.

Yapılan bu analiz sonucunda, örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranları .40 - .92 arasında değiştiği gözlenmiştir. Öte yandan, tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada anlamlı t değeri sonucu verdiği bulunmuştur.



Şekil 1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'ne İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

TCRÖ Uyum Geçerliliği

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nin uyum geçerliliğinin test edilmesi için Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCRÖ) ile korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Uyum geçerliliği kapsamında yapılan analizde TCRÖ ile sırasıyla KCÖ arasında -.42, DCÖ ile -.53, HYÖ ile -.36, KAÖ ile -.42 ve CFT ile -.19 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın uyum geçerliliği kapsamında elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. TCRÖ Uyum Geçerliliği Korelasyon Katsayısı Değerleri

	TCRÖ	KCÖ	DCÖ	HYÖ	KAÖ
TCRÖ	-				
KCÖ	-.42**	-			
DCÖ	-.53**	.34**	-		
HYÖ	-.36**	.31**	.38**	-	
KAÖ	-.42**	.84**	.29**	.52**	-
CTF	-.19**	.69**	.09	.29**	.43**

Not. N =278. TCRÖ = Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği; KCÖ = Korumacı Cinsiyetçilik Alt Ölçeği; DCÖ = Düşmanca Cinsiyetçilik Alt Ölçeği; HYÖ = Heteroseksüel Yakınlık Alt Ölçeği; KAÖ = Korumacı Ataerkillik Alt Ölçeği; CTF = Cinsiyetler arası Tamamlayıcı Farklılaştırma Alt Ölçeği, **p< .01

TCRÖ'nin Güvenirliği

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenir-

lik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla ölçek bütünü için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için 15 gün ara ile tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .77 ($p < .001$) olarak bulunmuştur.

Madde Analizi

Ölçeğin yapılan madde analizi sonucunda, aritmetik ortalamaları 2.04 - 3.79 arasında, standart sapma değerleri .98 - 1.32 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonları .37 - .68 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

Madde No	M	Ss	r
4	3.70	1.09	.52
5	2.96	1.21	.37
8	3.67	1.26	.59
9	2.04	1.06	.40
10	2.84	1.27	.53
11	3.00	1.32	.62
12	3.66	1.06	.55
13	3.37	1.20	.58
14	3.17	1.20	.68
15	3.21	1.22	.46
16	2.30	1.09	.58
17	3.14	1.29	.67
18	3.79	.98	.44
19	2.56	.99	.57
20	3.15	1.17	.61

Not. N = 326

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, García-Cueto ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilen TCRÖ Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. KMO değerinin yüksek bulunması ölçekteki bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi derecede yorumlanması anlamına gelmektedir ve KMO değerinin .90 ve üzeri olması mükemmel değer olarak görülmektedir (Şencan, 2005). AFA sonucunda faktör yükü .40 altında bulunan 1, 2, 3, 6 ve 7. madde ölçekten çıkarılarak, 15 madde ile analizler gerçekleştirilmiştir. On beş madde ile yapılan AFA sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .44 - .74 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada 15 maddelik ölçek toplam varyansın %38.6'sını açıklamaktadır. Orijinal çalışmada 20 maddelik ölçekle yapılan analiz sonucunda, açıklanan toplam varyans %65.5'tir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin açıkladığı toplam varyansın orijinal çalışmada elde edilen değerlerden bir miktar düşük olduğu söylenebilir. Öte yandan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansın %30 ve üstünün açıklanması yeterli bir değer olarak görülmektedir (Şencan, 2005).

Bu bulgular TCRO'nin Türkçe formunun ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü söylenebilir. TCRÖ'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda, iyi düzeyde uyum indekslerinin bulunduğu, elde edilen uyum indekslerinin orijinal çalışmada elde edilen uyum indekslerine yakın değerler olduğu ve ölçeğin tek faktörlü ve 15 maddelik formunun doğrulandığı görülmüştür.

TCRÖ'nin Türkçe formunun uyum geçerliği kapsamında yapılan çalışmada Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ile korelasyon değerleri incelenmiş ve iki ölçek arasında negatif yönde anlamlı bulgular elde edilmiştir. Ölçeğin uyum geçerliğinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde cinsiyetçilik ve cinsiyet eşitlikçiliğinin birbirine zıt kavramlar olduğu söylenebilir. Bulgulara dayanarak cinsiyet eşitlikçiliğine ilişkin olumlu tutumun artması ile korumacı ve düşmanca cinsiyetçiliğin düştüğü söylenebilir.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 ve

test-tekrar test güvenilirliği katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Ancak her ne kadar ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısı orijinal çalışmaya göre düşük olsa da yeter düzeyde bir değer olarak görülmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması kapsamında yapılan madde analizi sonucunda, madde-toplam korelasyonlarının .37- .68 arasında değiştiği bulunmuştur. Orijinal çalışmada madde toplam korelasyon değerleri .39-.92 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .25 ve üzeri olması ölçülmek istenen özelliğin madde tarafından ölçülebildiğini ifade etmektedir (Özdamar, 1997; Şencan, 2005). Bu araştırmada elde edilen değerlerin bu koşulu da karşıladığı görülmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması kapsamında yapılan güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 15 maddeden oluşan TCRÖ'nin Türkçe'ye uyarlanmış formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, García-Cueto ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen toplumsal Cinsiyet Rollerini tutum Ölçeği'nin (Gender Role Attitudes Scale) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlanan formunun toplumsal cinsiyet rollerine yönelik eşitlikçi tutum konusunda yapılacak olan çalışmalarda alan uzmanları ve araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Ayrıca TCRÖ'nin farklı kültürel yapılara uyarlanması sonucunda, konuyla ilgili kültürlerarası çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir. TCRÖ'nin Türkçe 'ye uyarlanması kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda 15 maddeden oluşan formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

5. Kaynakça

- Altnova, H.H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Bhasin K. (2003). *Toplumsal cinsiyet "bize yüklenen roller"*. İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 231-239.
- Chao, R.C. & Nath, S.R. (2011). The role of ethnic identity, gender roles, and multicultural training in college counselors' multicultural counseling competence: A mediation model. *Journal of College Counseling*, 14(1), 50-64.
- Constantine, M.G. (2000). Social desirability attitudes, sex, and affective and cognitive empathy as predictors of self-reported multicultural counseling competence. *The Counseling Psychologist*, 28, 857-872.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dökmen, Z. (1991). BEM Cinsiyet Rolü Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(2), 495-509.
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paño-Quesada, S. & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68.
- Glick, P. & Fiske, T.S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Gözütok, F.D., Toraman, Ç. & Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Edt.). New Jersey, NJ: Printice-Hall.
- Hooper, D. Coughlan, J. & Müllen, M. (2008). Structural equation modeling. Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.
- King, L.A., King, D.W., Carter, D.B., Surface, C.A. & Stepanski, K. (1994). Validity of the sex-role egalitarianism scale: Two replication studies. *Sex Roles*, 31, 339-348.
- King, L.A., King, D.W., Gudanowski, D.M. & Taft, C.T. (1997). Latent structure of the sex-role egalitarianism scale: Confirmatory factor analysis. *Sex Roles*, 36, 221-234.
- Öngen, B. & Ayaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika ve Çalışma Dergisi*, 33, 93-112.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 47-58.
- Seçgin, F. & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2446-2458.

-
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H. & Aştı, T.A. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the internet. Consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*, 35(2), 208-231.
- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. & Taşkın, T. (2007). Kafkas üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 26-28.
- Zeyneloğlu, S. & Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Çoklu Ortam Öğrenme Materyalinin Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi

The Effect of Multimedia Learning Material on Academic Performance and Retention

Eyup YÜNKÜL¹

Öz

Araştırmanın amacı Çoklu Ortam Öğrenme Bilişsel Teorisine göre hazırlanan yazılımın öğrenci başarısına ve kalıcılık düzeyine etkisini incelemektir. Bu çalışma, eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, çoklu ortam yazılımıyla (ÇOY) yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılığa olan etkisini araştıran yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, deney grubunda (N=20) ÇOY ile ve kontrol grubunda (N=21) ise geleneksel yöntemle (yüzyüze) öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda grupların ders başarıları öntest, sontest ve kalıcılık testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda deney grubu öğrenenlerinin kontrol grubu öğrenenlerine göre sontest ve kalıcılık testi puanlarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak bunun gibi kuramsal temellere dayanan çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, çoklu ortam, kalıcılık

Abstract

The purpose of the study is to investigate the effect of the software designed according to the multimedia learning cognitive theory on students' academic performances. This is a semi experimental study which investigates the effect of a multimedia software (MS) on academic performance and retention on the level of higher education, in the course of Teaching Principles and Methods in an Education Faculty in Turkey. In the experiment group (N=20) MS was used, and in the control group (N=21) traditional methods were used. And then students' performances in both groups were compared in the course of Teaching Principles and Methods. According to the results. it was seen that test group learners were more successful in posttest and persistence test scores than control group learners. In this context, it has been proposed to disseminate studies based on theoretical foundations.

Keywords: Academic performance, multimedia, retention

1. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6177-3766>

Atf / Citation: Yünkül, E. (2019). Çoklu ortam öğrenme materyalinin akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 727-736. doi:10.24106/kefdergi.2701

Extended Summary

Purpose :The purpose of the study is to investigate the effect of the software designed according to the multimedia learning cognitive theory on students' academic performances. This is a semi experimental study which investigates the effect of a multimedia software (MS) on academic performance and retention on the level of higher education, in the course of Teaching Principles and Methods in an Education Faculty in Turkey. In the experimental group(N=20) MS was used, and in the control group(N=21) traditional methods were used. And then students' performances in both groups were compared in the course of Teaching Principles and Methods.

Method: A quasi-experimental design was used in the study. Participants of the study were the 2nd grade students enrolled to the Teaching Principles and Methods course in the department of Computer Education and Instructional Technologies. An academic achievement test which was developed by the researcher was used to evaluate the performances of students before and after the experimental process.

A two-way mixed ANOVA test was used to evaluate the changes on the students' performances in pre-test, post-test and retention test in both experiment and control groups. A two-way mixed ANOVA test is used to test the effect of experimental process in independent measures or repeated measures in different groups in two factor mixed design (split plot) studies (Büyüköztürk, 2011).

Findings :According to the findings of the study, in both groups students' performance scores were increased in post-test with regard to the pre-test. Therefore both MS and traditional methods were effective in teaching. However it was found that students' performance scores in experimental group were higher than students' performance scores in control group. It was found that in consequence of the experimental process students' performance scores of post-test and retention test in experimental group was significantly different from those in control group in favor of experimental group.

To determine the source of the difference, in other words to compare the differences in two variables (determining which test scores had differences), Bonferroni test was used. As a result there was significant difference between control and experimental groups in regard to the pre-test to post-test, pre-test to retention test and post test to retention test ($p < .01$).

In addition an ANCOVA analysis was performed to verify the effect of experimental process by considering the variable, the students' scores in the course of Introduction to Educational Sciences, as a control variable. All of the students took the Introduction to Educational Sciences course taught with traditional methods. Similarly, it was found that there were differences in students' performance scores of pre-test, post-test and retention test in favor of experimental group even by controlling the variable of students' scores in the course of Introduction to Educational Sciences.

Besides, with same the technique the effect of the experimental process was verified with ANCOVA test with controlling students' CGPA (cumulative grade point average) scores. Similarly, it was found that there were differences in students' performance scores of pre-test, post-test and retention test in favor of experimental group even by controlling the variable of students' CGPA scores.

In both experimental and control groups, students' performance scores in retention test were decreased a little in regard to post-test scores. However, the decrease in the control group students' performance scores was higher. It was found that there was not any statistically significant difference between the post-test scores and retention scores of students in experimental group. However, it was found that there was a statistically significant difference between the post-test scores and retention scores of students in control group. According to this findings, It was determined that students' retention level in experimental group was higher than those in control group. In other words, Students who studied the course with MS were more successful than students who took the course with traditional methods in regard of retention.

According to the results, the following suggestions can be made:

- Instructional software could be developed for other courses. Thus, the effect of these software on academic success could be investigated.
- Theoretical foundations such as CTML(Cognitive Theory of Multimedia Learning) should be considered, when preparing instructional software like MS.
- Studies could be conducted in which each of the Multimedia Learning principles is investigated separately.

1. Giriş

Eğitimde Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanılması, öğrenme ortamında yeni fırsatlar(çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi işbirlikli öğrenme, çoklu ortam öğrenme vb.) sunabilecek çeşitli araçlar sağlayarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre eğitim sürecini şekillendirmeye yardımcı olmaktadır (Hussain, 2018; Taşkesen ve Yılmaz, 2018; Tezci, 2016). Öğrenme ortamında öğrenen özelliklerinin dikkate alınması, kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır (Yılmaz ve Özgür Dinçol, 2012). Öğrenme, insanın duyu organları yoluyla gelen uyarıcıları algılaması, yorumlaması ve anlamlandırması olarak düşünüldüğünde; öğrenme ortamı ve öğretim etkinlikleri ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme de o kadar iyi ve kalıcı olmakta ve dolayısıyla unutmaya da geç gerçekleşmektedir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005; Saban, 2008; Semerci, 2006). Öğrenme ortamları, BİT'in sunduğu öğretim teknolojileri kullanılarak tasarlandığında bireylerin daha fazla duyusuna hitap eden çevreler haline gelebilmektedir. Böylece bu ortamlar öğrencilerin güdülenmelerini ve başarılarını da artırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Chou, Hsiao, Shen ve Chen, 2010).

BİT'in bir ürünü olarak çoklu öğrenme ortamlarının hazırlanmasında kuramsal dayanak oluşturabilecek olan "Çoklu Ortam Öğrenme Bilişsel Teorisi'ni" (ÇOÖBT) ortaya koyan Mayer (2001) çoklu ortamı, bir öğretim materyalinin resim ve metinle desteklenerek birden farklı formatta sunulması olarak tanımlamıştır. ÇOÖBT, öğrenmeyi ve öğrenmede kalıcılığı açıklamaya çalışan bir kuramdır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Chou ve diğerleri, 2010). Diğer bir deyişle ÇOÖBT, insanların öğrenirken bilgiyi nasıl işledikleri ve nasıl öğrendikleri ile ilgilienmektedir (Mayer, 2009). Mayer 2001 yılındaki ÇOÖBT çalışmasında, çoklu ortam tasarımları ile etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek 7 ilke ortaya atmıştır (Mayer ve Moreno, 2003). Sonraki yıllarda devam eden çalışmaları ile toplam 100'ün üstünde deney yapan Mayer, çoklu ortam tasarımında izlenecek ilkelerin sayısını 12'ye çıkarmıştır (Mayer, 2009).

Bu ilkeler bilişsel yükün üç türüne göre konu dışı yükü azaltan (extraneous load), içsel yükü azaltan (intrinsic load) ve etkili yükü geliştiren (germane load) olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Bu ilkelere göre hazırlanan çoklu ortamların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini doğrulayan birçok çalışma mevcuttur (Mayer, 2009).

Tablo 1. Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri

İçsel Yükü Azaltan İlkeler	Konu Dışı Yükü Azaltan İlkeler	Etkili Yükü Geliştirme İlkeleri
<ul style="list-style-type: none"> • Bölümlere Ayırma İlkesi • Ön-Eğitim • Biçim 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutarlılık • Dikkat Çekme • Gereksizlik • Konumsal Yakınlık • Zamansal Yakınlık 	<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu ortam • Kişiselleştirme • Ses • Resim

Bölümlere Ayırma İlkesi (Segmenting)

Bu ilkeye göre karmaşık çoklu ortam dersini, sürekli devam eden bir sunum olarak düzenlemek yerine öğrenenin takip edebileceği biçimde bölümlere ayırmak gerekir (Mayer, 2008). Konuyu bölümlere ayırmanın en kolay yolu bir "devam" düğmesi kullanmaktır. Böylece öğrenene kendi hızında öğrenme imkanı verilir (Sorden, 2012)

Ön-Eğitim (pre-training) İlkesi

Bu ilkeye göre bireyler öğretilen konuyla ilgili temel kavramları ve bu kavramların özelliklerini bildikleri bir çoklu ortam dersinde daha iyi öğrenirler. Ön-eğitim ilkesi, öğrenenin dersteki ilgili materyali öğrenmeye çalışmasının bilişsel sistemini meşgul etmesi ile ilgilidir (Clark ve Mayer, 2011).

Biçim (Modality) İlkesi

Bu ilkeye göre, öğrenenler, görseller ve yazılardan oluşan çoklu ortam materyaline göre, görseller ve seslerden oluşan çoklu ortam materyali ile daha iyi öğrenirler (Mayer, 2009). Özellikle materyalin karmaşık, tek parça (sürekli akan) ve kullanıcı kontrolünün sınırlı olduğu durumlarda bu ilke kullanılmalıdır (Tabbers, Martens ve Van Merriënboer, 2004).

Tutarlılık (Coherence) İlkesi

Bu ilkeye göre konu dışı öğeler çoklu ortam tasarımına eklenmediği durumlarda öğrenme daha kolay gerçekleşir (Mayer, 2009). Bu ilke, uygulaması kolay ve öğrenmede güçlü bir etkisi olmasına rağmen çoğunlukla ihmal edilir (Clark ve Mayer, 2011).

Dikkat Çekme (Signaling) İlkesi

Bu ilkeye göre, önemli çoklu ortam öğeleri vurgulandığında ve çeşitli ipuçları verildiğinde insanlar daha iyi öğrenirler. Dikkat çekme ilkesiyle, öğrenenin çoklu ortam materyalindeki anahtar öğelere odaklanmasını sağlayarak, dışsal bilişsel yükünü azaltmak amaçlanır (Mayer, 2009).

Gereksizlik (Redundancy) İlkesi

Bu ilke Biçim ilkesi ile ilişkilidir. Çoklu ortamlarda genellikle sesli anlatımın yanında metinlere de yer verilmektedir. Ancak video ile anlatılan bir derste görsel ile birlikte verilen sesli anlatımın yanı sıra destekleyici olarak çoklu ortamın metin barındırması gereksizdir. Bir diğer deyişle sesli anlatım varken metinlere yer vermek aşırı bilişsel yüke neden olacaktır.

Uzamsal ve Zamansal Yakınlık İlkesi

Uzamsal yakınlık ilkesine göre çoklu ortam materyalindeki metinler ve bu metinlerle ilişkili olan görsellerin yakın yerleştirilmesi gerekmektedir. Böylece sözel olmayan kanalın (görsel kanal) yükü azaltılarak öğrenmeye katkı sağlanmış olur (Mayer ve Moreno, 2003). Bir diğer deyişle buradaki amaç uzamsal yakınlık ilkesini çoklu ortamlarda uygulayarak öğrenenlerin dışsal bilişsel yük ile meşguliyetlerini en aza indirmektir.

Çoklu Ortam (Multimedia) İlkesi

Bu ilkeye göre öğrenenler görsel ve sözel öğelerin bir arada yer aldığı çoklu ortamlarda, sadece sözel veya sadece görsel öğelerin yer aldığı çoklu ortamlara göre daha iyi öğrenirler. Çoklu ortam etkisi olarak da adlandırılır.

Kişiselleştirme (Personalization) ve Ses (Voice) İlkesi

Kişiselleştirme ilkesine göre, öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesi için çoklu ortam materyalindeki sözcüklerin resmi bir biçim yerine günlük konuşma diline yakın olması gerekmektedir (Mayer, 2009). Ses ilkesine göre ise bir çoklu ortam sunumunda sözcüklerin mekanik bir ses yerine insan sesi ile seslendirilmesiyle öğrenenler daha iyi öğrenir (Clark ve Mayer, 2011). Böylece öğrenen için doğala yakın bir iletişim ortamı oluşturmak istenir.

Resim (Image) İlkesi

Bu ilkeye göre çoklu ortam materyalinde seslendirmeyi yapan kişinin görüntüsünün yer alması öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaz (Mayer, 2009). Aksine gereksiz dışsal yüke neden olur.

ÇÖÖBT'ye göre sınıflarda kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için çoklu ortamın sunum biçimlerinde çeşitliliğe yönelmek gerekmektedir. Bu nedenle çoklu ortam mesajının birden fazla duyu kanalları kullanılarak aktarılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için çoklu ortamın farklı teknolojilerinden (video, ses, animasyon vb.) yararlanılarak, hem görsel hem de işitsel kanallar kullanılmalıdır (Mayer, 2001). Mayer daha çok fen bilimlerindeki disiplinlerde yaptığı araştırmalarda belirli konularda canlandırmaların olduğu eğitsel yazılımlar kullanmış ve gerçekleştirdiği araştırmaların sonucunda çoklu ortamla öğrenmeye yönelik olumlu sonuçlar almıştır (Sezgin, 2009).

BİT kullanılan öğrenme ortamlarında öğrenmenin arttığı ve dolayısıyla öğrencilerin daha başarılı olduğunu gösteren bir çok çalışma vardır (Baş ve Beyhan, 2017; Çetin ve Günay, 2010; Hite, 2005; Koç ve Ayık, 2017; Marbach-Ad, Rotbain ve Stavy, 2008; Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2012). Aynı şekilde alanyazında çokluortam yazılımlarının başarıya etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Issa ve diğerleri (2011), Chang, Tseng ve Tseng (2011), Çetin (2010), Rey ve Steib (2013), Eitel, A., Scheiter, K., & Schüler, A. (2013), Taşçı ve Soran (2008), Efendioğlu (2012), İzmirli (2012), Dinçol Özgür (2011), Sağlıker (2009), Arkün (2007), Yeşiltaş (2010), Yekta (2004) ve Katırcı (2010) çalışmalarında çokluortam yazılımlarının öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan Altınışık ve Orhan (2002), Ünlü (2009) ve Akbaba (2009) yaptıkları çalışmada çokluortam yazılımlarının öğrenci başarısına katkı sağlamadığı ya da çok az katkı sağladığı belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ÇÖÖBT'ye göre hazırlanan yazılımın öğrenci başarısına (akademik başarı) ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: "Mayer (2009)'in Çoklu Ortam Öğrenme Bilişsel Teorisi ilkeslerine dayalı olarak hazırlanan çoklu ortam öğretim yazılımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problemi

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak çalışma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Grupların ön-test, son-test ve kalıcılık testlerindeki başarıları arasında,

- Kullanılan yöntem (ÇÖY ile öğretim ve geleneksel yöntem ile öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin lisans not ortalamaları (1. sınıf) kontrol edildiğinde kullanılan yöntemle göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Eğitim Bilimlerine Giriş dersinden aldıkları notlar kontrol edildiğinde kullanılan yöntemle göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, ÇÖY ve geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilerin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki başarıları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu BÖTE bölümü, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini ilk defa alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu bu sınıftaki katılımcı sayısının yeterli olması ve araştırmacının bu bölümdeki öğrencilerle kolay iletişim sağlayabilmesi nedeniyle uygun (convenience) örnekleme yöntemi ile tercih edilmiştir (Balci, 2009; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Özellikle sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda bu modellerin uygulama geçerliliği yüksektir (Karasar, 2005).

Tablo 2. Araştırma Deseni

Grup	Ön-test	Yöntem	Son-test	Süre	Kalıcılık Testi
G1	O11	Y1	O12	t	O13
G2	O21	Y2	O22		O23

G1: ÇÖY kullanılan deney grubu, G2: Kontrol grubu

Y1: Öğretim Yazılımıyla Yapılan Öğretim, Y2: Geleneksel Öğretim

O11 ve O21 : Ön-test, O12 ve O22: Son-test, O13 ve O23: Kalıcılık Testi

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken örnekleme yer alan öğrenciler akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır. Denkleştirme sonucunda deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 21 öğrenci yer almıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet ve Lise Türlerine Göre Dağılımları

	Cinsiyet		Lise Türü	
	Kız	Erkek	Meslek Lisesi	Diğer Liseler
Deney Grubu	9	11	12	8
Kontrol Grubu	13	8	13	8

Uygulama Süreci



Şekil 1. ÇÖY Ekran görüntüsü

Çalışmanın uygulanması sürecinde kontrol grubuna Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi konuları geleneksel yüzyüze

öğretim gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan deney grubunda ise ÇÖÖBT'ye göre hazırlanan öğretim yazılımı (Şekil1) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ön-test ile karşılaştırma yapabilmek amacıyla son-test ve kalıcılık testi uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada deneysel işlem öncesi ve sonrasında öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik başarılarını ve kalıcılık puanlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. 39 maddeden oluşan başarı testinin ön uygulamaları sonucunda test ortalaması 19.75, standart sapması 5.69, varyansı 32.47, öğrenciler tarafından alınan en yüksek puan 30, en düşük puan 7'dir. Testten elde edilen ölçümlerin ortalama güçlük indeksi 0.45 ve güvenilirlik düzeyi 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle başarı testinin, öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin akademik başarılarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada grupların başarı testi (ön-test, son-test ve kalıcılık testi) ortalama puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testlerinden (Shapiro-Wilk) yararlanılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliği de Levene testi ile kontrol edilmiştir. Çalışmada yer alan bazı analizlerde anlamlılık düzeyi olarak %5 ölçütü dikkate alınırken, birden fazla karşılaştırma testi gereken analizlerde ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak anlamlılık (p) 0,01 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarının, ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları açısından değerlendirilmesi amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü (yönlü) varyans analizi kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır-sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Literatürde öğrencilerin önceki not ortalamalarının veya başarılarının, daha sonraki başarılarını yordadığını belirten çalışmalar vardır (Kablan, 2010, Şimşek, 2012). Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları ortalamaları, önce lisans not ortalamaları (lisans başarılarının araştırmanın sonucunu etkileyip etkilemediği) ve daha sonra öğrencilerin Eğitim Bilimlerine Giriş dersinden aldıkları notlar (Eğitim Bilimleri dersindeki akademik başarısının araştırma sonucunu etkileyip etkilemediği) kontrol edilerek karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma işlemi için kovaryans analizi kullanılmıştır. Bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamak için ANCOVA analizi yapılır. Bu bağlamda ANCOVA'nın basit ANOVA'ya göre hata varyansını azaltması ve daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması nedeniyle avantaj sağladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

3. Bulgular

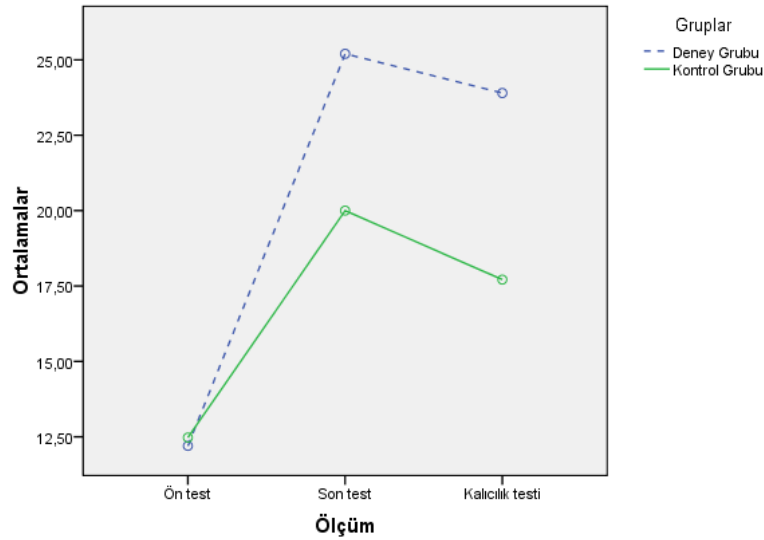
Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Puanları Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması

Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalama puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-test, Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Ön-test	Deney	20	12.20	3.38
	Kontrol	21	12.47	3.92
Son-test	Deney	20	25.20	4.45
	Kontrol	21	20.00	3.61
Kalıcılık Testi	Deney	20	23.90	4.27
	Kontrol	21	17.71	3.46

Tablo 4'e göre hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin başarı ön-test ortalama puanlarına göre son-test başarı puanları ortalama artmıştır. (Kontrol grubu ön-test=12.47, Kontrol grubu son-test=20.00, Kontrol grubu kalıcılık testi=17.71, Deney grubu ön-test=12.2, Deney grubu son-test=25.2 ve Deney grubu kalıcılık testi=23.9). Bu betimsel istatistiklerin çizgi grafiği biçiminde gösterimi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ortalamaları (Ön-test, son-test ve kalıcılık testi) Çizgi Grafiği.

Şekil 2’de görüldüğü gibi deney grubu son-test puanlarının, kontrol grubu son-test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, son-testten 3 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi başarı puanlarına bakıldığında, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda son-test başarı puanlarına göre bir azalma gerçekleşmiştir. Ortalamalar arasındaki bu durumun anlamlılığını test etmek için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test, Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KO	F	p*
Deneklerarası	1414.59	40			
Grup	421.44	1	421.44	16.55	.000*
Hata	993.15	39	25.47		
Denekleriçi	3332.78	82			
Ölçüm (ÖT-ST-KT)	2461.90	2	1230.95	154.22	.000*
Grup*Ölçüm	248.30	2	124.15	15.55	.000*
Hata	622.58	78	7.99		
Toplam	4747.37	122			

*p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak deney grubu ile kontrol grubunun başarı testi puanları, deney öncesinden sonrasına ve kalıcılık testi sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Bir diğer deyişle farklı işlem gruplarında olma (deney ve kontrol grubu) ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön-test, son-test ve kalıcılık testi), başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin (grup*ölçüm) anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur ($F(2-78)= 15.55$; $p<.01$).

Ancak söz konusu farkın kaynağını belirlemek, diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları (hangi testler arasında fark olduğunun incelenmesi) ikiyeşerli gruplar halinde karşılaştırmak için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bonferroni Analizine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

(I) Ölçüm	(J) Ölçüm	Ortalamaların Farkı(I-J)	SS	p
Son-test	Ön-test	10,262	.856	.000*
	Kalıcılık testi	1,793	.400	.000*
Kalıcılık testi	Ön-test	8,469	.886	.000*
	Son-test	-1,793	.400	.000*

*p<.01

Karşılaştırma sonuçları, iki grubun başarıları arasında fark olduğunu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Söz konusu anlamlılık, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılan ön-test ile son-test, ön-test ile kalıcılık testi ve son-test ile kalıcılık testleri arasında mevcuttur ($p<.01$). Bir diğer deyişle çoklu ortama dayalı ve geleneksel öğretime dayalı öğretimin uygulandığı gruplarda, öğrencilerin hem başarılarının ve hem de hatırlama düzeylerinin

deney grubu lehine farklı etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin Eğitim Bilimlerine Giriş Dersi Notları Kontrol Altına Alındığında Grupların Ön-test, Son-test ve Kalıcılık Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna göre deney grubunda belirlenen başarının öğrencilerin Eğitim Bilimlerine Giriş (EBG) Dersi'nden almış oldukları notlar kontrol edildiği durumda da sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Diğer bir deyişle deney grubunda elde edilen söz konusu başarıda, eğitim derslerinde zaten başarılı öğrencilerin katkısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Tablo 7'te ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanı düzeltilmiş ortalamalarının gruplara göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 7. Grupların Ön-test, Son-test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının EBG Notlarına Göre Düzeltilmiş Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	20	12.2	12.17
		25.2	25.1
		23.9	23.8
Kontrol Grubu	21	12.47	12.5
		20.0	20.1
		17.71	17.77

Tablo 7 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test puanının 12.17, son-test puanının 25.1 ve kalıcılık testi puanının 23.8 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düzeltilmiş ön-test puanı ortalaması 12.5, son-test puan ortalaması 20.1 ve kalıcılık testi puan ortalaması ise 17.7'dir. Diğer bir deyişle öğrencilerin EBG dersinden aldıkları notlar kontrol edildiğinde grupların ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanı ortalamaları arasında fark meydana geldiği görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin EBG Dersinden Aldıkları Notlar Kontrol Altına Alındığında Gruplara Göre Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Ancova Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
EBG Notu (Reg.)	100.94	1	100.94	5.52	.000
Grup	126.40	1	126.40	18.93	.000*
Hata	253.66	38	6.68		
Toplam	481	40			

*p<.01

ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin EBG dersinden aldıkları notlara göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1-38)=18.93$; $p<.01$). Başka bir deyişle, EBG dersinden aldıkları notlar kontrol altına alındığında ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları çoklu ortamla öğrenme ve geleneksel öğretime göre farklılık göstermektedir.

Lisans Not Ortalamaları Kontrol Altına Alındığında Grupların Ön-test, Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna göre deney grubunda belirlenen başarının öğrencilerin lisans not ortalamalarının kontrol edildiği durumda da sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Bir diğer deyişle, öğrencilerin lisans ortalamalarının (lisans ortalaması yüksek olan öğrencilerin başarısı olup olmadığı) etkisi başarı testi sonuçlarından arındırıldığında gruplar arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 9'da deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları ortalamalarının, lisans not ortalamalarına göre düzeltilmiş betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 9. Grupların Başarı Testi Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Akademik Ortalamalarına göre Düzeltilmiş Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Test	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	20	Ön-test	12.2	12.80
		Son-test	25.2	24.90
		Kalıcılık testi	23.9	23.8
Kontrol Grubu	21	Ön-test	12.47	12.69
		Son-test	20.0	19.91
		Kalıcılık testi	17.71	17.01

Düzeltilmiş ortalama puanlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test puanı 12.2, son-test puanı 25.2 ve kalıcılık testi puanı 23.9 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düzeltilmiş ön-test test puanı ortalaması 12.69, son-test puan ortalaması 19.91 ve kalıcılık testi puan ortalaması ise 17.01'dir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANCOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Lisans Not Ortalamaları Kontrol Altına Alındığında Gruplara Göre Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Ancova Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Lisans Notu (Reg.)	112.30	1	112.30	17.61	.000
Grup	133.34	1	133.34	20.91	.000*
Hata	383.34	38	10.09		
Toplam	824.88	40			

*p<.01

ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin lisans ortalamalarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1-38)=20.91$; $p<.01$). Başka bir deyişle, öğrencilerin lisans ortalama notları kontrol altına alındığında son-test puanları çoklu ortamla öğrenme ve geleneksel öğretime göre farklılık göstermektedir.

4. Sonuçlar

Bu çalışmada, BÖTE lisans programında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde çoklu ortam ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş öğretim yazılımının (ÇOY), öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda deney grubunda ÇOY ile öğretim yapılmış kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Elde edilen veriler karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ve ANCOVA analizleri yapılarak değerlendirilmiştir. Hem deney ve hem de kontrol grubunun ön-test ile son-test puanları arasında ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu nedenle her iki gruba uygulanan yöntemlerin öğrenmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak grupların son-test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubu ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla çoklu ortamla işlenen dersin öğrencilerin başarısına etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç, alanyazında çoklu ortam uygulamalarının etkinliğinin araştırıldığı Issa ve diğerleri (2011), Chang, Tseng ve Tseng (2011), Çetin(2010), Han ve diğerleri (2013), Rey ve Steib (2013), Eitel ve diğerleri (2013), Taşçı ve Soran (2008), Efendioğlu (2012), İzmirli (2012), Dinçol Özgür (2011), Sağlıker(2009), Arkün(2007), Yeşiltaş (2010), Yekta (2004) ve Katırcı (2010) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmekteyken, Altınışik ve Orhan (2002), Ünlü(2009) ve Akbaba(2009) çalışmalarıyla örtüşmemektedir.

Deney grubuna ait son-test ile kalıcılık testi ortalama puanları arasında ve kontrol grubuna ait son-test ve kalıcılık testi ortalamalarında bir miktar azalma gerçekleşmiştir. Ancak ortalamalardaki bu azalmanın miktarı, kontrol grubu puanlarında daha fazla görülmüştür. Yapılan analizlerde deney grubu son-test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak kontrol grubu son-test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle çoklu ortamla öğrenen öğrencilerin geleneksel olarak öğrenen öğrencilere göre bilgilerin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Dinçol Özgür (2011), Sezgin (2002, 2009), Issa ve diğerleri (2011), Eitel ve diğerleri (2013), Mautone ve Mayer (2001), Mayer (2001, 2009), Mayer ve Anderson (1992), Raupers (2000), Menne ve Menne (1972; Akt: Akoyunlu ve Yılmaz, 2005) Mayer ve Moreno (1998), Moreno ve Mayer (1999b), Mayer ve Moreno (2003) çalışmalarında çoklu ortamın, öğrencilerin hatırlama düzeylerine olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin lisans not ortalamaları ve EBG dersinden aldıkları notların ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarındaki etkisi arındırıldığında gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin hem son-test hem de kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanlarına göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bir diğer deyişle, araştırmada belirlenen çoklu ortamla öğrenmenin başarıya olumlu etkisinin, sadece EBG dersi notu yüksek olan öğrencilerin değil, deney grubundaki bütün öğrencilerin ortak başarısı olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Öneriler

Çalışmada deney grubu öğrenenlerinin kontrol grubu öğrenenlerine oranla öğrenmede ve kalıcılıkta daha başarılı olması çoklu ortam yazılımının ÇOÖBT'ye göre hazırlanmasına dayandırılabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Başka derslerdeki (diğer Eğitim Bilimleri dersleri vb.) konuların öğretimi için de bu tarz öğretim yazılımları geliştirilebilir. Böylece bu yazılımların akademik başarıya etkisi araştırılabilir.
- Öğretim yazılımı hazırlarken ÇOÖBT gibi kuramsal temellere dikkat edilmelidir.
- Yapılabilecek diğer çalışmalarda ÇOÖBT Tasarım İlkelerinin her birinin ayrı ayrı etkisinin araştırıldığı özel araştırmalar da yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9–18.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137. <http://doi.org/10.21764/efd.35974>
- Chou, C. M., Hsiao, C. H., Shen, H. C. ve Chen, S. G. (2010). Analysis of factors in technological and vocational school teachers' perceived organizational innovative climate and continuous use of e-teaching: Using computer self-efficacy as an intervening variable. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 35–48.
- Clark, R. E. ve Mayer, R. C. (2011). *Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (3rd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2010). Fen eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 19–34.
- Eitel, A., Scheiter, K., & Schüler, A. (2013). How inspecting a picture affects processing of text in multimedia learning. *Applied Cognitive Psychology*, 27, 451-461. <https://dx.doi.org/10.1002/acp.2922>.
- Hite, A. S. (2005). *Are we there yet? A study of K-12 teachers' efforts at technology integration*. The University of Pennsylvania, United States–Pennsylvania.
- Hussain, D. (2018). *The Development of ICT tools for e-inclusion qualities BT - online engineering ve internet of things*. In M. E. Auer ve D. G. Zutin (Eds.), (pp. 645–651). Cham: Springer International Publishing.
- Issa, N., Schuller, M., Santacaterina, S., Shapiro, M., Wang, E., Mayer, R., & DaRosa, D. (2011). Applying multimedia design principles enhances learning in medical education, *Medical Education*, 45 (8), 818-826 DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.03988.x
- Koç, A. ve Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve ingilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *European Journal of Science and Technology*, 6(10), 7–19.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yay. 14. Baskı.
- Marbach-Ad, G., Rotbain, Y. ve Stavy, R. (2008). Using computer animation and illustration activities to improve high school students' achievement in molecular genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 273–292. <http://doi.org/10.1002/tea.20222>
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760–769.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir EKilim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Rey, G.D. & Steib, N. (2013). The personalization effect in multimedia learning: The influence of dialect. *Computers in Human Behavior*, 29, 2022–2028
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 496–506. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000063084>
- Sorden, S. D. (2012). *The cognitive theory of multimedia learning*. Handbook of educational theories. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. (K. Selvi, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, A. (2006). İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat University.
- Sezgin, M. E. (2009). Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tabbers, H. K., Martens, R. L. ve Van Merriënboer, J. J. G. (2004). Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 71–81.
- Taşkesen, S. ve Yılmaz, M. (2018). 3D modelleme programları ve figür imajlarının desen dersi başarılarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26, 1–18. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.350183>
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975–992.
- Yılmaz, A. ve Özgür Dinçol, S. (2012). Türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 41, 441–452.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Çizme Becerileri **Social Studies Preservice Teachers' Mapping Skills**

Hüseyin EROL¹

Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri incelenmiştir. Araştırma Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 38 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2017 yılı mayıs ayında toplanmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme konusunda genel olarak başarılı çizimler yapamadıkları ve çizdikleri haritaların çok büyük hatalar içerdiği görülmüştür. Bu araştırmada cinsiyetin harita çizme üzerinde etkili olduğu erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha başarılı çizimler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada akademik ortalamasının yüksek veya düşük olmasının öğretmen adaylarının harita çizme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının daha başarılı çizimler yaptıkları görülmüştür. Bu araştırmada fakültede gördükleri dersler içerisinde önem sırası açısından coğrafya dersini ikinci sıraya koyan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından daha başarılı çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin harita çizme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Harita çizme, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

Abstract

In this research, social studies preservice teachers' mapping skills were examined. This research was conducted with 38 preservice teachers at the 3rd grade in department of Social Studies Teaching in Education Faculty of Adıyaman University. The research data was gathered in May in 2017. It was seen that social studies preservice teachers involved in the research could not map satisfactorily in general and their maps included serious mistakes. Gender was determined to be influential on mapping and the male preservice teachers were determined to map more satisfactorily than the female preservice teachers. It was found out in this research that whether academic average is high or low does not have significant influence on the preservice teachers' mapping skills. The preservice teachers not having gone abroad before were seen to map more satisfactorily. In this research, the preservice teachers ranking geography as the second of the classes they had studied in the faculty in terms of importance were found out to map more satisfactorily. It was revealed that types of the high schools the preservice teachers had graduated were revealed not to have significant influence on mapping skills.

Keywords: Mapping, social studies, preservice teachers

1. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4707-5152>

Atf / Citation: Erol, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 737-752. doi:10.24106/kefdergi.2710

Extended Summary

In this research, social studies preservice teachers' mapping skills were tried to be examined. The screening model was employed in this research. The target population of the research consisted of the students in Adiyaman University. The sample group of the research consisted of social studies preservice teachers at the 3rd grade in Adiyaman University Education Faculty. 38 preservice teachers were involved in the research. It was distributed in a form consisting of two parts to collect data in the study: In the first part, some questions were included in order to learn personal information of teacher candidates was given A4 size paper. They were requested to draw a world map as they remember and they were asked to draw on Equatorial line on this map and to write the names of the continents and oceans. Teacher candidates participating in the application were given 45 minutes to fill personal information and to draw world map. It was seen that social studies preservice teachers involved in the research could not map satisfactorily in general and that their maps included serious mistakes. The preservice teachers were revealed not to have enough knowledge of shapes of the continents. In this research, gender was determined to be influential on mapping and the male preservice teachers were determined to map more satisfactorily than the female preservice teachers as to mapping the whole of 7 continents, pointing the continents in correct hemispheres, mapping dimensions of land masses correctly and tagging the whole of 7 continents correctly. It was found out through a great number of studies involving different participants that males were more successful than females (Chiodo, 1993; Hardwick, 2000; Cross, 1987; Thomas, 2001; Demirkaya, 2009; Le Vasseur, 1999). However, in contrast to these results, the studies which revealed that females were more successful are available (Kinney, Kinney, Ford, Gilmore and Larkins, 1988). Güneş (2016), found out in his study he examined social studies preservice teachers' mapping skills that gender was not influential on preservice teachers' mapping skills.

It was found out in this research that whether academic average was high or low did not have significant influence on the preservice teachers' mapping skills. Given the research done in literature, different results are seen to be determined. Gençtürk (2009), determined in her study that whether preservice teachers' general academic average was satisfactory or unsatisfactory was not an determinant factor as of determining their geographic literacy level. Demirkaya (2009), found out in his study that geographic literacy levels of the undergraduates who had unsatisfactory academic average were better. Güneş (2016), determined in his study that academic average was influential on social studies preservice teachers' map use and that the preservice teachers who had satisfactory academic average were more successful than the preservice teachers having unsatisfactory academic average.

The preservice teachers not having gone abroad before were seen to map more satisfactorily. The studies in which travel experience was determined not to cause a significant difference as to geographic knowledge and skills are available (Cross, 1987; Eve, Price, Counts, 1994; Demirkaya, 2009). On the other hand, contrary to these results, the studies which revealed that abroad-travel experience had positive influence on geographic knowledge and skills are available (Bein, 1990; Donovan, 1993; Winship, 2004; Oigara, 2006).

In this research, the preservice teachers ranking geography as the second of the classes they had studied in the faculty in terms of importance were found out to map more satisfactorily. The studies which revealed that positive attitude towards geography had influence on geographic knowledge and skills directly are also available (Gençtürk, 2009; Sack and Peterson, 1998; Oigara, 2006; Demirkaya and Arıbaş, 2004). Güneş (2016), based on the preservice teachers' answers for the question asked to them to find out which sub-branches of social studies they were interested in, revealed through the success test for social studies preservice teachers' mapping skills that the preservice teachers who chose geography were more successful than the preservice teachers choosing sociology, history and psychology.

It was revealed that types of the high schools the preservice teachers had graduated were revealed not to have significant influence on mapping skills. Demirkaya (2009), determined that types of the high schools from which the preservice teachers had graduated influenced the preservice teachers' geographic literacy levels and that, especially, the students who had graduated from Anatolia teacher high schools and Anatolia high schools were more successful. Gençtürk (2009), determined that types of the high schools from which the preservice teachers had graduated influenced the preservice teachers' average points for geographic literacy.

This research is the first in our country to reveal social studies preservice teachers' mapping skills. The research results will provide significant data for other studies. The number of geography courses in departments of social studies in education faculties can be increased to improve preservice teachers' geographic knowledge. Preservice teachers can be asked to prepare materials to improve their mapping skills. Courses for mapping or mapping literacy can be supplied in social studies departments. Instructors can employ maps more in geography and history courses to improve social studies preservice teachers' mapping knowledge and skills. Similar studies can be employed for preservice primary school teachers teaching social studies course which is the first course where basic geographic knowledge and skills are taught in primary schools.

1. Giriş

Sosyal bilgiler öğretiminde dinamik öğretim yollarından birisi harita ve küreleri okuma, anlama ve kullanma becerileri ile ilgilidir. Sosyal bilgiler öğretiminde mekân algılanmasının temelini harita ve atlas kullanma becerisi oluşturur. Haritalar mekânın algılanmasında çok önemli rol oynar (Göksel, 2007). Mekânı algılama özellikle mekânın farklı şekillerde ifade edilmesinde, en basit anlamıyla çizilmesinde çok önemlidir. Bir cismin şeklini göz önünde canlandırabilme, mekânla ilgili çizimleri okuma, mekâna ait bilgileri kullanarak kâğıt üzerinde çeşitli çizimler yapabilme, bir yeri kâğıt üzerine çizilmiş hâli ile karşılaştırabilme olarak tanımlanmaktadır (Bahar, Sayar ve Başbüyük, 2010). Haritalar aynı zamanda coğrafi bilginin farklı kısımlarını sınıflandırmak için bilişsel bir şema sağlamaktadır (Özdemir, 2014). Bir dersin sevilmesi, o derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesi anlaşılabilirliği oranında artar (Taşlı, 2000). Temel coğrafi becerilerin başında harita becerileri gelmektedir. Haritalarla ilgili alt beceriler: Harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama, taslak haritalar oluşturma şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler ve Harita

Öğrenme ve öğretme sürecinde en büyük rolü üstlenen kişi hiç şüphesiz öğretmendir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin seçtiği materyaller öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller, öğretilen konuyu canlı hâle getirmekte öğretim sürecini zenginleştirip öğrenmeyi artırmaktadır (Demiralp, 2007). Bir öğrenme etkinliği ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenme o ölçüde artar. Öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini, öğrencilerin görsel betimlemeler ile daha kolay öğrendiğini göstermektedir (Balkan, 2007; Seferoğlu, 2010). Bazı derslerin öğretiminde öğretmenin daha kalıcı bir öğrenme sağlaması için birtakım ders araç gereçlerini daha çok kullanması gerekir (Dursun, 2006). Hiçbir ders öğretim araç-gereç ve materyalleri kullanılmadan öğretilemeyeceği gibi sosyal bilgiler dersinin de uygun öğretim araç-gereç ve materyalleri kullanılmadan öğretilmesi düşünülemez. Bu öğretim araçlarının başında da haritalar gelmektedir (Güneş, 2016). Sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplinlerin hemen hepsi için temel anlamda harita becerisi gereklidir. Küçük yaşlardan itibaren çocukların coğrafyanın temelini anlayabilmeleri ve buldukları çevreyi tanımaları için harita ve küre kullanılmalıdır. Okul çağındaki öğrenciler bunu ancak sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirebilirler (Sönmez, 2010). Göksel'in (2007), sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyini incelediği çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları en önemli yardımcı materyalin %55 ile harita olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğrencilere göre sosyal bilgiler dersinde en önemli ders materyalinin %59 ile harita olduğu tespit edilmiştir. Haritaların öğretmen ve öğrenci tarafından ustalıkla kullanımı öğretim ve öğrenim faaliyetini ilgi çekici ve yararlı hale getirebilir (Taşlı, 2000). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç gereçlerinin kullanma durumlarının incelendiği çalışmaların çoğunda harita ve yer küre modelinin en sık kullanılan öğretim araçlarının başında geldiği ortaya çıkmıştır (Aydemir, 2012; Taşkaya ve Bal, 2010; Çoban ve İleri, 2013; Çelikkaya, 2013; Özdemir, 2014).

Öğrenciler için harita yapma yaygın bir aktivite olmalıdır. Bilgi toplamak, coğrafi yayılımları analiz edip bilgileri organize etmek için öğrenciler harita yapmaya özendirilmelidir (Geography For Life, 1994). Harita becerisi gelişmiş bireylerde problem çözme ve analiz gibi yetenek ve beceriler gelişir. Bu beceriler sayesinde öğrenciler küresel toplumda barış içinde yaşayan ve vatandaşlık bilinci kazanmış bireyler olabilirler (Bennett, 1997). Bu becerileri öğrencilere kazandıracak kişilerin başında sosyal bilgiler öğretmenleri gelmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin harita becerileri ve coğrafyaya ilişkin yeterlikleriyle ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Balkan (2007), harita kullanmanın derse karşı tutum, hatırd tutma ve başarıya olan etkisini incelediği çalışmada harita kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve hatırd tutma düzeylerini arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ertuğrul (2008), 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerini incelediği çalışmada öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirme oranının %53 olduğunu tespit etmiştir. Aktürk (2012), sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerisine etkisini incelediği çalışmada animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Koç ve Çifçi (2016), sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının harita bilgi ve beceri düzeylerinin düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. İncekara ve Kantürk (2010), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşlerini ve harita kullanımına yönelik yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının haritanın tanımı ile ilgili soruya %65 civarında kısmen doğru ve yanlış cevap verdikleri, yaşadıkları ilçeleri dilsiz bir il haritası üzerinde gösterebilme yeterliliklerinin de oldukça düşük olduğu (%18.9) ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonuçtan hareketle toplum olarak harita kullanımından uzak olunduğunun ipuçlarını verdiğini belirtmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının coğrafya konularının öğretimine ve coğrafya alanına ilişkin öz yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve

öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Karadeniz ve Özdemir, 2006; Sözcü, Oğuz ve Aydınöz, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Akbaş ve Toros (2016), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki Dünya imajlarını incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının harita kullanma ve yararlanma konusunda kendilerini %40 oranında kötü ve çok kötü şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Harita konusundaki yetersizliğin nedeni olarak fakültede derslerde harita uygulamalarına yeterince yer verilmemesi gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık %70.8'i coğrafya eğitimi aldıkları sürede haritalara nadiren yer verildiğini dile getirmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri içerisinde yer alan sosyal bilgiler öğretmeni, öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar. Şeklinde yer alan madde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda gerektiği zamanlarda öğretim materyalini kendilerinin hazırlamaları konusunda yetkin olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu materyaller arasında haritalarında yer alabileceği düşünülürse sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita çizme konusunda gerekli beceriye sahip olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yine yeterlikler içerisinde yer alan sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin mevcut kaynaklar yardımıyla yakın çevresinden başlayarak uzak çevresini tanımlarını sağlar. Öğrencilerin mekân algılama becerisi kazanmalarını sağlar. İnsan yer çevre etkileşimini fark etmelerine yönelik öğrencilerin çeşitli etkinlikler yapmalarını sağlar. Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin insan yer çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunları fark etmelerini sağlar. Öğrencilere mekân algılama becerisi kazandırmaya yönelik farklı etkinlikler düzenler. Öğrencilerin insan yer çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunlara yönelik kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak çözüm önerileri üretmelerini ve geleceğe dönük fikirler ortaya koymalarını sağlar. Öğrencilerin mekân algılama becerisini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla işbirliği yapar. Şeklindeki yeterlikler sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafi bilgi ve beceri alt yapısı konusunda donanımlı olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (oygm.meb.gov.tr).

2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere güncellenen ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında harita becerileri konum analizi, mekân algılama ve harita okuryazarlığı, harita çizme ve yorumlama olarak değerlendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında özellikle "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında harita becerileriyle ilgili içeriklere yoğun şekilde yer verilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında harita ile ilişkili içeriklerin 5. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersine göre daha fazladır. 6. ve 7. sınıfta hem tarih hem de coğrafya ile ilişki konuların işlenmesi sırasında özellikle haritalardan yararlanılması gerektiği öğretim programında belirtilmiştir (mufredat.meb.gov.tr). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi beceriler ve buna bağlı olarak ilköğretim öğrencilerinin harita becerileri kazanması oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Sönmez, 2010). Haritalardan en iyi şekilde yararlanmak için ilköğretim sosyal bilgiler dersinde harita bilgisinin öğretilmesi gerekmektedir (Üzümcü, 2007). Bu durum ortaokulda derse girecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita becerileri konusunda ne kadar donanımlı olduklarını akla getirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları 1., 2. ve 3. sınıfta birbirinden farklı coğrafya dersleri ile karşılaşmaktadır. Bu bölümde verilen coğrafya dersleri arasında genel fiziki coğrafya, Türkiye fiziki coğrafyası, genel beşeri ve ekonomik coğrafya, Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası, ülkeler coğrafyası, siyasi coğrafya dersleri yer almaktadır. Bu dersler içerisinde öğretmen adaylarının harita becerilerine katkı sağlayan dersler arasında ülkeler coğrafyası ve siyasi coğrafya sayılabilir. Ülkeler coğrafyası dersinde öğretmen adaylarının konum becerilerinin geliştirilmesine yönelik içerikler yer almaktadır. Siyasi coğrafya dersinde konum, alan, sınırlar, komşu ülkeler gibi içeriklere yer verilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde verilen coğrafya dersleri arasında harita çizme, harita okuryazarlığı adı altında ayrı bir ders bulunmamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar (Cross (1987); Kinney, Kinney, Ford, Gilmore ve Larkins, (1988); Chiodo (1993); Saarinen ve Maccabe (1995); Le Vaseure (1999); Tuncel (2002); Balkan (2007); Göksel (2007); Ertuğrul (2008); Gençtürk (2009); İncekara ve Kantürk (2010); Hardwick (2000); Thomas (2001); Demirkaya (2009); Sönmez (2010); Çoban ve İleri (2013); Özdemir (2014); Koç ve Çifçi (2016); Güneş (2016); Akbaş ve Toros (2016) göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenliğini yapacak olan öğretmen adaylarının harita çizme becerileriyle doğrudan ilişkili bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Harita becerileri arasında yer alan harita çizme becerisiyle ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının var olan durumlarını ortaya konulması gerektiği düşünülerek bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri nasıldır? Şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın temel problemine bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri akademik ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri seyahat ettikleri ülke sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri coğrafya dersini önemsemelerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Karasar'a (1999) göre tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma şeklidir. Bu tür araştırmalar, belirli bir grubun, herhangi bir zamanda ve yerde araştırma problemiyle ilgili var olan durumlarını ortaya koymak, yorumlamak, analiz etmek, sınıflandırmak, karşılaştırmak ve tanımlamak amacıyla tasarlanır (Cohen ve Manion, 2008). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri ile ilgili bir durum tespiti amaçlandığından betimsel yöntem tercih edilmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri ile ilgili bir durum tespiti amaçlandığından betimsel yöntem tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adıyaman Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma 38 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu yöntemde araştırmanın sorununu en iyi yansıtacak grup seçilir. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde coğrafya derslerinin en son bu sınıf düzeyinde görülüyor olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgilere tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	(n)	(%)
Kadın	18	47.36
Erkek	20	52.64
Toplam	38	100

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %47.36'sı kadın, %52.64'ü erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak için eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 43 öğretmen adayına 2 bölümden oluşan bir form dağıtılmıştır: Birinci bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, akademik ortalamaları gibi kişisel bilgilerinin öğrenilmesi amacıyla sorular yer almıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarına birer boş A4 boyutunda kâğıt verilerek bunun üzerine hatırladıkları kadariyle taslak bir dünya haritası çizmeleri, çizdikleri bu haritanın üzerinde Ekvator çizgisini çizmeleri, kıtaların ve okyanusların isimlerini yazmaları istenmiştir. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına kişisel bilgilerin doldurulması ve taslak bir dünya haritası çizmeleri için 45 dakika süre verilmiştir. Araştırma verileri 2017 yılı mayıs ayında fakültede derslerin yoğunluğunun azalmasını takiben uygulanmıştır. Harita çizimi için verilen kağıtlarda büyük yazı puntosuyla öğretmen adaylarına çizilecekleri taslak haritada özellikle Ekvator çizgisini çizmeleri, kıtaları mutlaka etiketlendirmeleri gerektiği şeklinde hatırlatmalar yazıldı. Harita çizimi sırasında da sözlü şekilde birkaç defa hatırlatma yapıldı. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına çizdikleri haritalarda gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için kurşun kalem ve silgi dağıtıldı. İsteyen öğretmen adaylarına ikinci bir boş A4 kağıdı verildi. Bütün katılımcıların belirlene süre içerisinde harita çizim işlemini gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra yapılan değerlendirmede kişisel soruları boş bırakan ve hiçbir çizim yapmamış olan öğretmen adayları değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bu ayırma işleminden sonra geriye kalan 38 öğ-

retmen adayından toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmen adaylarının çizdikleri haritalar Chiodo'nun (1993), ABD'de de sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 70 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada kullandığı 4 kriter (öğrencilerin kıtaların tamamını çizip çizmediklerine, kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösterip göstermediklerine, kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyip etiketlemediklerine, kıtaların şekillerini doğru çizip çizmediklerine göre) baz alınarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çizdikleri haritalar değerlendirilirken;

- Kıtaları çizme: Kıtaların tamamını çizen öğretmen adayları başarılı sayılmıştır. Kıtaların herhangi birini eksik çizen öğretmen adaylarının haritası başarısız sayılmıştır.
- Doğru yarım kürede gösterme: Kıtaların tamamını olması gereken yarım kürede gösteren öğretmen adayları başarılı sayılmıştır. Bu değerlendirmede Ekvator çizgisi baz alınarak değerlendirme yapılmıştır.
- Etiketleme: Çizdikleri taslak dünya haritası üzerinde kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyenler başarılı sayılmıştır. Kıtaları yanlış etiketleyen öğretmen adaylarının haritası başarısız sayılmıştır.
- Kıtaların şekli: Kıtaların tamamının şeklini olması gereken şekilde doğru çizen öğretmen adayları başarılı sayılmıştır.

Elde edilen taslak haritalar araştırmacı tarafından betimsel açıdan değerlendirilip bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Belirlenen kriterlere uymayan haritalar başarısız sayılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Kıtaların Tamamını Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	(n)	%
Kadın	6	33.33
Erkek	12	66.67
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 38 sosyal bilgiler öğretmen adayından 18'inin kıtaların tamamını çizdikleri bunlardan 6'sının kadın, 12'sinin erkek öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede kadın öğretmen adaylarından daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına ilişkin veriler tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kıtaların Tamamını Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Ortalamaları

Ortalama	(n)	%
2.50 - 2.99	10	55.55
3.00 - 3.49	7	38.90
3.50 - 4.00	1	5.55
Toplam	18	100

Tablo 3 incelendiğinde kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından genel akademik ortalaması 2.50 – 2.99 arası olan öğretmen adaylarının 10 kişi olduğu, 3.00 - 3.49 arası olanların 7 kişi olduğu, 3.50 – 4.00 arası olan öğretmen adaylarının ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler kıtaların tamamını çizmede akademik ortalamasının belirleyici bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seyahat ettikleri ülke sayılarına ilişkin veriler tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kıtaların Tamamını Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seyahat Ettikleri Ülke Sayıları

Seyahat Edilen Ülke Sayısı	(n)	%
Yaşadığım ülkenin dışına hiç çıkmadım	16	88.89
1-2 ülke	2	11.11
Toplam	18	100

Tablo 4 incelendiğinde kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının 16 kişi olduğu, 1 – 2 arası ülkeye seyahat edenlerin ise 2 kişi olduğu görülmektedir. Yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede diğer öğretmen adaylarından iyi haritalar çizdikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarını da gözler önüne sermektedir. Sosyo-ekonomik açıdan daha üst düzeyde yer alan öğrenciler bu araştırmaya katılsaydı daha farklı sonuçlarda ortaya çıkabilirdi. Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgilerini büyük bir çoğunlukla okullarda gördükleri dersler sayesinde ve kendi bireysel çabalarıyla elde ettiklerini göstermektedir.

Kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırasına koymalarına ilişkin veriler tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kıtaların Tamamını Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersini Önem Sırasına Koymaları

Önem Sırası	(n)	%
1	2	11.11
2	11	61.11
3	4	22.22
4	1	5.56
Toplam	18	100

Tablo 5 incelendiğinde kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından coğrafya dersini birinci sıraya koyanların 2 kişi olduğu, ikinci sıraya koyanların 11 kişi olduğu, üçüncü sıraya koyanların 4 kişi olduğu, dördüncü sıraya koyanların ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırası açısından ikinci sıraya koyan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının coğrafya dersine verdikleri önemi göstermesi açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün ana omurgasını oluşturan derslerden birinin coğrafya olduğu da elde edilen verilerden ortaya çıkmaktadır. Lisans döneminde verilen derslerin içerikleri göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya dersini çok fazla önemsedikleri söylenebilir.

Kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine ilişkin veriler tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Kıtaların Tamamını Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türleri

Mezun Olunan Lise Türü	(n)	%
Genel Lise	12	66.67
Meslek Lisesi	3	16.67
Anadolu Lisesi	2	11.11
Açıköğretim Lisesi	1	5.55
Toplam	18	100

Tablo 6 incelendiğinde kıtaların tamamını çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından genel lise mezunu olanların 12 kişi olduğu, meslek lisesinden mezun olanların 3 kişi olduğu, Anadolu lisesinden mezun olanların 2 kişi olduğu, Açıköğretim lisesinden mezun olanların ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Genel lise mezunlarının kıtaların tamamını çizebilmiş olmaları genel liselerde coğrafya derslerinin sayısının diğer lise türlerine göre daha fazla olmasıyla ilişkili olabilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü arasında genel lise mezunlarının daha fazla olması bu bulguların elde edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Kıtarları olması gereken yarım kürelerde gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Kıtarları Olması Gereken Yarım Kürelerde Gösteren Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	(n)	%
Kadın	7	41.18
Erkek	10	58.82
Toplam	17	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 17'sinin kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösterdikleri, bunlardan 7'sinin kadın, 10'unun erkek öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede kadın öğretmen adaylarından daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu veriler cinsiyetin kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede etkili olduğunu göstermektedir.

Kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösteren öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına ilişkin veriler tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Kıtaları Olması Gereken Yarım Kürelerde Gösteren Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Ortalamaları

Akademik Ortalama	(n)	%
2.50 - 2.99	11	64.70
3.00 – 3.49	5	29.41
3.50 – 4.00	1	5.89
Toplam	17	100

Tablo 8 incelendiğinde kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına ilişkin veriler tablo 8'de yer almaktadır. Akademik ortalaması 2.50 – 2.99 arası olan öğretmen adaylarının 11 kişi olduğu, 3.00 - 3.49 arası olanların 5 kişi olduğu, 3.50 – 4.00 arası olan öğretmen adaylarının ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının kıtaların konumuyla ilgili bilgilerinin onların akademik not ortalamasıyla ilişkili olmadığını göz önüne koymaktadır. Kıtaların bulunduğu yarım küreleri bilmek coğrafi bilgiyi gösterdiğinden akademik ortalamasının coğrafi bilgi seviyesini belirlemede belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seyahat ettikleri ülke sayılarına ilişkin veriler tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Kıtaları Olması Gereken Yarım Kürelerde Gösteren Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seyahat Ettikleri Ülke Sayıları

Seyahat Edilen Ülke Sayısı	(n)	%
Yaşadığım ülkenin dışına hiç çıkmadım	16	94.12
1-2 ülke	1	5.88
Toplam	17	100

Tablo 9 incelendiğinde yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 16 kişi olduğu, 1 – 2 arası ülkeye seyahat edenlerin ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı çizimler yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo ekonomik durumları da bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Seyahat deneyimi elbette kişilerin coğrafi bilgilerinin artmasında genel kültür anlamında etkili olabilir. Ancak yaşadığı ülkenin dışına çıkmanın kıtaları olması gereken yarım kürede göstermede belirleyici bir unsur olmadığı elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırasına koymalarına ilişkin veriler tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Kıtaları Olması Gereken Yarım Kürelerde Gösteren Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersini Önem Sırasına Koymaları

Önem Sırası	(n)	%
1	1	5.88
2	12	70.58
3	2	11.77
4	2	11.77
Toplam	17	100

Tablo 10 incelendiğinde coğrafya dersini birinci sıraya koyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1 kişi olduğu, ikinci sıraya koyanların 12 kişi olduğu, üçüncü sıraya koyanların 2 kişi olduğu, dördüncü sıraya koyanların ise 2 kişi olduğu görülmektedir. Fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırası açısından ikinci sıraya koyan öğretmen

adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya dersini ne kadar önemsediklerini göstermesi açısından önemli olarak değerlendirilmelidir.

Kıtaları olması gereken yarım kürelerde gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine ilişkin veriler tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Kıtaları Olması Gereken Yarım Kürelerde Gösteren Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lise Mezuniyetleri

Mezun Olunan Lise Türü	(n)	%
Genel Lise	12	70.58
Meslek Lisesi	3	17.65
Anadolu Lisesi	2	11.77
Toplam	17	100

Tablo 11 incelendiğinde genel lise mezunu olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 12 kişi olduğu, meslek lisesinden mezun olanların 3 kişi olduğu, Anadolu lisesinden mezun olanların 2 kişi olduğu görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Genel lise mezunların kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede meslek lisesi ve Anadolu liselerinden daha başarılı çizimler yapmaları coğrafi bilgi alt yapılarının daha güçlü olmasından kaynaklanmış olabilir.

Kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Kıtaların Tamamını Doğru Bir Şekilde Etiketleyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	(n)	%
Kadın	5	45.45
Erkek	6	54.55
Toplam	11	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 11'inin kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketledikleri, bunlardan 5'inin kadın, 6'sının erkek öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede kadın öğretmen adaylarından daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına ilişkin veriler tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Kıtaların Tamamını Doğru Bir Şekilde Etiketleyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamaları

Akademik Ortalama	(n)	%
2.50 - 2.99	10	90.90
3.00 - 3.49	1	9.10
3.50 - 4.00	-	-
Toplam	11	100

Tablo 13 incelendiğinde kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından genel akademik ortalaması 2.50 – 2.99 arası olan öğretmen adaylarının 10 kişi olduğu, 3.00 - 3.49 arası olanların 1 kişi olduğu görülmektedir. Genel olarak beklenen durum akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede daha fazla başarılı olmalarıdır. Akademik ortalaması en yüksek olan öğretmen adaylarının kıtaları doğru bir şekilde göstermede başarılı olamaması akademik başarının harita çizme konusunda etkili bir unsur olmadığını göstermektedir.

Kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seyahat ettikleri ülke sayılarına ilişkin veriler tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Kıtaların Tamamını Doğru Bir Şekilde Etiketleyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seyahat Ettikleri Ülke Sayıları

Seyahat Edilen Ülke Sayısı	(n)	%
Yaşadığım ülkenin dışına hiç çıkmadım	10	90.90
1-2 ülke	1	9.10
Toplam	11	100

Tablo 14 incelendiğinde yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 10 kişi olduğu, 1 – 2 arası ülkeye seyahat edenlerin ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde göstermede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Kıtaları doğru bir şekilde etiketlemede yurt dışına seyahat etmenin etkili olmadığı söylenebilir. Kıtaların isimlerini bilmek ile yurt dışına seyahat etmenin arasında doğrudan bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırasına koymalarına ilişkin veriler tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Kıtaların Tamamını Doğru Bir Şekilde Etiketleyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersini Önem Sırasına Koymaları

Önem Sırası	(n)	%
1	-	-
2	7	63.63
3	3	27.27
4	1	9.10
Toplam	11	100

Tablo 15 incelendiğinde coğrafya dersini ikinci sıraya koyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 7 kişi olduğu, üçüncü sıraya koyanların 3 kişi olduğu, dördüncü sıraya koyanların ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırası açısından ikinci sıraya koyan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Kişinin önem verdiği, ilgi duyduğu konularla ilgili bilgisinin daha fazla olması beklenen bir durumdur. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapacak olan araştırmaya katılımcılarının coğrafya dersini önemsedikleri elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Ancak araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyenler arasında coğrafya dersini birinci sıraya koyanların olmaması da dikkat çekici bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine ilişkin veriler tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Kıtaların Tamamını Doğru Bir Şekilde Etiketleyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türleri

Mezun Olunan Lise Türü	(n)	%
Genel Lise	8	72.72
Meslek Lisesi	1	9.10
Anadolu Lisesi	2	18.18
Toplam	11	100

Tablo 16 incelendiğinde genel lise mezunu olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 8 kişi olduğu, meslek lisesinden mezun olanların 1 kişi olduğu, Anadolu lisesinden mezun olanların 2 kişi olduğu görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

Kıtaların şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Kıtaların Şeklini Doğru Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	(n)	%
Kadın	1	20.00
Erkek	4	80.00
Toplam	5	100

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5'inin kara kütlelerinin şekillerini doğru çizdikleri, bunlardan 1'inin kadın, 5'inin erkek öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının kıtaların şekillerini doğru çizmede kadın öğretmen adaylarından daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kıtaları şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına ilişkin veriler tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Kıtaların Şeklini Doğru Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Ortalamaları

Akademik Ortalama	(n)	%
2.50 – 2.99	-	-
3.00 – 3.49	5	100
3.50 – 3.50	-	-
Toplam	5	100

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan 38 sosyal bilgiler öğretmen adayından sadece 5'inin kara kütlelerinin şekillerini doğru çizdikleri görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının akademik ortalaması 3.00 – 3.49 arası olan öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Bu veriler sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kıtaların şekli konusunda yetersiz coğrafi bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Akademik ortalamasının yüksek veya düşük olmasının öğretmen adaylarının coğrafi bilgilerinin tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Kıtaların şeklini tam olarak bilmek iyi bir harita bilgisinin olmasını gerektirir. Bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sadece 5 tanesinin kıtaların şeklini tam olarak bilmesi bu durumu gözler önüne sermektedir.

Kıtaların şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seyahat ettikleri ülke sayılarına ilişkin veriler tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Kıtaların Şeklini Doğru Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seyahat Ettikleri Ülkeler

Seyahat Edilen Ülke Sayısı	(n)	%
Yaşadığım ülkenin dışına hiç çıkmadım	4	80.00
1-2 ülke	1	20.00
Toplam	5	100

Tablo 19 incelendiğinde yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 4 kişi olduğu, 1 – 2 arası ülkeye seyahat edenlerin ise 1 kişi olduğu görülmektedir. Yaşadığı ülkenin dışına hiç çıkmayan öğretmen adaylarının kıtaların şeklini doğru bir şekilde çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Yaşadığı ülkenin dışına seyahat etmenin kıtaların şeklini bilmede etkili olmadığı, kıtaların şeklini bilmenin daha çok harita bilgisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları düşünüldüğünde sadece 5 öğretmen adayının kıtaların şeklini doğru çizebilmesi sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışacak bu kişilerin harita bilgi düzeylerinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kıtaların şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırasına koymalarına ilişkin veriler tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Kıtaların Şeklini Doğru Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersini Önem Sırasına Koymaları

Önem Sırası	(n)	%
1	-	-
2	5	100
3	-	-
4	-	-
Toplam	5	100

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından coğrafya dersini ikinci sıraya koyanların 5 kişi olduğu görülmektedir. Fakültede gördükleri dersler içerisinde coğrafya dersini önem sırası açısından ikinci sıraya koyan öğretmen adaylarının kıtaların şeklini doğru çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Coğrafya dersini önemsemenin kıtaların şeklini bilmede etkili olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Kıtaların şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine ilişkin veriler tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Kıtaların Şeklini Doğru Çizen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türleri

Mezun Olunan Lise Türü	(n)	%
Genel Lise	3	60.00
Meslek Lisesi	1	20.00
Anadolu Lisesi	1	20.00
Toplam	5	100

Tablo 21 incelendiğinde kıtaların şeklini doğru çizen sosyal bilgiler öğretmen adaylarından genel lise mezunu olanların 3 kişi olduğu, meslek lisesinden mezun olanların 1 kişi olduğu, Anadolu lisesinden mezun olanların 1 kişi olduğu görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaların şeklini doğru çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmektedir.

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının harita çizme becerileri konusunda bazı çıkarımlar yapmakla birlikte bu konuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülerek birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çizdikleri haritalar belirlenen dört kritere göre değerlendirildiğinde harita çizme konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çizdikleri haritaların çizim anlamında çok büyük hatalar içerdiği, kıtaların şeklini büyük ölçüde bilmedikleri, ortaya çıkmıştır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışacak olan öğretmen adaylarının coğrafi bilgi yetersizliklerinin çok fazla olduğunu göstermektedir. Akbaş ve Toros (2016), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki Dünya imajlarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının çizdikleri zihin haritalarında kıtaları ve ülkeleri göstermede birçok hata yaptıkları, dünya haritasıyla kıyaslandığında kabul edilebilir doğrulukta çizimler yapamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sadece 4 öğretmen adayının doğru sayılabilecek konum ve boyutta kıtaların tamamını ve 30 ile 40 arasında ülkeye zihin haritalarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Chiodo (1993), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerilerini incelediği çalışmada araştırmaya katılan bütün öğretmen adaylarının çizdikleri haritalarda problemler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada üniversite öğrencilerinin çizdikleri haritalar ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin çizdikleri haritalarla karşılaştırıldığında arada çok fazla farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Koç ve Karatekin (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının harita bilgi ve beceri testinden aldıkları puan ortalaması 23.72 çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının haritaları ya hiç ya da çok az kullanıyorum şeklindeki beyanlarının bu olumsuz tablonun ortaya çıkmasının nedeni olabileceğini belirtmiştir. Saarinen ve Maccabe (1995), 52 ülkede coğrafya bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada elde edilen 3568 taslak Dünya haritasının incelenmesiyle araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafi bilgi yetersizliklerinin olduğunu bunun da küresel anlamda bir sorun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2014), öğretmen adaylarının Türkiye'nin yeryüzü şekilleri konusundaki zihin haritalarını geliştirmeye yönelik yaptığı deneysel çalışmada öğretmen adaylarının harita çizme ve coğrafi unsurları haritada gösterebilme becerileri konusunda oldukça zayıf oldukları ortaya çıkmıştır. Thomas (2001), ABD'de öğrenim gören coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi bilgi düzeylerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının coğrafi bilgi düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğu, ilköğretimde derse girecek öğretmen adaylarının ortaöğretimde görev alacak öğretmen adaylarından daha düşük performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Demirkaya (2009), öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığını incelediği çalışmada öğretmen adaylarının coğrafi bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan bu sonucu destekleyen çalışmalar eğitim fakültelerinde verilen coğrafya derslerinin içeriğinin ve verilme şeklinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yükseköğretimde, tüm sınıflarda ülke sınırlarını taslak haritalarda göstermede güçlük çekmeleri ülkemizdeki eğitim sisteminin hemen tüm basamaklarında görülen ezberci ve öğretmen merkezli yaklaşımdan kaynaklandığı söylenebilir (Tuncel, 2002). Chiodo (1997), öğrencilere gereğinden

fazla bilgi depolanması yerine derslerde haritaların kullanılmasının daha fazla faydalı olacağını belirtmiştir. Buğdaycı ve Bildirici (2009), harita kullanımının coğrafya eğitimindeki yeriyle ilgili çalışmada yükseköğretimde coğrafya eğitimindeki önemli sorunlardan birinin öğretmen adaylarının ders kitaplarında ve atlaslarda bulunan haritaları okuyup algılama ve anlatma becerisi kazanmadan mezun olmaları olduğunu belirtmiştir. Buğdaycı'ya göre (2012), ilköğretim birinci ve ikinci kademe sonunda harita bilincinin oluşmaması ortaöğretimde coğrafya derslerini buna bağlı olarak yükseköğretimde sosyal bilgiler ve coğrafya alanındaki başarıyı etkiler.

Bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin harita çizme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kıtaların tamamını çizmede, kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede, kara kütlelerinin şekillerinin doğru çizmede ve kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Chiodo (1993), üniversite öğrencilerinin harita çizme becerilerinin incelediği çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha iyi haritalar çizdiklerini tespit etmiştir. Hardwick (2000), cinsiyetin üniversite öğrencilerinin coğrafi performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada erkek öğrencilerin mekânsal öğrenme konusunda kadın öğrencilerden daha fazla başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Cross (1987), üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi düzeylerini incelediği çalışmada cinsiyetin coğrafi bilgi ve beceri açısından belirleyici olduğunu, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Thomas (2001), üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi düzeylerini incelediği çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha düşük performans sergilediklerini belirlemiştir. Kinney, Kinney, Ford, Gilmore ve Larkins, (1988), 124 üniversite öğrencisinin Dünya coğrafyası hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya (2009), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Le Vasseur (1999), Florida da 6. ve 9. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada Afrika kökenli Amerikan erkeklerinin Afrika kökenli Amerikan kadınlarından daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Gençtürk (2009), coğrafi bilgi ve beceriler açısından erkeklerin kadınlardan daha başarılı sonuçlar elde etmelerinde içinde yaşanan kültürün etkisinin olabileceği gibi erkeklerin dış dünya ve çevreye yönelik ilgilerinin daha açık olmasına bağlamıştır. Güneş (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kullanma becerilerini incelediği çalışmada cinsiyetin öğretmen adaylarının harita becerileri üzerinde etkisinin olmadığını, erkek öğretmen adaylarının başarı testinden aldıkları ortalama puan 20.08 iken kadın öğretmen adaylarının ortalama puanı 20.36 çıkmıştır. Özdemir (2014), öğretmen adaylarının Türkiye'nin yeryüzü şekilleri konusundaki zihin haritalarını geliştirmeye yönelik yaptığı deneysel çalışmada cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Galea ve Kimura (1993), 48 kadın 49 erkek katılımcı ile yaptığı çalışmada cinsiyet farklılığının rota öğrenme üzerindeki etkisini incelemiş yapılan çalışma sonucunda erkeklerin kadınlardan daha az hata yaptıkları buna karşın kadınların erkeklerden daha fazla yerleri hafızalarında tutabildikleri ortaya çıkmıştır. Wiegand ve Stiell (1997), Leeds Üniversitesinde lisansüstü eğitim gören 363 öğretmenden İngiltere ve çevresindeki adaların sınırlarını taslak bir haritada çizmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çizdikleri haritalar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha iyi haritalar çizdikleri görülmüştür. Huynh, Doherty ve Sharpe (2010), cinsiyet farklılıklarının kroki haritası hazırlamaya etkisini inceledikleri çalışmada cinsiyetin harita hazırlama üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Self ve Gollidge (1999), 43 kadın 36 erkek katılımcı ile yaptıkları çalışmada katılımcılara çeşitli coğrafi görevlerin verilmesi, yakın ve uzak coğrafi mekânlar ve harita ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak cinsiyet farklılığının katılımcıların performansları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan hareketle araştırmacılar cinsiyet farklılığının coğrafi bilgi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu söylemenin doğru olmayacağını belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde coğrafi bilgi ve beceriyi değerlendirme noktasında cinsiyet değişkeninden yola çıkarak kesin bir yargıya ulaşmanın söz konusu olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada genel akademik ortalaması 3.00 ile 3.49 arasında olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede diğer öğretmen adaylarından daha iyi haritalar çizbildikleri ortaya çıkmıştır. Akademik ortalaması 2.50 ile 2.99 olan öğretmen adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları görülmüştür. Akademik ortalaması 2.50 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede diğer öğretmen adaylarından daha iyi haritalar çizbildikleri tespit edilmiştir. Akademik ortalaması 3.00 ile 3.49 arasında olanların diğer öğretmen adaylarının kara kütlelerinin şekillerini doğru çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular akademik ortalamasının yüksek veya düşük olmasının öğretmen adaylarının harita çizme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Literatürde bulunan bazı araştırma sonuçları da bu araştırmada ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Gençtürk (2009), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarının düşük, orta ve yüksek olmasının onların coğrafya okuryazarlık düzeyini belirlemede belirleyici bir unsur olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya

(2009), yaptığı çalışmada akademik ortalaması düşük olan üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Güneş (2016), yaptığı çalışmada akademik ortalamasının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kullanabilme becerileri üzerinde etkili olduğunu, akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının ortalaması düşük olan öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının onların coğrafi bilgi ve becerilerini değerlendirmede belirleyici bir yerinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çok büyük bir bölümünün yurt dışı seyahat deneyimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yurt dışı seyahat deneyimlerinin olmamasının onların harita çizme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması ekonomik koşullar nedeniyle öğrencilerin seyahat etme imkânlarının sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Demirkaya (2009), yaptığı çalışmada yurt dışı seyahat değişkeni ile coğrafya okuryazarlığı arasında ilişki bulunmadığını, 5-6 ve üstünde ili ziyaret eden öğretmen adaylarının daha az ili ziyaret eden öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Ancak ortaya çıkan farkın anlamlı bir düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde seyahat deneyiminin coğrafi bilgi ve beceriler üzerinde belirgin bir farklılığa yol açmadığı şeklinde sonuçlara ulaşılan araştırmalarda bulunmaktadır (Cross, 1987; Eve, Price, Counts, 1994). Bu sonuçlara karşın yurt dışı seyahat deneyiminin coğrafi bilgi ve beceriler üzerinde olumlu etkiye bulunduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Bein, 1990; Donovan, 1993; Winship, 2004; Oigara, 2006).

Coğrafya, öğrencilerin yaşadığı alanı ve dünyayı anlamalarını sağlayan yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazandırması açısından önemli bir disiplindir (MEB, 2005). Bu çalışmada fakültede gördükleri dersler içerisinde önem sırası açısından coğrafya dersini ikinci sıraya koyan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede, kıtaları olması gereken yarım kürelerde göstermede, kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede ve kara kütlelerinin şeklini doğru çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı çizimler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün temel disiplinlerinden biri olan coğrafyaya verilen önemin ön planda olduğu görülmektedir. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü coğrafya dersini önem sırası açısından ikinci koysa da çizdikleri haritalarda genel olarak başarılı çizimler yapamamaları da bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Kişilerin ilgi duydukları derslere yönelik bakış açılarının o dersle ilgili tutumlarını ve performanslarını etkilediği bilinmektedir. Coğrafyaya yönelik olumlu tutumun coğrafi bilgi ve beceri düzeyi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Gençtürk, 2009; Sack ve Peterson, 1998; Oigara, 2006; Demirkaya ve Arıbaş, 2004). Güneş (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita becerilerine yönelik başarı testinde öğretmen adaylarından sosyal bilimler alt dallarından hangisine daha çok ilgi duydukları sorusuna verdikleri cevaplar içerisinde coğrafya dersini seçen öğretmen adaylarının sosyoloji, tarih, psikolojiyi seçen öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin onların harita çizme becerilerine olan etkisine bakıldığında meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaların tamamını çizmede diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kıtaları olması gereken yarım kürelerde çizmede, kıtaların tamamını doğru bir şekilde etiketlemede, kara kütlelerinin şekillerini doğru çizmede diğer öğretmen adaylarından daha başarılı çizimler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında başarılı liseler arasında sayılan fen lisesi mezunlarının olmayışı bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Buradan hareketle lise mezunları arasında sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmeyen fen lisesi mezunu öğrencilerin bu bölümü neden seçmediğiyle ilgili bir sorgulamada yapılmalıdır. Demirkaya (2009), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin onların coğrafya okuryazarlık düzeylerini etkilediğini, özellikle Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gençtürk (2009), öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada mezun olunan okul türünün öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ortalama puanlarını etkilediğini tespit etmiştir. Meslek lisesinden mezun olanların ortalama puanlarının diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve aralarında anlamlı olarak farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir: Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde verilen dersler arasına harita dersi veya harita okuryazarlığı dersi konulabilir. Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler bölümünde öğretmen adaylarının harita ile ilgili bilgilerini arttırmak için coğrafya derslerinin sayısı artırılabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerilerini geliştirmek için değişik materyaller kullanarak haritalar hazırlamaları sağlanabilir. Eğitim fakültelerinde coğrafya ve tarih derslerini veren öğretim üyeleri derslerinde haritaları sık sık kullanabilir. Ülkedeki tüm eğitim fakültelerini kapsayacak şekilde sosyal bilgiler öğretmen adayları ve ilkökulda temel coğrafi bilgi ve becerilerin öğretildiği ilk ders olan hayat bilgisi dersini verecek olan sınıf öğretmeni adayları üzerinde benzer

nitelikte çalışmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akbaş, Y ve Toros, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki dünya imajları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21, (36), 201-224.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 1.
- Bahar, H. H., Sayar, K. ve Başbüyük, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi. (Erzincan örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1, 229-246.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma, başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bein, F. (1990). Baseline geography competency test: administered in Indiana Universities. *Journal of Geography*, 89 (6), 260-266.
- Bennett, W. (1997). Development of geographic literacy in students with learning disabilities. *Eric Document Service*. Nu: ED 418034.
- Buğdaycı, İ. (2012). *İlköğretimde harita kullanımı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Buğdaycı, İ., ve Bildirici, İ. (2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı 11-15 Mayıs 2009, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiodo, J. (1993). Mental maps: preservice teachers' awareness of the world. *Journal of Geography*, 92 (3), 10-117.
- Chiodo, J. (1997). Improving the cognitive development of students' mental maps of the world. *Journal of Geography*, 96 (3), 153-163.
- Cross, J. (1987). Factors associated with students place location knowledge. *Journal of Geography*, March-April, 59-63.
- Cohen, L., Manion. L & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. Routledge. London. Taylor & Francis Group.
- Çelik, H. (2006). *İlköğretim sosyal bilgilerde harita kullanımının psikomotor hedefleri gerçekleştirme ve öğretime katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, (1), 73-105.
- Çoban, A ve İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (4), 15-31.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (15), 373-384.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı Burdur örneği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, H., ve Arıbaş, K. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 179-186.
- Donovan, I. (1993). Geographic literacy and ignorance: a survey of Dublin adults and school children. *Geographical Viewpoint*, (21), 73-92.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretim Dergisi*, (1), 8-9.
- Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eve, R. A., Price, B., & Counts, M. (1994). Geographic literacy among college students. *Youth&Society* 25 (3), 408-427.
- Galea, L. & Kimura, D. (1993) Sex differences in route-learning. *Personality and Individual Differences*, 14, 53-65.
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Geography For Life. (1994). *The national geography standarts*. Washington D.C: Geography Education Standarts Project.
- Göksel, O. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Hardwick, W. S., Lydia, L. Bean., Kathy, A. A., & Shelley, F. M. (2000). Gender vs. sex differences: factors affecting performance in geographic education. *Journal of Geography*, 99 (6), 238-244.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi.

<http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden erişildi.

- Huynh, N. T., Doherty, S. & Sharpe, B. (2010). Gender differences in the sketch map creation process. *Journal of Maps*, 6 (1): 270-288.
- İncekara, S., ve Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 240-257.
- Karadeniz, C., ve Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inançları (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-30.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kinney, W. C., Kinney, C. K., Ford, M. C., Gilmore, A. C., & Larkins, A.G. (1988). Preservice elementary education majors' knowledge of world geography. <https://eric.ed.gov/?id=EJ849714> adresinden erişildi.
- Koç, H., ve Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, (9) 20.
- Koç, H., ve Karatekin, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1522-1542.
- Le Vasseur, M. (1999). Students' knowledge of geography and geography careers. *The Geographical Journal*, Vol. 98, No. 6, pp. 265-527.
- MEB. (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Montello, D. R., Lovelace, K. L., Gollidge, R. G. & Self, C. M. (1999). Sex-related differences and similarities in geographic and environmental spatial abilities. *Annals of the Association of American Geographers*, 89 (3):515-534.
- Oigara, J. (2006). *A multi-method study of background experiences influencing levels of geographic literacy*. Unpublished Doctoral Thesis. Binghamton University: Binghamton.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Saarinen, T., & MacCabe, C. (1995). World patterns of geographic literacy based on sketch map quality. *Professional Geographers*, 47 (2), 196-204.
- Sack, D., & Petersen, J. (1998). Children's attitudes toward geography: a Texas case study. *Journal of Geography*, 97(3), p. 123-131.
- Seferoğlu, S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sözcü, U., Oğuz, S., ve Aydınöz, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 155-178.
- Taşlı, İ. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Manisa: Tekin Matbaası.
- Taşkaya, M.T ve Bal, T. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders araç gereçlerini kullanma durumları. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 22, 1-16.
- Thomas, P. G. (2001). *An analysis of the geographic knowledge of preservice teachers at selected Midwestern Universities*. Unpublished Doctoral Thesis. Kansas State University, Kansas.
- Tuncel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında islam ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 83-103.
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Whinship, J. (2004). *Geographic literacy and world knowledge among undergraduate college students*. Master of Science in Geography. Virginia Polytechnic Institute And State University, Virginia
- Wiegand, P. & Stiell, B. (1997). Mapping the place knowledge of teachers in training. *Journal of Geography in Higher Education*, 21, (2), 187-198. DOI: 10.1080/03098269708725424.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T., ve Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 43-49.



Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi

An Investigation of Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Individual Innovativeness Levels

Nilgün YENİCE¹, Gizem ALPAK TUNÇ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Betimsel nitelikteki bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 819 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklere ek olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için; Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu buna karşın bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; alt boyut puanları incelendiğinde ise anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme, öğretmen adayları.

Abstract

This study aims to analyse the lifelong learning tendencies of pre-service teachers and their individual innovativeness levels. The study was designed as a descriptive research and employed relational model. It was carried out during the 2017-18 academic year among 819 pre-service teachers attending public universities in the western part of Turkey. The study's data were collected using two tools: 1) the lifelong learning scale and 2) the individual innovativeness scale. The data collected were analysed using descriptive statistics. Furthermore, in order to determine the correlation between pre-service teachers' scores on the lifelong learning scale and their scores on the individual innovativeness scale, Sperman-Brown rank order correlation analysis was employed. The findings showed that pre-service teachers had a lifelong learning tendencies was high however their individual innovativeness levels was low. At the same time, there is a meaningless between the pre-service teachers' lifelong learning tendencies and their individual innovativeness levels. For all that sub-dimension scores indicates that there is a meaning relationship between the pre-service teachers' lifelong learning tendencies and their individual innovativeness levels. Based on the findings obtained several suggestions were developed.

Keywords: Individual innovativeness, lifelong learning tendencies, pre-service teachers'.

1. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7935-3110>

2. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9995-1134>

Atf / Citation: Yenice, N., & Alpak Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 753-765. doi:10.24106/kefdergi.2716

Extended Summary

Purpose: This study aims at revealing the lifelong learning tendencies and individual innovativeness levels of pre-service teachers. It is also aimed at identifying the correlation between the lifelong learning tendencies of the pre-service teachers and their individual innovativeness.

Method: The study was designed as a descriptive research and employed relational model. The participants of this study were 819 pre-service teachers attending a teacher training program at a public university at the western part of Turkey during the academic year of 2017-2018. The grade levels of the participants are as follows: 213 (26%) pre-service teachers at the first grade, 255 (31.1%) pre-service teachers at the second grade, 168 (20.5%) pre-service teachers at the third grade, and 183 (22.3%) pre-service teachers at the fourth grade. Concerning gender there were 424 girls (51.8%) and 395 (48.2%) boys participants.

The data of the study were collected using two scales. The first data collection was the scale for the measurement of lifelong learning. The scale was developed by Diker Coşkun (2009). It is consisted of 27 items with a design of 6 point likert scale. The minimum score in the scale is 27, while the maximum score is 162. The factor analysis by Diker Coşkun (2009) revealed that the scale included four dimensions. These dimensions are given as follows: motivation, perseverance, self regulation and curiosity. In the original study by Diker Coşkun (2009) the Cronbach alpha reliability coefficient was found to be .89. In the current study the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was found to be .89. The other data collection tool used was "the scale of individual innovativeness" which was developed by Hurt, Joseph and Cook (1977). It was adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). It is consisted of 20 items with a design of 5 point likert scale. Of twenty items twelve are positively stated while the remaining eight items are negatively stated. The factor analysis by Kılıçer (2011) revealed that the scale included four dimensions. These dimensions are given as follows: resistance to change, thought leadership, openness to experience and risk-taking. In the original study by Hurt, Joseph and Cook (1997) the Cronbach alpha reliability coefficient was found to be .89. It was found to be .88 for the Turkish version of the scale in the study by Kılıçer and Odabaşı (2010). The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale in the present study was found to be .75.

The data obtained were examined using descriptive statistics. Participants' scores on both scales were examined using the normality test and it was found that the scores were not normally distributed ($p < .05$). In addition, in order to determine the correlation between pre-service teachers' scores in the scale of lifelong learning and their scores in the individual innovativeness scale the Spearman Brown rank order correlation analysis was employed. The data obtained were not found to distribute normally and therefore, the Spearman Brown correlation analysis was employed (Büyükoztürk, 2017).

Findings:

The findings showed that pre-service teachers have expressed their views on the level of the lifelong learning tendencies at the level of "Very little relevant". It can be said that the lifelong learning tendencies was high because the score obtained from the scale is above the average. The other finding of the study is that it has been determined that 71.06% of pre service teacher have low level of innovativeness with a mean of $\bar{X} = 50.22$. Based on the scores taken from the scale for the measurement of innovativeness the participants are categorized as follows: those who take the scores of 80 or more are "Innovators", those who take the scores of 69-80 are "Leaders", those who take the scores of 57-68 are "Inquirers", those who take the scores of 46-56 are "Sceptical" and those who take the scores of 46 or less are "Traditionalists" (Kılıçer, 2011). The category of the participants are as follows: 30.52% are "Inquirers", 27.48% are "Sceptical", 25.64% are "Traditionalists", 13.92% are "Leaders", 2.44% are "Innovators". Therefore, the participants are in the category of "Inquirers". According to this result, it can be said that pre service teachers have been precaution and cautious towards innovations and have spent a long time thinking about using innovation. At the same time, there is a meaningless between the pre-service teachers' lifelong learning tendencies and their individual innovativeness levels. For all that sub-dimension scores indicates that there is a meaning relationship between the pre-service teachers' lifelong learning tendencies and their individual innovativeness levels. It is conspicuous that in the study, the tendency of pre service teacher to lifelong learning is high while the level of individual innovation is low. Despite the fact that pre service teachers have a tendency to lifelong learning, it may be thought that they are cautious in adopting innovations and practicing them in their lives. Based on the findings obtained several suggestions were developed:

- Given that most of the pre service teachers are at the category of inquirer can be considered a sign of their skeptical and negative attitudes toward the innovations. It may be advisable to carry out various studies which can reveal the causes of negative approaches.

1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanında büyük gelişmeler yaşanan günümüzde, gelişmiş bilim ve teknolojiye sahip ülkelerin değişimlerinin oldukça hızlı olduğu görülmektedir. Hızlı bilgi akışının ve değişimin gerçekleştiği bu ülkeler, sahip oldukları bilgi, birikim ve teknolojilerini, onlara sahip olmayan ülkelere pazarlayarak dünya üzerinde hâkimiyetlerini ilan etmektedirler (Yenilmez ve Balbağ, 2016). Bilgiye dayalı bir toplum, fiziksel yeteneklerden çok fikirleri kullanmaya, bilginin tekrarlanmasından çok yeni bilgilerin oluşturulmasına ve teknolojinin kullanımına dayanmaktadır. Bilgi toplumu oluşturma, bireylerin günlük yaşamlarında daha becerili ve bilgili olmalarını gerektirir (A World Bank Report, 2003). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için bireylerin hayatları boyunca eğitim almaları ve içinde buldukları topluma ayak uydurmaları gerekmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bilgi toplumu oluşturma sürecinde, bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasının önemi yadsınamaz. 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken özellikler; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirme, farklı disiplinlerdeki bilgiye erişme, kullanma, çözümlenme ve yapılandırma becerisine sahip olma, karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm üretebilme, aynı zamanda yeni ve farklı fikirlere açık ve istekli olma şeklinde tanımlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Bu bireylerin genel olarak bilgiye her koşulda ulaşabilen, yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarına sahip, problem çözebilen, yenilik üretebilen kısacası yenilikçilik özellikleri sergileyebilen bireyler olduğu söylenebilir (Rogers, 1995). Bu durum “yaşam boyu öğrenme” ve “bireysel yenilikçilik” kavramlarının bilgi toplumu oluşturmak için kazandırılması gereken önemli özellikler olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme kavramı terimsel olarak ilk kez Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında kullanılmıştır. Bununla birlikte, yetişkin eğitime odaklanan ilk yaşam boyu öğrenme enstitüleri kurulmuş ve günümüzde Avrupa Birliği (AB) tarafından sürekli mesleki eğitim sistemi adıyla sistematik bir yapıya dönüştürülmüştür. Daha sonra Lizbon ve Stockholm’de 2000 yılında düzenlenen konsey toplantılarıyla yaşam boyu öğrenme konusu vurgulanmış, OECD (1996) tarafından da yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmek için amaçlı olarak beşikten mezara kadar gerçekleştirdiği tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığı belirtilmiştir (Akkuş, 2008; Lightfoot ve Brady, 2005; Nijhof, 2005).

Avrupa Komisyonu (2006), yaşam boyu öğrenmeyi; “bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Kulich (1982), yaşam boyu öğrenmeyi bireye yaşamları boyunca eğitimin sunulması, White (1998), bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için gerekli bilgileri edinmesi şeklinde ele almıştır. Demirel (2009) ise, yaşam boyu öğrenmeyi, “Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir” şeklinde tanımlamıştır.

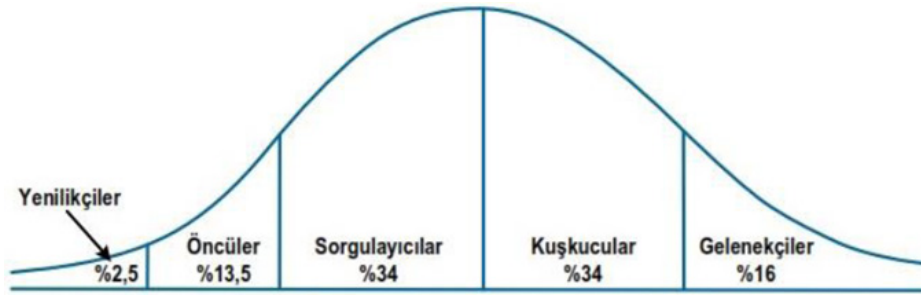
Öğrenmenin belli bir süreyle sınırlandırılmadan yaşam boyunca devam etmesi, yaşama uyum sağlamak ve nitelikli bir birey olmayı sürdürmek açısından önemlidir (Erdamar, 2011). Knapper ve Cropley’e (2000) göre yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmesini planlayan, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde ettiği bilgiyi bir araya getirip yapılandırabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen birey olarak tanımlanmaktadır. Akkoyunlu (2008) ise yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini; meraklı, yeni gelişmelerle ve konularla ilgili, bilgi okuryazarı, örgütlenme ve öğrenme becerilerine sahip olma olarak tanımlamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; yaşam boyu öğrenmenin özellikle motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin; bireylerin davranışlarını harekete geçiren motivasyon, öğrenme sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. De Jesus ve Conboy (2001) çalışmalarında, motive olmuş öğretmenlerin eğitim reformlarının uygulanmasında, öğrencilerin başarı ve doyum sağlamasında ve ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında önemli bir göreve sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini sürdürebilmelerinin motivasyonun yüksek olması ile sağlanabileceği düşünülebilir. Yaşam boyu öğrenen bireyin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık halinin devamı” yani sebatkar olmasıdır (Diker Çoşkun, 2009). Öğrenmede bireylerin motivasyonu kadar bu motivasyonu farklı durumlarda sürdürebilmeleri de önemlidir. Sebat, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek her türlü engel ve umutsuzluk karşısında hedefe odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini gösterebilme olarak tanımlanır (Derrick, 2003). Yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan bir diğer faktör meraktır. Merak, genel olarak bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek olarak tanımlanabilir (TDK, 2014). Piaget (1952) merakı, bilginin genişlemesi, büyümesi için bir gereklilik olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenme süreci belli bir zaman kısıtlaması olmayan yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecidir (Kılıç, 2015). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi düzenleyebilme oldukça önemlidir. Senemoğlu (2009) öz düzenlemeyi, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, onları kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler; kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, hedeflerini be-

lirleyen ve hedeflerine ulaşmak için kendine uygun stratejiler geliştirebilen, içinde bulunduğu süreci değerlendirebilen ve bu doğrultuda öz eleştirisini yapabilen, aynı zamanda kendi kendine dönütler verip gerekli değişiklik ve yenilikleri yapabiren bireylerdir (Ozan, Çelik ve Kıncal, 2014).

Bireysel Yenilikçilik

Yenilikçilik, genel anlamıyla “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Rogers (1995) yenilikçiliği bireyin yeni olan fikirlere kendi bulunduğu sistemin diğer üyelerinden daha önce uyum sağlaması; Hurt, Joseph ve Cook (1977) ise yenilik ve değişimlere olan isteklilik olarak tanımlamıştır. Demirel ve Seçkin (2008) ise yenilikçiliği; “değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak” şeklinde ifade etmiştir.

Bireyler sahip oldukları özellikler bakımından, yenilikçilik bağlamında birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu farklılaşmalar nedeniyle bireyler herhangi bir yeniliği daha erken veya daha geç benimsemekte, daha fazla veya daha az değişime istekli olmakta ve daha çok veya daha az risk almaktadırlar (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Bu bağlamda araştırmacılar bireylerin yenilikleri nasıl algıladıklarını, yenilikleri benimseme süreçlerindeki farklılıkları ve nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. Tarde (1903), yeniliklerin yayılması üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda yeniliklerin bireyler tarafından benimsenme yüzdeleri ile zaman arasındaki ilişkisini bir S eğrisinde göstermiştir. S-eğrisinde yenilik öncelikle az sayıda insan tarafından benimsenmekte iken zamanla bu oran artmaktadır. Yeniliklerin benimsenmesine ait yayılım eğrisinin normal dağılıma yakın olması yenilikleri benimseyenlerin standart biçimde kategorize edilmesinin önünü açmıştır. Bununla birlikte; Rogers (1995), toplumun zamana göre yenilikleri benimseme sürecini açıklayan “Yeniliklerin Yayılması” (Diffusion of Innovations) çalışmasını oluşturmuştur. Çalışmasında bireyleri yenilikleri benimseme süreçlerine bağlı olarak ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi istatistiksel teknikler yardımıyla Yenilikçiler, Öncüler, Sorgulayıcılar, Kuşkucular ve Gelenekçiler olmak üzere beş farklı kategoriye ayırmıştır (Rogers, 1995).



Şekil 1. Bireysel Yenilikçilik Kategorileri (Rogers, 1995).

Yenilikçiler; risk almayı seven, yeni fikirleri denemekte istekli, girişken, eğitilmiş, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, meraklı, güvenilir bilgiye ulaşmak veya yeni uygulamaları denemek için sıkça seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sosyal sistemde aktif ve etrafına yardım etmeyi seven bireylerdir. Öncüler; toplumda diğer bireylere yenilikler hakkında yol gösteren, değişim taraftarı, yeniliklere yönelik tutumları ile rol model olan, iletişim araçlarını yoğun bir şekilde kullanan, fikir lideri, vizyon sahibi, teknoloji odaklı, yüksek eğitilmiş, sosyal bireylerdir. Sorgulayıcılar; yenilikleri benimsemede temkinli davranırlar. Yeni bir fikri benimsemeden önce, onun kendilerine sağlayacakları yararlar hakkında uzun bir düşünme süreci geçirirler. Bu kategorideki bireyler risk alma konusunda fazla hevesli olmayan, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Kuşkucular; yeniliklere çekingen davranmakta, toplumun çoğunluğunun o yeniliği benimsemesini beklemektedirler. Bu kategorideki bireyler özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerinden yararlanmak için dışarıdan bir yardıma muhtaç olan; eğitim düzeyi kendisinden önce gelen diğer kategorilerdeki bireylere göre daha düşük olan, yaş ortalaması yüksek, sosyal iletişim araçlarına göre kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerdir. Gelenekçiler; geleneklerine ve alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlı olduklarından, yenilikleri benimseme süreçleri çok uzundur. Yeniliklere ve değişimlere karşı önyargılı bir bakış açısına sahiptirler. Yenilikleri benimsemeden önce diğer kategorilerdeki bireylerin onu denemesi ve başarılı sonuçlar almasını beklerler. Bu yüzden çoğu zaman gelenekçiler bir yeniliği benimsediklerinde, diğer kategorideki bireyler başka bir yeniliği benimsemiş ve kullanmaya başlamış olurlar. Gelenekçiler genel olarak teknoloji hakkında çok fazla yardıma gereksinim duyarken, sosyal iletişim ve etkileşimleri çok sınırlıdır. Bundan dolayı yeniliklerle ilgili bilgiyi daha çok güvendikleri bireylerden yüz yüze iletişim yoluyla edinirler (Kılıç, 2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).

Yaşam Boyu Öğrenme ve Bireysel Yenilikçilik

Bilgi toplumunun oluşması ve ülkemizin gelişmesinde; bilim ve teknolojiye bağlı değişimleri takip eden yaşamının her anında öğrenen ve yeniliklerin yayılmasına öncü olan bireylerin varlığı oldukça önemlidir. Bu bağlamda; toplumumuzda

yaşam boyu öğrenme becerisine sahip ve yenilikçi bireylerin oluşması için eğitim programlarında gerçekleşecek revizyonlara büyük bir sorumluluk düşmektedir. Nitekim güncellenen öğretim programlarında, 21. yüzyıl becerileri, yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik gibi kavramlar önem kazanmıştır (MEB, 2017). Yenilenen öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenilen nitelikler güncellenmiştir. Bu durum, öğretme ve öğrenme süreci ile birlikte öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının da yenilenmesini gerekli kılmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin (Evin Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012) ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin (Kılıçer, 2011; İncik ve Yelken; 2011; Yılmaz, 2013) incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır. Buna karşın; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (Kılıç, 2015). Kılıç (2015) çalışmasında, ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, yenilikçilik düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin var olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi toplumunun oluşmasında önemli rol oynayan öğretmenlerin yeniliklere açık, toplumsal gelişmeleri takip eden, kendini sürekli yenileyen ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları yetiştirecekleri öğrencilerin de bu becerileri kazanmalarında etkili olmaktadır. Davis ve Sumara (1997) öğretmenlerin öğrenme özelliklerinin içinde buldukları toplumu etkilemesi bakımından o toplumdaki diğer üyelerden farklı düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimine ve bireysel yenilikçiliğe sahip olması, onlara yüklenen “toplumsal değişimi sağlamada aracı olma” rolünü etkili biçimde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (Coolahan, 2002; UNESCO, 1996).

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma; Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını, eğer varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 819 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	424	51.8
	Erkek	395	48.2
Sınıf düzeyi	1.sınıf	213	26.0
	2.sınıf	255	31.1
	3.sınıf	168	20.5
	4.sınıf	183	22.3

Değişkenler	Kategori	N	%
Öğrenim görülen anabilim dalı	Fen Bilgisi	143	17.5
	Sosyal Bilgiler	132	16.1
	Okul Öncesi	149	18.2
	PDR	148	18.1
	Müzik Eğitimi	105	12.8
	Sınıf Eğitimi	81	9.9
	BÖTE	61	7.4

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 424'ü (% 51.8) kız, 395'i (%48.2) erkektir. Çalışma grubunun 213'ü (%26) 1. sınıf, 255'i (%31.1) 2. sınıf, 168'i (%20.5) 3. sınıf, 183'ü (%22.3) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği" kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği; 6'lı likert tipinde olup, 27 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin, "yaşam boyu öğrenmede motivasyon" ve "sebat" alt boyutları olumlu maddeler içerirken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk" ve "merak yoksunluğu" alt boyutları ise olumsuz maddeler içermektedir. Ölçekteki olumsuz maddelerden oluşan "öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk" ve "merak yoksunluğu" alt boyutundaki maddeler, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ters puanlanmış ve alt boyut isimleri ise "öğrenmeyi düzenleme", "merak" gibi olumlu ifadeler ile değiştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin "motivasyon" alt boyutu 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeleri içermekte, "sebat" alt boyutu 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri, "öğrenmeyi düzenleme" alt boyutu 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeleri, "merak" alt boyutu ise 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeleri içermektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda ise, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla motivasyon alt boyutu için .84; sebat alt boyutu için .81; öğrenmeyi düzenleme alt boyutu için .86 ve merak yoksunluğu alt boyutu için .87 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek için "Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş olan ölçek; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; 5'li likert tipinde olup 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Değişime direnç (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. Maddeler), Fikir önderliği (1, 8, 9, 11 ve 12. Maddeler), Deneyime açıklık (2, 3, 5, 14, 18. Maddeler) ve Risk alma (16 ve 19. Maddeler) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin 12'si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8'i ise olumsuz ifadelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin özgün formuna ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olduğu ifade edilirken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla değişime direnç alt boyutu için .79; fikir önderliği alt boyutu için .92; deneyime açıklık alt boyutu için .91 ve risk alma alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde) kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada yararlanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi için yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile bireysel yenilikçilik ölçek puanları için normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi (Tablo 2) ve De Augusto Pearson değerleri incelendiğinde elde edilen puanların normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir ($DP_{yaşamboyu\ öğrenme} = 7.26, p=0.03, p<0.05$; $DP_{bireyselyenilikçilik} = 8.41, p=0.01, p<0.05$).

Tablo 2. Normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik değeri	df	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	.061	819	.000
Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	.107	819	.000

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği altılı likert tipli derecelendirme; bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeği ise beşli likert tipli derecelendirmeye sahiptir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla süresiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için "sürekli" hale getirilmiştir. Süresiz değişkenleri sürekli hale getirerek puan aralıklarının gerçek sınırını hesaplamak için seçenek sayısı-1/seçenek sayısı formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda altılı likert tipli yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve beşli likert tipi bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ait puan aralıkları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere ilişkin puan aralıkları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği		Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği	
1. Hiç uymuyor	1.00-1.83	1. Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
2. Kısmen uymuyor	1.84-2.66	2. Katılmıyorum	1.81-2.60
3. Çok az uymuyor	2.67-3.49	3. Ortadayım	2.61-3.40
4. Çok az uyuyor	3.50-4.32	4. Katılıyorum	3.41-4.20
5. Kısmen uyuyor	4.33-5.15	5. Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00
6. Çok uyuyor	5.16-6.00		

Bununla birlikte, ölçek yardımıyla hesaplanan yenilikçilik puanına göre bireylerin genel olarak yenilikçilik düzeyleri değerlendirilebilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Yenilikçilik puanının hesaplanması işleminin birinci adımında ölçekteki olumlu maddelerin (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) puanları toplanmış ikinci adımda ise, olumsuz maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları toplanmıştır. Bireysel yenilikçilik puanının hesaplanmasında " $42 + (\text{olumlu maddelerin toplam puanı}) - (\text{olumsuz maddelerin toplam puanı})$ " formülünden yararlanılmıştır. Tablo 4'de bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarına göre ilgili düzey ve kategorileri belirtilmiştir.

Tablo 4. Bireysel yenilikçilik ölçeği düzey ve kategoriler

Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği		Ortalama Puan Aralığı
Düzeyler	Yüksek Düzey Yenilikçi	>68
	Orta Düzey Yenilikçi	68-64
	Düşük Düzey Yenilikçi	<64
Kategoriler	Yenilikçi	>80
	Öncü	69-80
	Sorgulayıcı	57-68
	Kuşkucu	46-56
	Geleneksel	<46

Tablo 4'e göre katılımcılardan elde edilen toplam puanlar 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmektedir. Aynı zamanda katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68'den büyük ise yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasında ise orta düzeyde yenilikçi ve 64'den küçük ise düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Betimsel istatistiklere ek olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için; Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu normal dağılıma sahip olmayan değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvurulan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2017). Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, bu katsayının işareti (+ veya -) ise ilişkinin yönünü göstermektedir. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısının 1.00 veya 1.00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1.00 veya -1.00'e yakın olması negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise bir ilişkinin olmadığını gösterir. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada sıklıkla şu

sınırlar kullanılmaktadır: Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017).

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S.S) ve minimum ile maksimum değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Motivasyon	819	4.22	0.93	1.33	6.00
Sebat	819	4.05	0.89	1.17	6.00
Öğrenmeyi Düzenleme	819	3.79	1.11	1.00	6.00
Merak	819	4.47	1.05	1.00	6.00
Toplam Puan	819	4.17	0.69	2.63	5.96

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden en düşük alınan puanın (2.63) en yüksek alınan puanın ise (5.96) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X}=4.17$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tümüne 4.17 katılım derecesi ile “Çok az uyuyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ise öğretmen adayları motivasyon ($\bar{X}=4.22$), sebat ($\bar{X}=4.05$), öğrenmeyi düzenleme ($\bar{X}=3.79$) alt boyutlarında “Çok az uyuyor” şeklinde; merak ($\bar{X}=4.47$) alt boyutunda ise “Kısmen uyuyor” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey olarak sınıflandırılmış ve elde edilen grupların betimsel istatistikleri Tablo 6’da verilmiştir. Gruplar sınıflandırılırken, bireysel yenilikçilik puanı 68’den büyük olan öğretmen adayları yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64’den küçükse düşük düzeyde yenilikçi değerlendirilmesi dikkate alınmıştır (Hurt Joseph ve Cook, 1977).

Tablo 6. Bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Bireysel Yenilikçilik	f	%	\bar{X}	SS	Min	Max
Yüksek Düzey	134	16.36	74.22	5.00	69.00	89.00
Orta Düzey	103	12.58	65.52	1.38	64.00	68.00
Düşük Düzey	582	71.06	50.22	7.05	30.00	63.00
Toplam Puan	819	100	56.07	11.37	30.00	89.00

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanlarına göre %71.06’sı $\bar{X}=50.22$ puan ortalaması ile düşük düzeyde yenilikçi, %12.58’i $\bar{X}=65.52$ puan ortalaması ile orta düzeyde yenilikçi ve %16.36’sı $\bar{X}=74.22$ puan ortalaması ile yüksek düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının düşük düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}=56.07$) düşük düzey yenilikçiliğin sınır değeri olan $\bar{X}=64$ ’ten aşağıda olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar bireysel yenilikçilik kategorilerine göre sınıflandırılmış ve elde edilen grupların betimsel istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyinde elde edilen toplam puanlara göre öğretmen adaylarının puanları 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmiştir (Hurt Joseph ve Cook, 1977).

Tablo 7. Bireysel yenilikçilik kategorilerine ilişkin betimsel istatistikler

Bireysel Yenilikçilik	f	%	\bar{X}	SS	Min	Max
Yenilikçiler	20	2.44	83.80	2.48	81.00	89.00
Öncüler	114	13.92	72.54	3.06	69.00	80.00
Sorgulayıcılar	250	30.52	62.33	3.20	57.00	68.00
Kuşkucular	225	27.48	50.51	3.19	46.00	56.00
Gelenekçiler	210	25.64	43.00	2.08	30.00	45.00
Toplam Puan	819	100	56.07	11.37	30.00	89.00

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun “Sorgulayıcılar” (f=250; %30.52), “Kuşkucular” (f=225, %27.48) ve “Gelenekçiler” (f=210; %25.64) kategorileri içinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte “Yenilikçiler” (f=20; %2.44) ve “Öncüler” (f=114; %13.92) kategorilerinde az sayıda öğretmen adayının yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddelerden oluşan “değişime direnç” alt boyutundaki maddeler ise anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ters puanlanmıştır.

Tablo 8. Bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Bireysel Yenilikçilik	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Değişime Direnç	819	3.59	0.77	1.38	5.00
Fikir Önderliği	819	2.74	1.22	1.00	5.00
Deneyime Açıklık	819	2.90	1.29	1.00	5.00
Risk Alma	819	2.61	1.26	1.00	5.00
Toplam Puan	819	3.10	0.56	1.80	4.75

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzey ölçeğinin toplam puan ortalaması (\bar{X} = 3.10) ile “Ortadayım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Değişime Direnç alt boyutunda (\bar{X} =3.59) “Katılıyorum”, Fikir Önderliği (\bar{X} =2.74), Deneyime Açıklık (\bar{X} =2.90) ve Risk alma (\bar{X} =2.61) alt boyutlarında “Ortadayım” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Sperman brown sıra farkları korelasyonu sonuçları

		Bireysel Yenilikçilik					
		Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	Toplam puan	
Yaşam Boyu Öğrenme	Motivasyon	r	.144*	.120*	.144*	.083*	.145*
		p	.000	.001	.000	.018	.000
	Sebat	r	-.136*	-.154*	-.136*	-.186*	-.131*
		p	.000	.000	.000	.000	.000
	Öğrenmeyi düzenleme	r	.359*	.365*	.359*	.314*	.382*
		p	.000	.000	.000	.000	.000
	Merak	r	-.476*	-.495*	-.476*	-.475*	-.401*
		p	.000	.000	.000	.000	.000
	Toplam	r	-.118*	-.139*	-.118*	-.176*	-.064
		p	.001	.000	.001	.000	.065

N=819, *p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir (r =-.064, p >.05). Buna karşın, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r =.144, p <.05; r =.120, p <.05; r =.144, p <.05; r =.083, p <.05;

$r=.145, p<.05$). Elde edilen bu bulgu ile yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonu artan bireylerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.136, p<.05$; $r=-.154, p<.05$; $r=-.136, p<.05$; $r=-.186, p<.05$; $r=-.131, p<.05$). Elde edilen bu bulgu ile yaşam boyu öğrenme eğilimine sebat düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.359, p<.05$; $r=.365, p<.05$; $r=.359, p<.05$; $r=.314, p<.05$; $r=.382, p<.05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.476, p<.05$; $r=-.495, p<.05$; $r=-.476, p<.05$; $r=-.475, p<.05$; $r=-.401, p<.05$).

4. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonuçlarının yorumu ve tartışması yapılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla, elde edilen araştırma bulguları çalışmanın alt problemlerine bağlı olarak aşağıda belirtilen başlıklar altında tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucuna göre, toplam puanların ortalaması $\bar{X}=4.17$ 'dir. Öğretmen adayları ölçekte yer alan maddelerin kendileri için uygunluğuna ilişkin, "Çok az uyuyor" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçekten elde edilen puanın ortalamasının üzerinde olmasından dolayı yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, farklı örneklemeler üzerinde uygulanmış yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Kılıç, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014). Kılıç (2015) çalışmasında; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği maddelerine "Kısmen Uyuyor" düzeyinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte elde edilen toplam puanların ölçek ortalamasının üzerinde olduğundan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şahin ve Arcagök (2014) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik çalışmasında da öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenleme alt boyutlarında "Çok az uyuyor" şeklinde; merak alt boyutunda ise "Kısmen uyuyor" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durum ile öğretmen adaylarının her bir alt boyutta ortalama puanın üzerinde bir derecede katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının yüksek olması, yaşam boyu öğrenmeye istekli ve meraklı olması, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürme eğiliminde olması ve bu süreçte kendi öğrenme sorumluluklarını alarak zamanını ve imkanlarını düzenleyebilmesi, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olmasını sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. İlgili alan yazındaki araştırmaların sonucu da bu durumla benzerlik göstermektedir. Örneğin; Kılıç (2015), yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarını incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin katılım düzeyinin "Çok uyuyor"; Sebat alt boyutuna ilişkin katılım düzeyinin "Kısmen Uyuyor", öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun katılım düzeyinin "Kısmen Uymuyor" ve merak yoksunluğu alt boyutunun katılım düzeyinin ise "Kısmen Uymuyor" şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Evin Gencil (2013) öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenmede "yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyi açısından %71.06'sının $\bar{X}=50.22$ puan ortalaması ile düşük düzeyde yenilikçi olduğu belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik kategorileri dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının %30.52'sinin Sorgulayıcı, %27.48'inin Kuşkucu, %25.64'ünün ise Gelenekçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının yalnızca %13.92'si Öncü, %2.44'ü ise Yenilikçi kategorisinde yer alabilmiştir. Elde

edilen bu sonuca göre, öğretmen adaylarının yeniliklere karşı temkinli ve tedbirli davrandıkları, yeniliği kullanmak için uzun süre düşünme süreci yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında eğitim sistemimizde ve öğretim programlarının uygulama sürecinde yaşanan değişimlerin etkili olduğu söylenebilir. Yapılan değişimlerin çok kısa bir süre içinde hayata geçmesi ile öğretmen adaylarının yenilikleri ve değişimleri benimsemekte ve uygulamakta yetersiz kaldıkları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının yenilikleri benimsemekte ve uygulamadaki sorgulayıcı tavırları, sık ve kısa sürede gerçekleşen değişim ve yeniliklerin amacına ulaşmasını engelleyen bir faktör olarak düşünülebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer çalışma sonuçlarına rastlanılmaktadır (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kert ve Tekdal, 2012; Kılıç, 2015; Kılıçer, 2011; İncik ve Yelken, 2011; Timuçin, 2009; Ünal, 2014; Yılmaz, 2013). Örneğin; İncik ve Yelken (2011), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının sorgulayıcılar kategorisinde yer aldıklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Kılıçer (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının sorgulayıcı kategoride yığıldıklarını bulmuştur. Yılmaz (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2015), öğretmenlerin düşük düzeyde yenilikçi olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın; öğretmen ya da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi olduğu bulgusuna sahip çeşitli araştırmalara da rastlanılmaktadır (Köroğlu, 2014; Özgür, 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğretmen adaylarının Değişime Direnç alt boyutunda "Katılıyorum"; Fikir Önderliği, Deneyime Açıklık ve Risk Alma alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının ise "Ortadayım" aralığına denk geldiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yenilikleri denemeye istekli fakat yenilikleri denerken yaşayabilecekleri çeşitli risklere karşı şüpheli; yeniliklerin getirdiği değişimlere uyum sağlamada ise temkinli olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, alan yazında yer alan öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akın Kösterelioğlu ve Demir, 2014; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013; Kılıçer, 2011; Kılıç, 2015; Özgür, 2013). Kılıç (2015), bireysel yenilikçilik ölçeği maddelerine öğretmen adaylarının "Ortadayım" düzeyinde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda, anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkarken bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük çıkması dikkat çekmektedir. Bu durumun, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmalarına rağmen; yenilikleri benimseme ve onları hayatlarında uygulama konusunda temkinli davranmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ile yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonu artan bireylerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu ile yaşam boyu öğrenmede sebat düzeyi artan bireylerin bireysel yenilikçilik seviyelerinde azalmaya sebep olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak alt boyutu ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Kılıç, 2015). Kılıç (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını buna karşın her iki ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. Öneriler

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmen adaylarının çoğunluğunun "Sorgulayıcı" kategorisinde yer alması öğretmen adaylarının yeniliklere karşı şüpheli ve olumsuz tutumlarının bir göstergesi sayılabilir. Olumsuz yaklaşımların nedenlerini ortaya çıkarabilecek çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.

- Toplumun yönlendirilmesinde rol oynayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik gibi özelliklere sahip olması son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde, yenilikçi fikirler üretmelerine olanak sağlayacak çeşitli program ve projeler geliştirilebilir, etkinlikler tasarlanabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik özellikleri üzerinde etkili olabilecek faktörlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akın Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim tarihi: 22 Aralık 2017 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır.
- A World Bank (IBRD). (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries: a World Bank report*. World Bank, Washington, District of Columbia.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Atf İndeksi, 1-213.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing, Paris.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *İlköğretim Online* 12(3), 797-807.
- Davis, B., & Sumara, D. (1997). Cognition, complexity, and teacher education. *Harvard educational review*, 67(1), 105-126.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme 2*. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New directions for adult and continuing education*, 2003(100), 5-18.
- De Jesus, S., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Demirel, Y., ve Seçkin, Ö. G. Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdamar, G. (2011). An investigation of student teachers' study strategies with respect to certain variables. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 69-83.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). What is lifelong learning? An evaluation on definition and scope. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Hurt, H. T., Joseph, K., ve Cook, C. D. (1977). *Scales for the measurement of innovativeness*. *human communication research*, 4, 58-65.
- İncik, E. Y., ve Yelken, Y. Y. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri mersin üniversitesi örneği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıç, H. (2015) İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılıçer, K (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning In Higher Education*. London: Kogan Page.
- Koroğlu, A. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.

- Lightfoot, K., & Brady, E. M. (2005). Transformations through teaching and learning: The story of Maine's Osher Lifelong Learning Institute. *Journal of Transformative Education*, 3(3), 221-235.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. M.E.B. Ankara.
- Nijhof, W. J. (2005). Lifelong learning as a European skill formation policy. *Human Resource Development Review*, 4(4), 401-417.
- OECD. (1996). *The Knowledge Based Economy*, General Distribution OCDE/ GD(96) 102, Paris.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*.1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Partnership for 21st century skills. (2010). 21st Century Knowledge And Skills In Educator Preparation Erişim Tarihi:21 Aralık 2010 http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Piaget, J. (1952). Introduction à l'épistémologie génétique. T. I: La pensée mathématique.
- Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations (Third Edition). New York: Free Press.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 14.Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- De Tarde, G. (1903). *The laws of imitation*. H. Holt.
- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>
- UNESCO (1996). Information And Communication Technologies In Teacher Education a Planning Guide.
- Ünal, H.(2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11),68-74.
- White, R. (1998). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Wiley-Blackwell.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Yenilmez, K., ve Balbağ, M. Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 301-307.
- Yılmaz Öztürk, Z.ve Summak M.S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport* doi: 10.14486/IJSCS158.
- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Türkiye’de İlköğretimde Görsel Sanatlar ile ilgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Trends in Masters’ Theses on Visual Arts in Turkish Primary Education¹

Ayşegül OĞUZ NAMDAR², Vildan ÖNDER³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizini yaparak eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla, YÖK ulusal tez veri merkezinden ilköğretim ve görsel sanatlar ile ilgili anahtar kelimeler gelişmiş tarama yapılarak 84 tane tez nitel araştırma kapsamında içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu araştırma, erişme izin durumundan “izinli” tezler seçilerek, geçmişten 2016 yılın sonuna kadar yapılan tezler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada tezler danışman unvanı, tarih, üniversite, bölüm, düzey, yöntem, grup seçimi, çalışma grubu düzeyi, çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları, öneriler, anahtar kelimeler, araştırmacı cinsiyeti, yerli ve yabancı kaynakça sayısı bakımından incelenmiştir. Bulgular frekans ve kod tabloları ile sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de ilköğretim düzeyinde görsel sanatlarla ilgili yapılan lisansüstü tez yazarlarının büyük çoğunluğunun kadın olduğu, tezlerin danışmanlarının büyük çoğunluğunun Yrd. Doç. Dr. Unvanına sahip olduğu, tez basım tarihinin yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla tezin 2011 yılında yapıldığı, en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yazıldığı, en fazla tezin resim-iş öğretmenliği bölümünde yazıldığı, en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Tezlerin yöntemine bakıldığında büyük oranda nitel tezlere ağırlık verildiği, çalışma grubu olarak en çok ilköğretim öğrencileriyle çalışıldığı, veri analizi yöntemlerinden nitel araştırmalarda en çok içerik analizi ve doküman analizi yapıldığı; nicel araştırmalarda SPSS kullanıldığı görülmüştür. Tezler öneriler bakımından incelendiğinde, hizmet içi eğitim ve seminerlerin verilebileceği, sanat eğitimi ortamlarının gerekli materyallerle donatılması gerektiği, görsel sanatlar ders süresinin artırılması gerektiği, müzelerle işbirliği yapılması gerektiği en sık tekrar edilen öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, lisansüstü tezleri, ilköğretim, görsel sanatlar

Abstract

The purpose of this study is to identify the trends in master’s theses on visual arts conducted in Turkish primary education. We used different combination of keywords regarding visual arts and primary education and identified 84 master’s theses. Utilizing content analysis, we identified the title of the advisor, date, university, department, level, methods, sampling method, grade level, sample size, data collection, implications, keywords, gender of the researcher, the number of Turkish and English sources were identified. Findings were given in frequency and coding tables. The results indicated that most master’s thesis on visual arts conducted in Turkey writers were female, the advisor of the theses were mostly assistant professor, thesis were mostly published in 2011, most theses were published in Gazi University, most thesis were published in arts education departments, most theses were in master’s degree. Most studies utilized qualitative analysis and conducted with primary school students. Data analysis techniques included content analysis and documents analysis. Examining the implications of the thesis results showed that professional development courses could be given, art education environments should be equipped with proper materials, duration of visual arts courses should be increased, and collaboration with museums should be established.

Keywords: Content analysis, graduate thesis, primary education, visual arts

1. Bu araştırmanın bir bölümü ‘6th International Conference on Education’ (IC-ED 2017, 29 June-01 July), Zagreb, Hırvatistan) adlı kongrede sunulmuştur. Bildirinin özet metni yayınlanmıştır.

2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6853-8507>

3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6228-3913>

Atf / Citation: Oğuz Namdar, A., & Önder, V. (2019). Türkiye’de ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 767-784. doi:10.24106/kefdergi.2719

Extended Summary

Every scientific and artistic work produced in the field of art education contributes to the field. The existence and the increase of the theses produced in the arts education at the graduate and doctoral levels in universities is one of the situations which shows the necessity of this field and the field which should be emphasized. The existence of these studies is also creating new research grounds. Determination of trends of researches, trends of theses based on some variables, determination of the need in the field from the results obtained based on the researches conducted and from their suggestions, is of great importance in terms of forming a basis for new studies to be made. In each research, suggestions given by the results of their research lead to the lack and the absence in the field. It seems that it is important to determine the tendencies of researches if every work produced in visual arts in primary education can be filled with a labor product, a gap in the field and can shed light on new researches, and new applications can be made from the suggestions. It can be said that master and doctoral dissertations produced for the development of studies related to the visual arts have a great role. Examining the theses produced in detail through thesis classification form will give detailed information about the tendencies in the field. In this respect, it is important that such studies are carried out and maintained.

The purpose of this study is to conduct a content analysis of graduate thesis written about the visual arts appear at primary level in Turkey and determine the tendencies. For this purpose, the key words related to primary education and visual arts from the national thesis data center of HEC were screened and 84 thesis analyzed by content analysis within the scope of qualitative research. A total of 81 theses have been downloaded on May 2, 2017 by choosing the keywords 'visual arts' and 'primary education' from the Advanced Search option in the HEC National Thesis Data Center, and 'open access' from the permission status option. On May 25, 2017, a total of 3 theses were downloaded on the same page by choosing the 'visual arts' and 'primary school' keywords and open access option on the same page. $81 + 3 = 84$ open access theses were examined within the scope of this research. This research was limited to theses written from the past to the end of 2016, by selecting "open access" theses from the grant of access.

In the research, the theses were examined in terms of advisor academic title, date, university, department, level, method, group selection, study group level, study group size, data collection tools, data analysis, suggestions, keywords, researcher gender and number of domestic and foreign reference bibliography. The findings are presented with frequency and code tables. In order to ensure the reliability of the code obtained, the data was coded by two independent coders and code reliability is provided by looking at the consistency between the codes found by the two researchers.

According to the research results theses completed about the visual arts at the primary level in Turkey the majority of the writers were women, thesis advisors were mostly associate professors, the most theses were written in 2011, most of the thesis is written in Gazi University, most of the thesis is written in the department of painting-work teacher education, and most of the thesis is in graduate level. When the method of the theses is examined, it is seen that most of the theses employed qualitative research, the study group was mostly primary students, in qualitative research data analysis methods content analysis and document analysis are most performed, SPSS was mostly used in quantitative research. When the theses are examined in terms of implications, one of the most frequently repeated suggestions were in-service training and seminars should be given, art education environments should be equipped with necessary materials, visual arts course duration should be increased and collaboration should be done.

Based on the results of this research it is suggested that research on visual arts at the primary education level should be conducted. It is expected that in the primary education in which interest, attitude and awareness towards the visual art will be formed and shaped, the tendency in the different levels, study groups and variables to be used together with the qualitative, quantitative or both research methods to be done about the visual arts is expected to increase. Particularly, it is thought that the experimental applications which will be done in the primary education related to the visual arts will make a great contribution to the literature and to shaping students' attitudes towards the arts. It may be advisable to carry out research that could create a solution to the difficulties encountered in the implementation of visual arts courses in primary education.

1. Giriş

Bilimsel araştırmalar her zaman birbirine benzer yöntemlerle ilerlemeyebilir. Bilimsel araştırmaların değişen paradigmlar, değişen öğretim programları gibi değişkenlerin de etkisiyle kendini değiştireceği, dönüştüreceği düşünülürse zaman zaman eğilimlerinin de değişebileceği görülmektedir. Bilimsel araştırmaların zaman zaman hangi yöne eğilim gösterdiğinin belirlenmesi, var olan araştırma yöntemlerinin, o alanla ilgili eğilimlerin ne yönde olduğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Söz gelimi, değişen paradigmalara bağlı olarak yapılan araştırmaların yöntemleri de değişebilmektedir. ‘Türkiye’de görsel sanatlar öğretilimi konusunda yapılan araştırmaların uzun bir süre nicel araştırmalara dayalı olarak yapıldığı bir gerçektir. Oysa sanatın doğası, bu konuda yapılacak araştırmaların nitel analizlere de dayalı yapılmasını gerektirmektedir. Sanat eğitimi disiplininin sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı nitel araştırma basamakları izlenerek incelenmesi daha uygun görülmektedir’ (Alakuş, 2009: 57). Geçmişten günümüze eğitim-öğretim ile ilgili de pek çok gelişim, değişim ve dönüşüm olmuştur. Bu gelişim, değişim ve dönüşüm, eğitim ile ilgili araştırmalara da yansımaktadır. Eğitimde yer alan en önemli alanlardan bir tanesi de sanat eğitimidir. ‘Sanat eğitimi tamamen bilimsel bir disiplindir ve bilimsel araştırmalarla oluşturulmuştur’ (Özsoy, 2016: 156).

Sanatın bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Artut (2006: 19) sanatı “insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkinin dışavurumu” olarak tanımlamaktadır. Read’a göre (1984) basit anlamıyla sanat genellikle “plastik” ya da “görsel” kavramlarıyla ilişkilendirilir, ancak edebiyat ve müzik kavramlarını da içermektedir. Pasin’e göre (2004: 13) sanat, “insanla doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir, görmeyi öğrenmedir”. Sanat dünyayı anlamak ve değiştirmek olarak algılandığında kişi çevresine, içinde yaşadığı topluma eleştirel bir gözle bakar, güzelliklerden mutlu olur, çirkinlikleri, olumsuzlukları değiştirme çabası içine girer (Kırışoğlu, 2009). Bu da kişinin sanata ilişkin aldığı eğitimle olanaklı olabilir. “Sanat hem öğrenme sürecinin hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcı olabilir. Çünkü sanat, duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgular” (San, 1979: 1). “Bir duygu ve akıl varlığı olarak insanın sadece akıl yönünün geliştirilmesi onun tam insan olabilmesi için yeterli değildir; duygu değerlerine de gereksinimi vardır” (Gençaydın, 2002: 29). 20. Yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır (San, 1983). “Çağdaş insan kimliği sanatsal yetişmeyi de içermektedir” (Öztürk, 1994: 4). Sanat eğitimi hangi öğretim-eğitim kademesinde olursa olsun, ülkenin toplumun genel kültür, sanat ve eğitim birikimi ile doğrudan ilişkilidir (Pekmezci, 1997). “Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu, gerekli ilk koşuldur” (San, 2008: 25). Alakuş ve Mercin’e göre (2009) sanat eğitimi, bireyin kendisini ifade etmesinin, estetik değer yargılarının oluşmasının, başkalarını anlayabilmesinin, sanata ve sanatçıya değer vermesinin, yaratıcı düşüncesini teşvik etmesinin, problemlere karşı özgün çözüm önerileri geliştirebilmesinin ve diğer disiplinlerle iş birliği sağlayarak sanat yoluyla öğrenebilmesinin bir gereğidir. Alan yazından da görüldüğü gibi, sanat eğitiminin pek çok amacı ve işlevi bulunmaktadır.

Türkiye’de sanat eğitimi bakımından bazı gelişmeler söz konusu olmaktadır. İlköğretimde, temel eğitim düzeyinde sanat eğitimi dersleri ‘resim-iş’ dersi olarak programda yer almaktaydı, ancak 2005 yılındaki öğretim programları değişikliği ile birlikte resim-iş dersi ‘görsel sanatlar’ adını almıştır. Özsoy’a göre (2016) güzel sanatlar eğitiminin önemli bir dalı olan görsel sanatlar eğitiminde son yıllarda kayda değer gelişmeler olmaktadır. Bunlar ilk ve ortaöğretimde ‘Resim-İş Dersi’ adının ‘Görsel Sanatlar Dersi’ olarak değiştirilmesi, ilk ve ortaöğretim görsel sanatlar ders programlarının ‘yapılandırıcı’ anlayışa göre düzenlenmesi, öğretmen yetiştiren Resim-İş Eğitimi Bölümlerinin yeniden yapılandırılması, Güzel Sanatlar Fakülteleri mezunlarına yönelik Resim Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının açılması, görsel sanatlar eğitiminde yüksek lisans ve doktora eğitimindeki hızlı artış örgün eğitimdeki önemli gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. ‘Kişinin yetişmesinde sanatın önemi, gelişmiş ülkelerde çok iyi bilinmektedir. Bu nedenle örgün ve yaygın eğitimde sanata yer verilmiştir. Sanat eğitiminde ‘yaratıcılık’ vurgulanır. Bu yolda yapıcılığa ve üretkenliğe yönlendirilir. Ülkemizde de bu gerçek daha yeni anlaşılmaya başlandı için son zamanlarda eğitim sistemimizde sanat derslerine yer verilmektedir’ (Tezcan, 2011: 141). Okul öncesinden başlayarak eğitim-öğretimin her kademesinde yer alması gereken görsel sanatlar dersleri ya da genel anlamda sanat eğitimi dersleri, alanında uzman öğretmenler tarafından büyük bir titizlikle verilmesi gerekir. Çünkü ‘günümüz eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir. Sanatta yaratıcılık kavramını açıklayan bu davranış biçimiyle dünyayı algılayabilmek ve gerekli alışkanlıkları edinebilmenin bir yolu da sanattan geçmektedir (Gökay, 2009).

Değişik kaynaklarda bulunan eserler incelendiğinde dünyada ne kadar çok değişik anlatımların bulunduğunu ve bu anlatımların tekrarlanmadan her defasında yeni ve orijinal fikirlerle devam ettiğini görmek mümkündür (Gökay, 2010).

Sanat eğitimi alanında üretilen her bilimsel ve sanatsal çalışma, alana katkı sağlamaktadır. Üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde sanat eğitimine ilişkin üretilen tezlerin varlığı ve artışı da bu alanın gerekliliğini ve üzerinde durulması gereken bir alan olduğunu gösteren durumlardan bir tanesidir. Bu çalışmaların varlığı da, beraberinde yeni araştırmalara zemin oluşturmaktadır. Alan yazında pek çok alana yönelik araştırmaların içerik analizinin yapıldığı ve sınırlandırılmış bir alan ile ilgili eğilimlerin belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları Wassink ve Sadi (2016), Çalık, Ünal, Coştu & Karataş (2008); Fışkın ve Nas (2013); Bağ ve Çalık (2017); Aydın ve Uysal (2004); Chang & Hsieh (1997); Juodaitytė & Kazlauskienė (2008); Williams ve Buboltz (1999); Cavas ve diğerleri (2012), Hüseyinbaş ve diğerleri (2018); Yalçın ve diğerleri (2009); Sözbilir ve diğerleri (2012); Doğru ve diğerleri (2012); Bağ, Kara & Uşak (2002); Kayhan & Koca (2004); Cavitt (2006); Çakmakçı (2006); Altınkurt (2007); Guo ve Sheffield (2008); Şara ve diğerleri (2016); Sert ve diğerleri (2012); Oruç ve diğerleri (2008); De Jong (2007) tarafından hazırlanan, bir alan ile sınırlandırılmış araştırmaların içerik analizinin yapıldığı çalışmalardır.

Yapılan araştırmaların, üretilen tezlerin bazı değişkenlere göre eğilimlerinin belirlenmesi, yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan ve önerilerden yola çıkarak alandaki gereksinimin de belirlenmesi, yapılacak yeni çalışmalara temel oluşturması bakımından büyük önem taşımaktadır. Her araştırmada, kendi araştırma sonuçlarından yola çıkarak önerilen öneriler alandaki eksikliğe ve boşluğa yol göstermektedir. İlköğretimde görsel sanatlar ile ilgili üretilen her çalışmanın bir emek ürünü, alanda bir boşluğu doldurabileceği ve yeni araştırmalara ışık tutabileceği ve önerilerden yola çıkarak yeni uygulamaların yapılabileceği düşünülürse araştırmalarının eğilimlerinin belirlenmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Görsel sanatlar alanında üretilen yüksek lisans ve doktora tezleri de, alanın gelişimine katkı sağlayabilir. Üretilen tezlerin ayrıntılı biçimde tez sınıflandırma formu aracılığıyla incelenmesi alandaki gidişat hakkında ayrıntılı bilgi verecektir. Bu araştırma, araştırmacılara alan yazındaki güncel çalışmaları ve eğilimleri daha rahat takip etme olanağı sunması bakımından önemlidir. Bu bakımdan bu tür çalışmaların yapılması ve devamlılığı önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizini yaparak eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla, YÖK ulusal tez veri merkezinden ilköğretim ve görsel sanatlar ile ilgili anahtar kelimeler gelişmiş tarama yapılarak 84 tane tez nitel araştırma kapsamında içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tezlerin elde edilmesinde, YÖK Ulusal Tez Veri Merkezinden Gelişmiş arama seçeneğinden anahtar kelimeler ‘görsel sanatlar’ ve ‘ilköğretim’ olarak, izin durumu seçeneğinden ‘izinli’ seçeneği seçilerek kayıta çıkan toplam 81 tez 2 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir. 25 Mayıs 2017 tarihinde aynı sayfa üzerinden gelişmiş aramada ‘görsel sanatlar’ ve ‘ilkokul’ anahtar kelimeleri ve izinli seçeneği seçilerek kayıta görülen toplam 3 tez indirilmiştir. İzinli olarak elde edilen 81 + 3 = 84 tez, bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu araştırma, erişme izin durumundan “izinli” tezler seçilerek, geçmişten 2016 yılın sonuna kadar yapılan tezler ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlere EK-1’de yer verilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Kodlamalar, daha önceden belirlenen başlıklara göre yapılmıştır. Kodlamalar yaklaşık 6 hafta sürmüştür. Kodların yeniden kontrolünün sağlanabilmesi için incelenen her bir teze numara verilmiştir. Kod güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığını kapsayan Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülüyle hesaplanmış ve 0.94 olarak belirlenmiştir. Araştırmada hiç bir verinin kaybedilmemesi için iki araştırmacı tarafından titizlikle kodlama yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada tezler danışman unvanı, tarih, üniversite, bölüm, düzey, yöntem, grup seçimi, çalışma grubu düzeyi, çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi, öneriler, anahtar kelimeler, araştırmacı cinsiyeti, yerli ve yabancı kaynakça sayısı bakımından incelenmiştir. Bulgular frekans ve kod tabloları ile sunulmuştur. Elde edilen kod güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma verileri iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış, iki araştırmacının bulduğu kodlar arasındaki tutarlığa bakılarak kod güvenilirliği sağlanmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen tezler, içerik analizi ile analiz edilerek bu bölümde sunulmuştur. Verilerin gösterimi kod ve frekans tabloları hazırlanarak yapılmıştır.

Tablo 1. Tezlerin danışman unvanına göre dağılımı

	Kod	Frekans
Unvan	Yrd. Doç. Dr.	45
	Prof. Dr.	31
	Doç. Dr.	8

Tablo 1’de tezlerin danışman unvanına göre dağılımına bakıldığında, incelenen tezler içerisinde danışmanlık yapan öğretim üyelerinden 45 Yrd. Doç. Dr., 31 Prof. Dr. ve 8 Doç. Dr. olduğu görülmüştür. Üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden büyük çoğunluğunun Yrd. Doç. Dr. unvanında olduğu düşünülürse, bu bulgunun beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. İş yükü bakımından hangisinin daha çok çalışmak zorunda olduğu akademik yükümlülüklerle de ilgili olabilir. Sayısal değer olarak bakıldığında en fazla danışman unvanının Yrd. Doç. Dr. olduğu görülmektedir. Prof. Dr. ve Doç. Dr. sayısı arasında ciddi bir farklılık göze çarpmaktadır. Bazı üniversiteler diğerlerine oranla daha köklü eğitim kurumlarındandır, söz gelimi güzel sanatlar eğitime yön veren kurumlardan olan Gazi Üniversitesi gibi. Bunun gibi üniversitelerde profesör sayısının fazlalığı olağandır.

Tablo 2. Tezlerin basıldığı tarihe göre dağılımı

	Kod	Frekans
Tarih	2011	18
	2010	17
	2009	13
	2012	7
	2008	7
	2007	5
	2013	5
	2014	4
	2006	4
	2016	3
	2005	1

Tablo 2’de tezlerin basıldığı tarihe göre dağılımına bakıldığında konu ile ilgili en fazla tezin 2011 yılında, onu takiben 2010 ve 2009 yılında yapıldığı görülmektedir. 2005 yılından bugüne konu ile ilgili tez yazımında bir artış olduğu görülmektedir. Bu da ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar eğitime verilen, verilmesi gereken önemin arttığına ilişkin bir ipucu olabilir. Diğer yıllara oranla, 2011 yılında üretilen tez sayısında bir yoğunluk olduğu göze çarpmaktadır. Tezi yazan öğrencilerle de ilgili olabilir. Görsel sanatlar öğretim programlarının değişikliği de etki etmiş olabilir, ancak 2005 yılında resim-iş dersi öğretim programı değişmiş, buna rağmen ilgili anahtar kelimelerle arama yapılarak bulunan tez sayısı oldukça düşüktür. Tablo 2’de yıllara göre dağılımda bir dalgalanma olduğu, istikrarlı bir artış olmadığı görülmektedir. 2005 ve 2011 yılları arasında radikal bir farklılık olmasına rağmen, tablonun genelinde yıllar arası değişimin de çok radikal olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Tezlerin yazıldığı üniversiteye göre dağılımı

	Kod	Frekans
Üniversite	Gazi Üniversitesi	38
	Marmara Üniversitesi	12
	Anadolu Üniversitesi	6
	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	6
	19 Mayıs Üniversitesi	6
	Selçuk Üniversitesi	5
	9 Eylül Üniversitesi	3
	Fırat Üniversitesi	1
	İnönü Üniversitesi	1
	Mustafa Kemal Üniversitesi	1
	Uludağ Üniversitesi	1
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
	Balıkesir Üniversitesi	1
	Ankara Üniversitesi	1

Tablo 3'te tezlerin yazıldığı üniversiteye göre dağılımlarına bakıldığında konu ile ilgili tezlerin en fazla üretildiği üniversitenin Gazi Üniversitesi, onu takiben Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi olduğu görülmektedir. En köklü eğitim kurumlarından biri olan Gazi Üniversitesinin Gazi Eğitim Enstitüsü olarak yıllar öncesi eğitim vermeye başlamış, resim-iş öğretmenliği programıyla günümüzdeki en ünlü sanatçıların yetişmesinde öncü bir kurum olmuştur. Bu bakımdan, ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili olarak en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesinde üretilmiş olmasının beklendik olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Tezlerin bölümlere göre dağılımı

	Kod	Frekans
Bölüm	Resim-İş Öğretmenliği	53
	Resim-İş Eğitimi	11
	Güzel Sanatlar Eğitimi	7
	Sınıf Öğretmenliği	4
	Mesleki Resim Eğitimi	2
	Resim Öğretmenliği	2
	Mesleki Resim-İş Eğitimi	1
	Eğitim Bilimleri	1
	Türk-İslam Sanatları Tarihi	1
	Matematik Öğretmenliği	1
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	1

Tablo 4'te tezlerin bölümlere göre dağılımına bakıldığında ilköğretimde görsel sanatlara ilişkin en çok üretilen tezlerin resim-iş öğretmenliği, resim-iş eğitimi, güzel sanatlar eğitimi ve sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir. 2016 yılına kadar sınıf öğretmenliğinde 4 tane tez üretildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de sanat eğitimi derslerini verdiği düşünülürse sınıf öğretmenliği ana bilim dalında ve ilgili bölümlerde lisansüstü eğitim almakta olan sınıf öğretmenlerinin de sanata ilişkin farkındalıkları ve sanat eğitimiyle ilgili üretecekleri tezlerin de önemli olduğu söylenebilir. Tez üretilen diğer bölümlere bakıldığında mesleki resim eğitimi, resim öğretmenliği, mesleki resim-iş eğitimi, eğitim bilimleri, Türk-İslam sanatları tarihi, matematik öğretmenliği, eğitim yönetimi ve denetimi olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yalnızca resim-iş öğretmenliği değil, diğer bölümlerden de tez üretilmiş olması sevindirici bir bulgudur. Sanatın disiplinler arası bir alan olduğu ve diğer derslerde bir araç olarak etkili biçimde kullanılabileceği düşünülürse bu çeşitliliğin artması gerektiği söylenebilir.

Tablo 5. Tezlerin lisansüstü düzeyine göre dağılımı

	Kod	Frekans
Düzye	Yüksek Lisans Tezi	69
	Doktora Tezi	15

Tablo 5'te tezlerin lisansüstü düzeyine göre dağılıma bakıldığında görsel sanatlarla ilgili yapılan tezlerin 69 tanesinin yüksek lisans, 15 tanesinin de doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde eğitim veren bölümlerin yüksek lisansa oranla daha az olduğu düşünülürse, bu bulgunun da şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Ancak, görsel sanatların ilköğretim düzeyinde üzerinde önemle durulması gereken alanlardan biri olduğu düşünülürse, doktora düzeyinde de üretilen tez sayısında artış olması gerekmektedir. Bu da büyük oranda görsel sanatlar ile ilgili doktora programlarının açılmasına ya da ilköğretim doktora programlarında görsel sanatlar ile ilgili tezlere verilecek olan öneme bağlı olacaktır.

Tablo 6. Tezlerin yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Kod	Frekans
	Nitel	46
Nicel	39	

Tablo 6'da ilköğretim düzeyinde görsel sanatlarla ilgili tezlerin yöntemine göre dağılımına bakıldığında toplam 84 tez içerisinde 46 tanesinde nitel, 39 tanesinde ise nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Sanat eğitiminde genelde süreç odaklı ve yorumlamaya dayalı araştırmalara; sanatın doğası gereği nitel araştırmalara daha çok yer verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu bulgunun da beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Nitelik ya da nicelik, eğitim çıktılarının neye göre değerlendirildiği ile ilgilidir. Eğitimin büyük oranda hemen her kademesinde genelde sonuç odaklı bir yaklaşım vardır. Söz gelimi, üniversiteye giriş sınavları sonuca odaklı, sınava odaklıdır. Ölçülebilirlik bakımından derecelendirilebilir sonuçlardan ziyade daha özgün değerlendirme biçimlerini kullanması bakımından, sanat ürünlerinin değerlendirilmesinde nitel araştırmanın nicel araştırmalara oranla daha yaygın kullanılmasının beklendiği bir bulgu olduğu söylenebilir. Her iki yöntem de görsel sanatlar eğitimi farklı açılardan ele almaktadır, bu bakımdan her iki yönteme de ihtiyaç vardır. Ancak sanat eğitiminin doğasında uygun olması bakımından nitel araştırma yöntemleri daha ön planda tutulmuştur.

Tablo 7. Tezlerde çalışma grubunun seçimi

Çalışma Grubu Seçimi	Kod	Frekans
	İlköğretim	61
Görsel Sanatlar Öğretmeni	14	
Sınıf Öğretmeni	6	
Resim Öğretmeni	3	
Müdür ve Müdür Yardımcıları	3	
Öğretim Elemanları	1	
Üniversite öğrencileri	1	
Veli	1	

Tablo 7'de tezlerde çalışma grubu seçimine bakıldığında, incelenen 84 lisansüstü tez içerisinde 61 tanesinde ilköğretim öğrencileriyle, 14 tanesinde görsel sanatlar öğretmenleriyle, 6 tanesinde sınıf öğretmenleriyle, 3 tanesinde resim öğretmenleriyle, müdür ve müdür yardımcılıyla, 1 tanesinde öğretim elemanları, üniversite öğrencileri ve velilerle çalışılmıştır. Görsel sanatlarla ilgili ilköğretim öğrencileriyle yapılan tezlerin çokluğu sevindiricidir. Bunun yanı sıra, diğer çalışma gruplarıyla çalışmak büyük önem taşımaktadır. Sanata ilişkin farkındalığın oluşması, ilginin artması da büyük oranda sanat eğitimi derslerinin yanı sıra çocuğun çevresinde etkileşimde bulunduğu insanların sanatla ilişkileriyle de doğru orantılı olarak değişebilmektedir. Bu bakımdan görsel sanatlarla ilgili özellikle sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar çok değerlidir. Karakter gelişiminin, ilgi ve eğilimlerin oluşmaya başladığı somut işlemler döneminde çocuğun en büyük rol modellerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin de yeni üretilen tezlerde çalışma grubu olarak alınması önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldığı sanat eğitimi dersleri uygulama yapabilmek için çoğunlukla kuram-uygulama bakımından eksik kalabilmektedir. Çocukların ders kapsamında ya da dışında ürettikleri resimlerin doğru biçimde değerlendirilebilmesi, ürünlerinde hem sanatın ilke ve elemanlarının kullanımının değerlendirilmesi, hem de çocukların resminin psikolojik açıklamaları üzerinde de bilgi sahibi olmaları da önem taşımaktadır. Bu bakımdan sanat eğitimiyle ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılacak olan araştırmaların desteklenmesi ve artırılması gerekmektedir. Müdür ve müdür yardımcılıyla yapılan çalışmaların da, sanata ilişkin okullarda üretilen sergilerin ya da sanatsal etkinliklerin, sanat galerisi, müze, öğrenme yeri gibi okul dışı öğrenme ortamlarının da kullanılabilmesi için, idari olarak destek gerektirmesi bakımından desteklenmesi ve artırılması gerekmektedir. Sanat eğitiminin okul öncesinden başlayıp devam eden bir süreç olduğu düşünülürse, bir bireyin üniversite düzeyinde de alacağı sanat eğitiminin önemi yadsınamaz. Öğretim elemanlarının da sanat olan tutumu, ilgisi ve etkileşimi önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğretim elemanlarıyla yapılan araştırmaların da devamının gelmesi beklenmektedir. Velilerle yapılan araştırmalar da, ders kapsamında alınan sanat eğitimi derslerinin okul dışındaki yansımaları

larının izlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Tez yazarı, uygulamasını kendi sınıfında yapıyorsa, öğretmenin hazır ulaşılabilir örneklerle çalışması bakımından ilköğretim öğrencileriyle çalışmasının bu bakımdan beklendiği söylenebilir. Doğrudan yapılmaya çalışılan işin mutfağı gibi olduğu söylenirse, bizzat görsel sanatlar uygulamalarının yapıldığı ortamda çalışmanın yapılması diğerlerine göre daha cazip olabilir. Okullarda genelde görsel sanatlar öğretmenin sayısı sınıf öğretmenleri sayısından daha azdır. Bu bakımdan görsel sanatlar öğretmenlerine ulaşmak sınıf öğretmenlerine ulaşmaktan daha zaman alıcı olabilir. Tablo- da yer alan çalışma gruplarına bakıldığında her bir kodu bir organ, tablonun genelini de bir örgüt olarak düşünebiliriz. Her birinin öğrencinin sanata yönelik farkındalık kazanmasında bir etken olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarıyla yapılan ve yapılacak olan çalışmaların önemli olduğu halde, diğer çalışma gruplarına oranla daha az yapılmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğretmenleri yetiştirmesi, öğretmenlerin öğrencileri yetiştirmesi göz önüne alınırsa, öğretim elemanlarının bu eğitim sürecinin başlatıcı unsurlarından olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretim elemanlarıyla yapılacak olan araştırmalar önem taşımaktadır.

Tablo 8. Tezlerin çalışma grubu düzeyi

	Kod	Frekans
Çalışma Grubu Düzeyi	6. Sınıf	23
	7. Sınıf	17
	8. Sınıf	15
	5. Sınıf	11
	4.Sınıf	9
	3.Sınıf	5
	1.Sınıf	2
	2. Sınıf	1

Tablo 8'e bakıldığında ilköğretimde görsel sanatlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubu düzeyine bakıldığında en sık 6. ve 7.Sınıf öğrencileriyle, en az 1. ve 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Yapılan çoğu araştırmada da sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında üzerinde daha fazla araştırma yapılması gereken, daha etkin eğitim verilmesi gereken dönemlerden birinin de 7-12 somut işlemler dönemi olduğu, özellikle de daha kritik yaş olduğu söylenebilen 1.ve 2. Sınıf düzeyine yönelik sanat eğitimine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı deneysel çalışmaların da yapılabileceği söylenebilir.

Çocuğun daha özgün ve üretken olduğu temel eğitimin ilk yıllarında, kendini ifade etmesinde resim önemli bir araç olmasına rağmen, bu yaş grubuna ilişkin görsel sanatlarla ilgili üretilen lisansüstü tez sayısının düşüklüğü dikkat çekicidir. Bir üst öğretime hazırlanma aşamasında çocukların üretkenlikten daha uzaklaştığı söylenebilir. Konu ile ilgili paylaşım ortamının mümkün olması, sanatsal kavramları (estetik, güzellik vd.) düşünme ve anlama, soyut düşünme becerilerinin gelişmesi bakımından 6.sınıf öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçilmesinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, somut işlemler döneminin de çalışma grubu olarak seçileceği tezlerin de üretilmesinin alan yazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 9. Tezlerin çalışma grubu büyüklüğü

	Kod	Frekans
Çalışma Grubu Büyüklüğü	1-50	39
	51-100	25
	101-150	8
	151-200	2
	251-300	2
	351-400	2
	401-450	1
	501 ve üstü	1
	301-350	0
	451-500	0
	201-250	0

Tablo 9'da tezlerin çalışma grubu büyüklüğüne bakıldığında ilköğretimde görsel sanatlarla ilgili olarak tezlerin büyük bir kısmında (39 tane tezde) çalışma grubu olarak 1-50 arası katılımcı seçildiği, yalnızca 1 tezde 501 ve üstü katılımcı ile çalışıldığı görülmektedir. Bir üst tabloda (Tablo 8'de) tezlerin çalışma grup düzeyinde en fazla çalışma yapılan grubun 6.

Sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Bir sınıf mevcudunun da 1-50 arası olabileceği düşünülürse, bu bulgunun da bir üst tablodaki verilerle örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 10. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları

	Kod	Frekans
Nitel veri toplama araçları	Anket	34
	Görüşme	32
	Yapılandırılmış-yapılandırılmamış form	30
	Doküman inceleme	23
	İşitsel ve Görsel araç-gereçler (video kaydı, ses kaydı, fotoğraf, resim, etkileşimli CD)	17
	Gözlem	16
	Kişisel bilgi formu	8
	Değerlendirme Kriterleri	7
	Resim İnceleme	4
	Günlük	3
	Öğrenci gelişim dosyası	2
	Akran değerlendirme formu	1
	Çalışma yaprağı	1
	ÇAGSEY	1
	Çoklu Zekâ Envanteri	1
Nicel veri toplama araçları	Tutum Ölçeği	31
	Başarı Testi	16
	Diğer ölçekler	2

Tablo 10'da ilköğretimde görsel sanatlarla ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında, nitel ve nicel veri toplama araçlarının olduğu görülmektedir. Nitel veri toplama araçları olarak en sık anket, görüşme, yapılandırılmış-yapılandırılmamış form, doküman inceleme, işitsel ve görsel araç-gereçler ve gözlem kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama araçlarından tutum ölçeği, başarı testi ile diğer ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 11. Tezlerde araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

	Kod	Frekans
Tezlerde araştırma sonuçlarına yönelik öneriler	1) Hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.	43
	2) Sanat öğretimine olanak sağlayan fiziksel donanım -görsel materyal sağlanabilir.	30
	3) Görsel sanatlar dersi programı uygulamaları için ders süresi arttırılabilir.	26
	4) Müzelerle işbirliği yapılabilir.	24
	5) GSD müfredat programı geliştirilebilir, güncellenebilir.	20
	6) Görsel sanatlar dersi işlenişinde öğrencilerin bireysel özelliklerine (farklılıklar) dikkat edilebilir.	19
	7) Görsel sanatlarda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı geliştirilebilir.	19
	8) Sosyal ve problem çözme becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.	16
	9) Sanat ve görsel kültüre yönelik çalışmalar yapılabilir.	16
	10) Öğretmen öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilir.	15
	11) Ders materyali ile ders işleniş planı geliştirilebilir.	14
	12) Ekinlikler grup çalışmasıyla ve işbirlikli olabilir.	10
	13) Üç boyutlu çalışmalar yapılabilir.	9
	14) Görsel sanatlar dersine giren öğretmenler branş öğretmeni olabilir.	8
	15) Sınıf mevcutları azaltılabilir.	8
	16) Ders dışı etkinlikler planlanabilir.	6
	17) Görsel sanatlar dersinde öğrenci, performansı ile değerlendirilebilir.	4
	18) Görsel sanatlar derslerinde disiplinler arası yaklaşımdan yararlanılabilir.	3
	19) Engellilere yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir.	3
	20) Çizgi filmlerin seçiminde uzman ve programcı işbirliği olmalıdır.	2
	21) Üniversitelerle işbirliği yapılabilir.	2
	22) Sanat eseri incelemesi ve kültürel nesne analizi yapılabilir.	2
	23) Okul-veli işbirliği yapılabilir.	2
	24) Okullarda sanata yönelik yayınlara yer verilebilir.	2
	25) Yetenek derslerinin ders sayısı arttırılabilir.	1

Tablo 11’de araştırma sonuçlarına göre önerilerde en genel belirtilen önerilere yer verilmiştir. En sık ifade edilen öneri hizmet içi eğitim ve seminerlerin verilmesidir. Devamında sıklık sırasına göre yer verilen öneriler şu şekildedir: Sanat öğretimine olanak sağlayan fiziksel donanım -görsel materyal(araç-gereç,atölye,görsel materyal)sağlanabilir, görsel sanatlar dersi programı uygulamaları için ders süresi artırılabilir, müzelerle işbirliği yapılabilir, gsd müfredat programı geliştirilebilir, güncellenebilir, görsel sanatlar dersi işlenişinde öğrencilerin bireysel özelliklerine (farklılıklar) dikkat edilebilir, görsel sanatlarda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı geliştirilebilir, sosyal ve problem çözme becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir, sanat ve görsel kültüre yönelik çalışmalar yapılabilir, öğretmen öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilir, ders materyali ile ders işleniş planı geliştirilebilir, etkinlikler grup çalışmasıyla ve işbirlikli olabilir, üç boyutlu çalışmalar yapılabilir, görsel sanatlar dersine giren öğretmenler branş öğretmeni olabilir, sınıf mevcutları azaltılabilir, ders dışı etkinlikler planlanabilir, görsel sanatlar dersinde öğrenci, performansı ile değerlendirilebilir, görsel sanatlar derslerinde disiplinler arası yaklaşımdan yararlanılabilir, engellilere yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir, çizgi filmlerin seçiminde uzman ve programcı işbirliği olmalıdır, üniversitelerle işbirliği yapılabilir, sanat eseri incelemesi ve kültürel nesne analizi yapılabilir, okul-veli işbirliği yapılabilir, okullarda sanata yönelik yayınlara yer verilebilir, yetenek derslerinin ders sayısı artırılabilir.

Tablo 12. Tezlerde araştırmacılara yönelik öneriler

	Kod	Frekans
Tezlerde araştırmacılara yönelik öneriler	1) İleride yapılabilecek çalışmalar farklı öğrenci, seviye grupları üzerinde denenebilir.	21
	2)Daha geniş bir çerçevede durum tespiti yapılabilir.(Farklı okul-il)	17
	3)GSDÖP kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.	11
	4) Öğrenci görüşlerinin yanı sıra öğretmen, uzman, yönetici, ebeveyn görüşleri de alınarak görsel kültür sanat kültürü-kültür bilinci ve tarih ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.	9
	5) Farklı araştırma desenlerinde de çalışmalar yapılabilir.	7
	6)Görsel sanatlar müfredatını geliştirmeye yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.	6
	7) Başarının ölçülmesi adına öğrencilere uygulanabilecek farklı test ve yöntemler geliştirilebilir.	5
	8) Günümüz görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, disiplinler arası yaklaşımla ders işlenmesine uygun olup olmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.	5
	9) İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine dayalı yeni araştırmalar yapılabilir.	5
	10) Daha uzun süreli olarak araştırmalar yapılabilir.	4
	11)Görsel sanatlar dersinin ve müze bilincinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik araştırma yapılabilir.	4
	12)Görsel sanatlar ile başarı ve motivasyon arasındaki ilişki incelenebilir.	3
	13)Aynı uygulamalar farklı konularda da yapılabilir.	2
	14) Araştırmaların değişen dünya koşulları nedeniyle tekrarlanması gerekebilir.	2
	15) Görsel Sanatlar Dersinde Çalışma Kağıtları Kullanımının dışında farklı öğretim materyallerinin de insan figürü çizimine etkisi ölçülebilir.	1
	16) Eleştirel tutum geliştirmeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.	1
	17) Görsel sanatlar (resim-iş) dersinin öğrencilerin psikolojisi üzerinde etkileri de geliştirilerek bir program ile test edilebilir.	1

Tablo 12’de tezlerde araştırmacılara yönelik önerilere bakıldığında en sık belirtilen önerinin ileride yapılabilecek çalışmaların farklı öğrenci ve seviye gruplarıyla yapılabileceği olduğu görülmektedir. Tablonun devamında en sık ifade edilen öneriden en az ifade edilen öneriye bakıldığında şu şekilde sıralanabilir: Daha geniş bir çerçevede durum tespiti yapılabilir, GSDÖP kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir, öğrenci görüşlerinin yanı sıra öğretmen, uzman, yönetici, ebeveyn görüşleri de alınarak görsel kültür sanat kültürü-kültür bilinci ve tarih ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir, farklı araştırma desenlerinde de çalışmalar yapılabilir, görsel sanatlar müfredatını geliştirmeye yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir, başarının ölçülmesi adına öğrencilere uygulanabilecek farklı test ve yöntemler geliştirilebilir, günümüz görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, disiplinler arası yaklaşımla ders işlenmesine uygun olup olmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamlı ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir, daha uzun süreli olarak araştırmalar yapılabilir, görsel sanatlar dersinin ve müze bilincinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik araştırma yapılabilir, görsel sanatlar ile başarı ve motivasyon arasındaki ilişki incelenebilir, aynı uygulamalar farklı konularda da yapılabilir, araştırmaların değişen dünya koşulları nedeniyle tekrarlanması gerekebilir, görsel sanatlar dersinde çalışma kağıtları kullanımının dışında farklı

öğretim materyallerinin de insan figürü çizimine etkisi ölçülebilir, eleştirel tutum geliştirmeye yönelik araştırmalar da yapılabilir, görsel sanatlar (resim-iş) dersinin öğrencilerin psikolojisi üzerinde etkileri de incelenebilir.

Tablo 13. Tezlerde kullanılan anahtar kelimeler

	Kod	Frekans
Tezlerdeki anahtar kelimeler	Sanat eğitimi	18
	Görsel sanatlar	9
	Görsel sanatlar dersi	9
	Görsel sanatlar eğitimi	8
	Yaratıcılık	6
	Sanat	6
	İlköğretim	4
	İşbirlikli öğrenme	3
	İlköğretim	3
	Görsel sanatlar öğretmeni	2
	Geleneksel öğretim	2
	Tutum	2
	Müze	2
	Görsel sanatlar dersi öğretim programı	2
	Yapılandırmacılık	2
	Yaratıcı drama	2
	Diğer	91

Tablo 13’de tezlerde kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en sık olarak ‘sanat eğitimi’ anahtar kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Devamında tekrar edilme sıklığında en çoktan aza doğru sıralandığında; görsel sanatlar, görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar eğitimi, yaratıcılık, sanat, ilköğretim, işbirlikli öğrenme, ilköğretim, görsel sanatlar öğretmeni, geleneksel öğretim, tutum, müze, görsel sanatlar dersi öğretim programı, yapılandırmacılık, yaratıcı olduğu görülmektedir. Diğer anahtar kelimeler de; drama, Figür, Materyal tasarımı, Sanatsal düzenleme ilkesi, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, görsel kültür, sanat eleştirisi, algı, imge, temsil, afiş tasarımı, tasarım ilkeleri, tasarım elemanları, demokrasi, demokrasi eğitimi, okul yöneticileri, üç boyutlu biçimlendirme, biçimlendirme, nesnel gerçeklik, ilköğretim görsel sanatlar müfredatı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, bireysel öğrenme, dijital kültür, motivasyon, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme değerlendirme süreci, tarih ve kültür bilinci, disipline dayalı sanat eğitimi, öğretim programı, öğretmen görüşleri, köy okulu, kent okulu, öğretmen, öğretim programı geliştirme, empati, iletişim, işitme engelli çocuklar, görsel sanatlar kültürü, müze eğitimi, kültür bilinci, perspektif, işbirliğine dayalı öğrenme, temel tasarım, afiş, grafik tasarımı, işbirlikli öğrenme yöntemi, hikaye, hikaye anlatım yöntemi, disiplinler arası yaklaşım, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması, doğanşehir, ilköğretim görsel sanatlar öğretimi, küçük grup çalışması, üç boyutlu sanal müze ziyareti, sanal müze ziyareti, ilköğretim de üç boyutlu sanal müze ziyareti, müze bilinci, müzede yaratıcı drama, desen, obje, beşinci sınıf öğrencileri, kontrol grubu, deney grubu, tutum ölçeği, sevgi içerikli çizgi filimler, çocuk becerisi, çizgi filmin etkileri, hastane ilköğretim okulu, hasta çocuklar, görme engelliliği, görmenin ötesinde sanat, sürrealizm, görme engellilerin sanat eğitimi, dokunma ve dinleme yoluyla sanat eğitimi, üç boyutluluk, matematik öğretimi, geleneksel öğretim, çoklu zeka kuramı, zeka, portre, proje, geleneksel yöntem, proje tabanlı öğrenme olarak görülmektedir.

Tablo 14. Tezlerde kullanılan dizinler

	Kod	Frekans
Tezlerde kullanılan dizinler	Görsel sanatlar dersi	13
	Görsel sanatlar eğitimi	13
	Sanat eğitimi	12
	İlköğretim okulları	10
	Görsel sanatlar	6
	İlköğretim öğrencileri	6
	Müze eğitimi	5
	İlköğretim	4
	Ders programları	4
	İlköğretim öğretmenleri	3
	Sanat	2
	Resim-iş eğitimi	2
	Resimler	2
	Kültür	2
	İşbirlikli öğrenme	2
	Eğitim	2
	Materyal kullanımı	2
	Ortaokul öğrencileri	2
	Sınıf öğretmenleri	2
	Öğretmenler	2
	Dizin olmayan tezler	17
Diğer	41	

Tablo 14'te tezlerde kullanılan dizinlere bakıldığında en sık tekrar edilen dizin kelimelerinden en az tekrar edilene doğru şu şekilde sıralandığı görülmektedir: Görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitimi, ilköğretim okulları, görsel sanatlar, ilköğretim öğrencileri, müze eğitimi, ilköğretim, ders programları, ilköğretim öğretmenleri, sanat, resim-iş eğitimi, resimler, kültür, işbirlikli öğrenme, eğitim, materyal kullanımı, ortaokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, öğretmenler. Dizin olmayan 17 tane tez ile diğer dizinlere yer verildiği 41 tane tez bulunmaktadır. Sözü edilen diğer dizin kelimeleri şu şekildedir: Ortaokullar, tutumlar, çocuk gelişimi, öğrenci tutumu, portre, resim öğretimi, görsel kültür, popüler kültür, branş öğretmenleri, kopyalama, sanatsal yaratıcılık, yaratıcılık, bayramlar, değerler, değerler eğitimi, milli bilinç, milli şuur, analiz, sanat eseri, sanat eleştirisi, öğretim programları, öğretmen görüşleri, müzeler, CD, teknoloji, teknoloji kullanımı, öğretim, öğretim yöntemleri, interaktif öğretim, öğrenme, görsel-işitsel materyaller, çevre, çevre bilinci, çevre eğitimi, müzecilik, renkler, renk anlatımı, a takımı.

Tablo 15. Tezlerin araştırmacı cinsiyeti

	Kod	Frekans
Araştırmacı cinsiyeti	Kadın	64
	Erkek	20

Tablo 15'te tezlerin araştırmacı cinsiyetine bakıldığında 64 tez yazarının kadın, 20 tez yazarının da erkek olduğu görülmektedir. Tablo 4'te tezlerin bölümlere göre dağılımına bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmının resim-iş öğretmenliği ve ilgili bölümler ile sınıf öğretmenliğinde üretildiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinde bu bölümlerde öğrenci / öğretmen adaylarına bakıldığında büyük oranda cinsiyeti kadın olan bireylerden oluştuğu düşünülürse, bu bulgunun da beklendik bir bulgu olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Tezlerin kaynakça sayısı

	Kod	Frekans
Kaynakça sayısı	51-100	47
	1-50	21
	101-150	11
	151-200	3
	201-250	1

Tablo 16’da tezlerin kaynakça sayısına bakıldığında 47 tezde 51-100 arası kaynakça, 21 tezde 1-50 arası, 11 tezde 101-150 arası, 3 tezde 151-200 arası ve 1 tezde de 201-250 arası kaynakça kullanıldığı görülmektedir. İlköğretimde görsel sanatlarla ilgili tez yazımında kaynakça yazımında kullanılan kaynak sayısının büyük oranda 51-100 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 17. Tezlerin yerli kaynakça sayısı

	Kod	Frekans
Yerli kaynak sayısı	51-100	44
	1-50	32
	101-150	7
	151-200	1
	201-250	0

Tablo 17’de tezlerin yerli kaynakça sayısına bakıldığında 44 tane tezde 51-100 arası, 32 tezde 1-50 arası, 7 tezde 101-150 arası, 1 tezde de 151-200 arası yerli kaynakça kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 18. Tezlerin yabancı kaynakça sayısı

	Kod	Frekans
Yabancı kaynak sayısı	1-50	83
	51-100	1
	101-150	0
	151-200	0
	201-250	0

Tablo 18’de tezlerin yabancı kaynakça sayısına bakıldığında 83 tezde 1-50 arası, 1 tezde de 51-100 arası yabancı kaynakça kullanıldığı, tablo 17’deki yerli kaynakça sayısına oranla büyük fark görülmektedir. Bunun da eğitim fakültelerinde ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili tezlerin yazıldığı bölümlerde büyük oranda Türkçe dilinde eğitim verilmesi ile ilgili olabileceği söylenebilir.

4. Sonuçlar

Geçmişten 2016 yılına kadar ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan tezlerden elde edilen veriler, makalenin bulgular bölümünde ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Tezlerin danışman unvanına göre dağılımına bakıldığında, incelenen tezler içerisinde danışmanlık yapan öğretim üyelerinden 45 Yrd. Doç. Dr., 31 Prof. Dr. ve 8 Doç. Dr. olduğu görülmüştür. Tezlerin basıldığı tarihe göre dağılımına bakıldığında konu ile ilgili en fazla tezin 2011 yılında, onu takiben 2010 ve 2009 yılında yapıldığı görülmektedir. 2005 yılından bugüne konu ile ilgili tez yazımında bir artış olduğu görülmektedir. Tezlerin yazıldığı üniversiteye göre dağılımlarına bakıldığında konu ile ilgili tezlerin en fazla üretildiği üniversitenin Gazi Üniversitesi, onu takiben Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi olduğu görülmüştür. Tezlerin bölümlere göre dağılımına bakıldığında ilköğretimde görsel sanatlara ilişkin en çok üretilen tezlerin resim-iş öğretmenliği, resim-iş eğitimi, güzel sanatlar eğitimi ve sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir. 2016 yılına kadar sınıf öğretmenliğinde 4 tane tez üretildiği görülmüştür. Tezlerin lisansüstü düzeyine göre dağılıma bakıldığında görsel sanatlarla ilgili yapılan tezlerin 69 tanesinin yüksek lisans, 15 tanesinin de doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. İlköğretim düzeyinde görsel sanatlarla ilgili tezlerin yöntemine göre dağılımına bakıldığında toplam 84 tez içerisinde 46 tanesinde nitel, 39 tanesinde ise nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde çalışma grubu seçimine bakıldığında, incelenen 84 lisansüstü tez içerisinde 61 tanesinde ilköğretim öğrencileriyle, 14 tanesinde görsel sanatlar öğretmenleriyle, 6 tanesinde sınıf öğretmenleriyle, 3 tanesinde resim öğretmenleriyle, müdür ve müdür yardımcılılarıyla, 1 tanesinde öğretim elemanları, üniversite öğrencileri ve velilerle çalışılmıştır. İlköğretimde görsel sanatlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubu düzeyine bakıldığında en sık 6. ve 7. Sınıf öğrencileriyle, en az 1. ve 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Tezlerin çalışma grubu büyüklüğüne bakıldığında ilköğretimde görsel sanatlarla ilgili olarak tezlerin büyük bir kısmında (39 tane tezde) çalışma grubu olarak 1-50 arası katılımcı seçildiği, yalnızca 1 tezde 501 ve üstü katılımcı ile çalışıldığı görülmektedir. İlköğretimde görsel sanatlarla ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında, nitel ve nicel veri toplama araçlarının olduğu görülmektedir. Nitel veri toplama araçları olarak en sık anket, görüşme, yapılandırılmış-yapılandırılmamış form, doküman inceleme, işitsel ve görsel araç-gereçler ve gözlem kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama araçlarından tutum ölçeği, başarı testi ile diğer ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen tezlerde verilen önerilere bakıldığında en sık ifade edilen önerinin hizmet içi eğitim ve seminerlerin verilebileceği olduğu görülmüştür. Sanat öğretimine olanak sağlayan fiziksel donanımın - görsel materyallerin sağlanması, görsel sanatlar dersi programı uygulamaları için ders süresinin artırılması, müzelerle işbirliği yapılması, görsel sanatlar dersi öğretim programının geliştirilmesi ve güncellenmesi, görsel sanatlar dersi işlenişinde öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat edilmesi, görsel sanatlarda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımının geliştirilmesi, incelenen tezlerde sıklıkla belirtilen öneriler arasında yer almaktadır. Tezlerde kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en sık olarak 'sanat eğitimi' anahtar kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. En sık tekrar edilen anahtar kelimelerin devamında; 'görsel sanatlar, görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar eğitimi, yaratıcılık, sanat, ilköğretim, işbirlikli öğrenme, ilköğretim, görsel sanatlar öğretmeni, geleneksel öğretim, tutum, müze, görsel sanatlar dersi öğretim programı, yapılandırmacılık, yaratıcı' kavramlarının olduğu görülmektedir. Tezlerde kullanılan dizinlere bakıldığında en sık tekrar edilen dizin kelimelerinin 'görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitimi, ilköğretim okulları, görsel sanatlar, ilköğretim öğrencileri, müze eğitimi, ilköğretim, ders programları, ilköğretim öğretmenleri, sanat, resim-iş eğitimi, resimler, kültür, işbirlikli öğrenme, eğitim, materyal kullanımı, ortaokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, öğretmenler' olduğu görülmüştür.

Tezlerin araştırmacı cinsiyetine bakıldığında 64 tez yazarının kadın, 20 tez yazarının da erkek olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin bölümlere göre dağılımına bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmının resim-iş öğretmenliği ve ilgili bölümler ile sınıf öğretmenliğinde üretildiği görülmüştür. Tezlerin kaynakça sayısına bakıldığında 47 tezde 51-100 arası kaynakça, 21 tezde 1-50 arası, 11 tezde 101-150 arası, 3 tezde 151-200 arası ve 1 tezde de 201-250 arası kaynakça kullanıldığı görülmüştür. İlköğretimde görsel sanatlarla ilgili tez yazımında kaynakça yazımında kullanılan kaynak sayısının büyük oranda 51-100 arasında değiştiği görülmüştür. Tezlerin yerli kaynakça sayısına bakıldığında 44 tane tezde 51-100 arası, 32 tezde 1-50 arası, 7 tezde 101-150 arası, 1 tezde de 151-200 arası yerli kaynakça kullanıldığı görülmüştür. Tezlerin yabancı kaynakça sayısına bakıldığında 83 tezde 1-50 arası, 1 tezde de 51-100 arası yabancı kaynakça kullanıldığı belirlenmiştir, kullanılan yerli kaynakça sayısı yabancı kaynak sayısı arasında büyük fark olduğu görülmüştür.

5. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, temel eğitim düzeyinde görsel sanatlarla ilgili araştırmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Sanata yönelik ilgi, tutum ve farkındalığın oluşacağı ve şekilleneceği temel eğitimde, görsel sanatlarla ilgili yapılacak olan nitel, nicel ya da her iki araştırma yönteminin de birlikte kullanılacağı araştırmalara farklı düzey, çalışma grubu ve değişkenler kullanılarak eğilimin artması sağlanabilir. Özellikle temel eğitimde görsel sanatlarla ilgili yapılacak olan deneysel uygulamaların alan yazına ve öğrencilerin sanata yönelik tutumlarının şekillenmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Temel eğitimde görsel sanatlar derslerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm oluşturabilecek araştırmaların yapılması önerilebilir. İncelenen tezlerin sonuçlarından yola çıkarak, temel eğitim düzeyinde görsel sanatlar eğitimindeki eksikliklerine giderilmesine yönelik yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

6. Kaynakça

- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Alakuş, A.O (2009). Eğitsel Eleştiri. Alakuş, A.O ve Mercin, L. (Editör), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (s.57-58).Ankara: Pegem Yayınevi.
- Altınkurt, L. (2007). Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 105-113.
- Artut, K. (2006). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 177-201.
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*. 42(190), 281-303.
- Bağ, H., Kara, İ., & Uşak, M. (2002). Kimya ve fizik eğitimiyle ilgili makaleler bibliyografyası. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 48-59.
- Cavas, B., Cavas, P., Ozdem, Y. Rannikmae, M., & Ertepinar, H. (2012). Research Trends in Science Education from the Perspective of Journal of Baltic Science Education: A Content Analysis from 2002 to 2011. *Journal of Baltic Science Education*, 11 (1), 94-102.
- Cavitt, M. E. (2006). A content analysis of doctoral research in beginning band education, 1958-2004. *Journal of Band Research*, 42(1), 42-58.
- Chang, P. L., & Hsieh, P. N. (1997). A qualitative review of doctoral of dissertation management in Taiwan. *Higher Education*, 33, 115-136.
- Çakmakçı, G. (2006). Science education in turkey: a bibliography on teaching and learning science. <http://www.geocities.ws/scienceeducationinturkey/eduTurk.pdf>

- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish Science Education. Essays in Education, Special Edition, 23-46.
- De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: A Bird's eye view. Journal of Baltic Science Education, 6(1), 15-21.
- Doğru, M., Gençosman, Tuna, Ataalkın, A.N. ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(1): 49-64.
- Fışkın, R., & Nas, S. (2013). A Content Analysis of the International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation from 2007 to 2012. Trans. Nav. Journal, 7(1), 145-149.
- Gençaydın, Z. (2002). Sanat Eğitimi Yetiştirmede G.E.E. Resim-İş Bölümünün Yeri ve Bugünkü Durumu Üstüne. Gazi Üniversitesi'nin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Matbaası.
- Gökay, M (2009). Görsel Sanatlar Eğitimi. Alakuş, A.O & Mercin, L (Eds.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (s.13-18). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Gökay, M (2010). *Sanat Kitabım Sanata İlk Adım*. Konya: Aybil Yayıncılık.
- Guo Z., & Sheffield J. (2008). A paradigmatic and methodological examination of knowledge management research: 2000 to 2004. Decision Support Systems, 44, 673-688.
- <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/488.pdf>
- Hüseyinbaş, Ö., Çalap, G., ve Kurnaz, M.A. (2018). Kastamonu eğitim dergisinde 2010-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerin analizi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 231-240. doi:10.24106/kefdergi.378337
- Juodaitytė, A., & Kazlauskienė, A. (2008). Research methods applied in doctoral dissertations in education science (1995-2005): Theoretical and empirical analysis. Vocational Education: Research & Reality, 15, 36-45.
- Kayhan, M., & Koca, S. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 72-81.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). Sanat Kültür Yaratıcılık – Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, Sage.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 121-132.
- Özsoy, V (2016). *Görsel Sanatlar Eğitimi Makaleler*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, R. (1994). Sanata Duyulan İlgi Düzeyi ile Demokratik Tutum Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pasin, G. (2004). Lise Sanat Etkinliklerini İzleme 11. Sınıf, İstanbul: MEB Yayınları.
- Pekmezci, H. (1997). İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimine Toplu Bakış – İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği XV. Öğretim Toplantısı, Kayseri: Gün Ofset Matbaacılık.
- Read, H. (1984). The Meaning of Art, London: Faber & Faber.
- San, İ. (1979). Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1983). Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara: Tan Yayınları.
- San, İ. (2008). Sanat ve Eğitim, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. Akademik Bilişim, Uşak.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). The World of Science Education: Handbook of Research in Europe (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şara, P., Karadedeli, İ. & Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında ulakbim'de taranan makalelerin incelenmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 291-306.
- Wassink F., & Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005–2014 yılları arası bir içerik analizi. İlköğretim Online, 15(2), 594-614.
- Williams, M. E., & Buboltz, W. C. (1999). Content Analysis of the Journal of Counseling & Development. Journal of Counseling & Development, 77(3), 344-349
- Yalçın, N., Bilican, S., Kezer, F. & Yalçın, Ö. (2009). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisinde yayımlanan makalelerin niteliği: İçerik analizi. Retrieved December 6 2009,

EK-1 İNCELENEN YAYIN LİSTESİ

- Akengin, Ç (2011). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgül, B (2013). İlköğretim görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın, N (2009). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirlikli öğrenmenin renk konusunun işlenişinde öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Akyıldız, F (2006). İlköğretim okullarında (9-12 yaş) görsel sanatlar dersi kapsamında renk bilgisinin kavratılmasındaki sorunlar ve çözüm önerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akyürek, T (2011). İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersinde müze eğitiminin tarih ve kültür bilinci oluşturmadaki önemi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alan, İ (2009). Sevgi içerikli çizgi filmlerin ilköğretim 5. sınıftaki çocukların görsel sanatlar dersinde yaptıkları resimler üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altay, L (2009). İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıf görme engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir inceleme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, D (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersi hakkında okul yöneticilerinin görüşleri :Ankara ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aslan, E (2011). İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar uygulamalarında motivasyonun yeri ve önemi (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslantaş, S (2008). İlköğretim II. kademe proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar dersine katkısı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atalay, N (2011). İlköğretim I. kademe müze eğitiminin görsel sanatlar kültürüne etkileri (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, R (2007). İlköğretim 7-11 yaş grubu için görsel sanatlar dersinin önemi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Batur, M (2010). İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Beşen, S (2012). İlköğretim okulları görsel sanatlar eğitimi dersinde bireysel ve işbirlikçi öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozok, B (2011). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersinde milli değerler kazanılmasında milli bayramlarımızın etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canlı, K (2016). İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Coşkun, O (2007). İlköğretim okullarında görsel sanatlar dersinde bilgisayarla grafik tasarım uygulamaları üzerine bir değerlendirme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakan, Y (2011). İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersi röprodüksiyon konusunun, müze eğitim atölyeleri ortamında işlenmesinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel Aksoy, N (2010). Postmodern sanat eğitimi kapsamında ilköğretim görsel sanatlar eğitiminin değerlendirilmesi ve programın yeniden yapılandırılması için öneriler (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, İ (2011). Köy ve kent okullarında öğrenim gören ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Deveci Danış, E (2007). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğenin geliştirilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Diğler, M (2011). İlköğretim 7. sınıflar görsel sanatlar dersinde perspektifin işbirliğine dayalı ve geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmesinin öğrenci tutum ve başarılarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilli, R (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dorukan, N (2009). İlköğretim kurumlarındaki görsel sanatlar dersinin uygulamaları ve sonuçları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, A (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durmuş, N (2009). Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dutkin, A (2012). İlköğretim ikinci kademe verilen görsel sanatlar dersinin algılanma düzeyinin araştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ermış, B (2010). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde (üç boyutlu sanal müze ziyareti) etkinliğine ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, M. (2011). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fidan, S (2013). İlköğretim 2. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programı öğrenme alanlarının öğretme-öğrenme sürecine yansıma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri :Bursa ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gökmen, S (2016). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin hayalden insan figürü çizmelerine görsel sanatlar eğitiminin etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Göknuş, Ş (2011). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar öğretim programının kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güler, M (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde görsel sanatlar dersinde kültür bilincini geliştirme (Yayınlanmamış yüksek lisans). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İldanlı, D (2010). İlköğretim okullarının II. kademesinde görsel sanatlar dersi haftalık ders saati süresinin yeterliğinin araştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnci, H (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersinde yer alan üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarının nesnel gerçeklik basamağındaki öğrencilerin özgüven gelişimlerine katkısı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- İncirkuş, B (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine verilen görsel sanatlar dersindeki portre ve otoportre çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahraman, M (2010). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi programında yer alan "eser analizi" konusunun sanatsal öğretime katkısı nedir? (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahvecioğlu, N (2007). İlköğretim II. sınıf görsel sanatlar dersinde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme üzerindeki etkisinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan A (2016). İlkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı Sabundan heykel örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalyoncu, R (2009). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kanat, S (2008). Görsel sanatlar dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. Malatya ili Fatih İlköğretim okulu (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karahmet, S (2011). İşitme engelliler ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde empati becerilerinin rolü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaya Koçak, S (2010). İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersindeki müze etkinliklerine yönelik, öğrenci, öğretmen ve müze yetkililerinin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Ö. (2006). İlköğretim 3. sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayahan, Z (2010). İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikaye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, P (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersinde dijital kültürün öğrencilerin yaratım sürecine etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kılıç, A (2013). İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde afiş çalışması ve uygulama aşamaları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kocaman, Ö (2011). İlköğretim görsel sanatlar dersinde verilen temel tasarım eğitiminin yaratıcılığa katkısının belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Koç, E (2008). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1948- 2007 tarihleri arası) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koç, H (2011). İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersi öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Konak, A (2012). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar eğitimi ders içi etkinliklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kök, A (2010). İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kuşat Lanpir, C (2010). İlköğretim görsel sanatlar dersinde küçük grup çalışmaları: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mamur Yılmaz, E (2014). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım süreçleri (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marangoz, N (2008). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersinde kullanılan kopyalama yöntemi ve müzikli yöntemin öğrencinin görsel sanatlar dersi başarısına etkisinin karşılaştırılması . (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Metan, A (2007). İlköğretim okullarının birinci kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin müzeleri görsel sanatlar eğitimi dersinde kullanmalarına yönelik görüşleri Ankara ili Çankaya ilçesi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Okan Akın, N (2006). İlköğretim görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ç (2009). İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersinde üç boyutlu uygulamaların öğrenci yaratıcılığına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özder, E (2008). İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öztek, N (2014). 6. sınıf görsel sanatlar dersine yönelik öğrencilerin sanatsal gelişimine ilişkin tutumları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pekdağ, G (2011). İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Recep, E (2013). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sağ, M (2009). İlköğretim görsel sanatlar dersinde eleştiri becerilerinin kazandırılması kilim örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarı, H (2011). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının kuramsal yapı ve uygulanabilirlik açısından bir değerlendirmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarihan, K (2010). İlköğretim altıncı sınıf görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme uygulaması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarkan Tosun, O (2009). Müze incelemelerinin ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitimine katkısı Bolu ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Selçuk, E (2010). İlköğretim okulları görsel sanatlar derslerinde geometrik obje destekli uygulama çalışmalarının desen eğitimine etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Susuz, M (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersinde değişik teknik ve araç-gereç kullanımının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Süzen, H (2005). İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve resim-iş öğretmenlerinin müze ve sanat galerilerinin görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tan, Z (2009). İlköğretim birinci kademe görsel sanatlar eğitimi müze bilinci öğrenme alanında materyal kullanımının etkisi ve uygulanması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tarı, H (2011). İlköğretim okullarının 1.2.3. sınıflarında uygulanan görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tarlakazan, E (2010). İlköğretim görsel sanatlar dersi 6. sınıf kazanımlarının işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ile gerçekleştirilmesinin öğrenci erişimine etkisi görüşleri (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M (2011). İlköğretim 2. kademe (6. sınıf) görsel sanatlar dersinde kopya yönteminin öğrencilerin sanatsal çalışmalarına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tezcan, M (2011). Sanat Sosyolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncel, Z (2009). Hastane ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitiminin niteliği konusunda durum incelemesi Ankara il örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkkan, B (2008). İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türkyılmaz, R (2008). İlköğretim okulları 2. kademe(6,7 ve 8. sınıflar) görsel sanatlar dersinde soyut çalışmaların yeri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tütüncü, S (2006). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vurucu, Ö (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin , görsel sanatlar dersinde işbirlikli (Kubaşık) öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yarımca, Ö (2010). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeşilyurt, L (2009). İlköğretim okullarındaki ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının işlenişinde karşılaşılan temel sorunlar (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz Arıkan, E (2011). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram ilköğretim okulu örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, B (2010). Yaratıcı dramının görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğitel, M (2010). Köy ve kent okullarında öğrenim gören ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yükselgün, Ö (2010). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "görsel sanat kültürü" öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer Farkındalığının Araştırılması

Investigation of Career Awareness of STEM Fields of the Regional Boarding Secondary Schools Students

Esra BOZKURT ALTAN¹, İrem ÜÇÜNCÜOĞLU², Esra ZİLELİ³

Öz

Bu araştırmada, yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM)) alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıkları, ilgileri ve bu ilgilerinin dayandığı unsurların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada karma yöntemler araştırma desenlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yatılı bölge ortaokulunda (YBO) 8. sınıfta öğrenim gören 92 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri doküman (anket) ve odak grup görüşme yöntemi ile toplanmış, betimsel ve sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Nicel veriler “STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği” ile toplanmış ve betimsel istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ile az sayıda öğrencinin STEM alanlarındaki mesleklere yönelmek istediğini, nicel veriler ise öğrencilerin STEM alanlarına kariyer geliştirmede ilgili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilişsel kariyer kuramı, STEM eğitim yaklaşımı, STEM kariyer farkındalığı

Abstract

In this research, it is aimed to determine the awareness, interest in science, technology, engineering and mathe- matic (STEM) career of the Regional Boarding Secondary Schools students. Research has used exploratory sequen- tial design from mixed research methods. The study group of the research consisted of 92 students in the 8th grade in the Regional Boarding Secondary Schools. Qualitative data of the study were collected through a docu- ment (questionnaire) and focus group interview. The qualitative data were analysed with descriptive and constant comparative analysis technique. Quantitative data were collected with “STEM Career Interest Survey” and analysed with descriptive statistical technique. The qualitative data of the research showed that a small number of students wanted to go to professions in the STEM field and quantitative data showed that students are interested in develop- ing a career in STEM fields.

Keywords: Social cognitive career theory, STEM Career Awareness, STEM education

1. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5592-1726>

2. Sinop Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3261-4106>

3. Sinop Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9270-0992>

Atf / Citation: Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., & Zileli, E. (2019). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığının araştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 785-797. doi:10.24106/kefdergi.2752

Extended Summary

Introduction : Knowing the professions and knowing what skills they need is important for deciding the profession. Secondary school period are critical for acquiring and exploring academic and career-related interests. In this period, children do not have to decide which career to choose, but in order to be able to choose the right career for them, it is necessary to acquire behaviours such as wondering and investigating the profession, business world (Muro and Kottman, 1995; Bozgeyikli, Bacanlı and Doğan, 2009). On the other hand, well-trained workforce is the most important source of countries (Karataş, 2017). In Turkey, there is no strong demand for a reduction in the number of students seeking to develop a career in STEM fields or the need for work force in these areas (Çorlu, 2017). However, data from 2014-2015 for higher education institutions indicate that STEM fields are preferred but less preferred than other areas. Moreover, it is important that students were influenced by factors when choosing these areas. In our country, the need for qualified work force is obvious in these fields (Turkish Industry and Business Association, 2014). In this research, it is aimed to determine the awareness, interest in STEM career of the Regional Boarding Secondary Schools students.

Methods : Research has used exploratory sequential design from mixed research methods. The study group of the research consisted of 92 students in the 8th grade in Regional Boarding Secondary School. The data collection process of the research is planned in three stages. In the first stage, "Career Plan Survey Form" prepared by researchers was applied. The questions in the form indicate which students prefer high school after secondary school, the careers they would like to continue in their future lives and why they preferred these careers, to determine what the professions are and what they think about what they are doing in these professions. The data obtained with the form were analysed by descriptive analysis technique. In the second stage, the focus group interview was conducted with the students who stated that they thought to be career in the field of STEM in the first form. The focus group interview was conducted through the "STEM Career Focused Group Interview Form" developed by the researchers. The data obtained with focus group interview were analysed with descriptive and constant comparative analysis technique. The data obtained by the focus group interview were analysed using the code scheme based on "Social Cognitive Career Theory". In the third stage, "STEM Career Interest Survey" was applied. The survey was developed by Kier, Blanchard, Osborne and Albert (2013) and adapted to Turkish by Koyunlu Ünlü, Dökme and Ünlü (2016). The data obtained by the survey analysed with descriptive statistical technique.

Results : It has been determined that the Regional Boarding Secondary Schools students want to continue to high school. It has also been determined that large parts of the students are willing to go to university and a small part is reluctant or unstable. The careers that students want to have in the future are mostly doctors, teachers and nursing. The reasons for the career preference of the students are mostly personal goals and career support. These reasons were followed by the "outcome expectation" and the "self-efficacy". It is suitable for students with some STEM fields in half of the samples they give. It has been determined that a little more than half of the career that the students have expressed in conformity with the STEM fields are suitable for the STEM fields. Most of the examples that students have given to career suitable for STEM fields are computer, electrical-electronics, construction, environmental engineering. The students responded briefly, to what they were doing in the career suitable for STEM field as word meaning of the career. A few students (n = 10) who expressed STEM career in their career preferences stated that they wanted to be mathematics, engineering (computer, electrical-electronics, chemistry), space scientist and veterinarian. All of the students explain the reasons for choosing these occupations with "personal goals". Other reasons that are effective in the choice of the students' careers have been the "self-efficacy" and "career supports". Findings from "STEM Career Interest Survey" indicate that students have an interest in science, mathematics, technology and engineering careers.

Discussion and Conclusion : The reasons for choice of students' career being personal goals can be interpreted positively in terms of social cognitive career theory. Because the theory emphasizes that personal goals help individuals to plan their behavior and follow an appropriate process (Lent, 2005). In this study, the students were explained by their interest in the courses related to the career they expressed their personal goals more. The results of the study showed that students were less interested in the "outcome expectation" and the "self-efficacy". This suggests that students should be able to define their professions and know what they are expecting from them at the end of their profession, and to evaluate their abilities to suit these professions. These conclusions suggest that students should know the careers and that they know what they are expecting at the end of their career, and evaluate their abilities to suit these careers. The results obtained from the quantitative findings of the study are supported by the qualitative findings in comparison with the qualitative results. Nearly half of the careers that students give to STEM careers are STEM careers and students have not been able to explain what they are doing in these careers. Because students do not know STEM careers, they may not be among career choices. Moreover students who express their career preferences in STEM fields and explain their reasons with interest do not have an idea about the contents of these professions. Research show that STEM education increases students' knowledge of career in STEM fields (Gülhan and Şahin, 2016; Pekbay, 2017). It may be advisable for researchers to prepare career awareness programs. It may be suggested that science teachers/pre-service science teachers take activities to improve students' awareness in science and career awareness acquisition.

1. Giriş

Bireylerin kendi ilgileri, beklentileri ve yeterlikleri doğrultusunda hangi mesleği seçeceklerine karar vermeleri için meslekleri tanımaları, hangi becerileri gerektirdiğini bilmeleri şüphesiz önem arz etmektedir. Nitekim Çepni ve Ormancı (2017)'nin belirttiği gibi üniversite sınavlarında tercih yapılırken akademik başarı puanının dikkate alınması bireylere sorumluluk yüklemekte bireylerin hem kendi özelliklerini hem de meslekleri tanımaları ve buna yönelik seçimler yapmalarını önemli kılmaktadır. Bireylerin doğru meslek seçimi yapmış olmaları önce kendileri sonra toplum için önemlidir. Ortaokul dönemi bu yönde temellerin sağlam atılması gereken önemli bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar hangi mesleği seçeceklerine dair karar vermek zorunda değildir ancak kendilerine uygun meslek seçimi yapabilmeleri için bu dönemde meslekleri tanımak, iş dünyasını merak etmek ve araştırmak gibi davranışları kazanmaları gerekmektedir (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009; Muro ve Kottman, 1995).

İnsanların kariyer seçimlerini nasıl yaptıkları, kariyer başarısı ve istikrarlarına nasıl eriştikleriyle ilgili olarak kuramsal bir çerçeve sağlayan ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (Lent, Brown ve Hackett, 1994) ile kariyer gelişim sürecinde ilgi, yetenek ve değer gibi özelliklerin önemi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin oldukça dinamik ve duruma özgü özellikleri, (benlik algıları, gelecek beklentileri, davranışları gibi) çevrelerine ilişkin özelliklerinin de (sosyal destek, ekonomik engeller gibi) bu süreçte oldukça önemli olduğu savunulmaktadır (Lent, 2005). Sosyal-Bilişsel Kariyer Kuramı, Bandura'nın karşılıklı üçlü adını verdiği nedensellik modelinden yararlanır. Buna göre bireyin kendisi, davranış ve çevre birbirini etkiler. Bireyin bilişsel durumları ile ilgili değişkenler kendini yetkin görme (yetkinlik beklentisi/yeterlilik algısı), sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerdir (Lent, Brown ve Hackett, 1994; 2000; 2002; Lent, 2005). Bireyin çevresinden kaynaklanan değişkenler ise çevresel etkiler, kariyer engelleri ve kariyer destekleridir (Lent, vd., 2000).

Sosyal bilişsel kariyer kuramında bireyin bilişsel durumları olarak ele alınan unsurlardan "yetkinlik beklentisi" kişinin farklı performansları ya da aktiviteleri gerçekleştirebilmelerine yönelik inançları olarak açıklanmaktadır (Lent, 2005). Başka bir ifadeyle yetkinlik beklentisi, bireylerin bir etkinliği planlayıp başarılı olarak tamamlamak üzere kendi kapasitesine yönelik inanç ya da algısı olarak tanımlanabilir. Kariyer seçimi açısından ele alındığında bireyin seçeceği mesleğin gerektirdiği yeterliklerin farkına varması ve bu farkındalığını meslek seçimindeki kararına yansıtması olarak ele alınabilir. Örneğin "bilgisayar mühendisi olmak için tasarım becerileri gerekiyor kendimi bir tasarım geliştirmek konusunda yeterli hissediyorum" ya da "fen ve matematik alanında kendimi başarılı buluyorum bu alanlardaki meslekleri tercih edebilirim" gibi ifadeler yetkinlik beklentisini yansıtan ifadelerdir. Bireyin bilişsel durumları ile ilgili diğer değişken olan sonuç beklentisi bireyin ortaya koyacağı bir davranışın sonuçlarına yönelik beklentilerini içermektedir (Lent, 2005). Birey kendisinin ya da çevresindeki insanların deneyimlerinden ve kendi çıkarımlarından dolayı birtakım sonuç beklentilerine sahip olabilir ve olumlu sonuç vereceğini düşündüğü davranışı sergilemeye yönelir. Bu durumda kendini yetkin görmese de sonuç beklentisinin olumlu olduğu davranışa yönelebilir. Sonuç beklentisi, kariyer seçimi açısından belli kariyer kararına sahip olmayı bu kariyere sahip olduğunda uzun vadede sağlayacağı katkılar ile açıklama durumu olarak açıklanabilir. Örneğin: "Saygın bir meslek olduğu için doktor olmak istiyorum" ya da "İnşaat mühendisi olmak istiyorum çünkü kazancı yüksek" gibi ifadeler sonuç beklentisini yansıtan kararlardır. Sosyal bilişsel kariyer kuramında diğer bir boyut olan kişisel hedefler: bireylerin ilgi, yetkinlik algısı ve sonuç beklentisinin etkisi ile oluşturdukları seçim ya da performans hedefleridir (Lent, vd., 2002). Kariyer seçimi açısından kişisel hedefler bireylerin hayal ettiği meslek seçimleri olarak ifade edilebilir.

Sosyal bilişsel kariyer kuramında bireyin çevresinden kaynaklanan değişkenlerden "çevresel etki" bireyin yaşadığı ortamda sunulan fiziksel, kültürel olanakları ve sosyal ortama özgü koşulları içermektedir (Lent, 20005). Diğer ortama özgü değişkenlerden "kariyer engelleri" ve "kariyer destekleri" bireyin sosyal çevresinden aldığı destek ve engelleri içerir. Bireyin kariyer tercihinde kendisinin dışındaki değişkenler tarafından engellenmesi mümkün olabilmektedir (Lent, 2000). Örneğin, kırsal kesimde yaşayan ve mühendis olmak isteyen ama çevresi tarafından kız olduğu için bu mesleğin ona uygun olmadığı baskısı kariyer engeli olarak ele alınabilir. Aynı durumda çevredeki bu algıya rağmen ailesi tarafından desteklenmek ise kariyer desteği olarak ifade edilebilir.

İyi yetişmiş iş gücü ülkelerin en önemli kaynağıdır (Karataş, 2017). Bu nedenle bilim ve teknolojinin ilerlemesi ve buna bağlı olarak AR-GE [Araştırma-Geliştirme] faaliyetlerinin ülke ekonomisi için önem kazanması ülkelerin STEM alanlarında uzmanlaşmış bireylere olan gereksinimini arttırmıştır. Bu durum mühendis ve fen bilimi uzmanlarına olan gereksinimi en iyi şekilde karşılamak isteyen ulusların eğitim politikalarını düzenlemelerine yol açmıştır (Ercan, 2014). STEM eğitim yaklaşımının çıkış noktası olan ABD'de STEM alanlarında kariyer sahibi olma konusunda öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasına vurgu yapılmaktadır (National Academy of Engineering [NAE] ve National Research Council [NRC], 2009; Next Generations Science Standards [NGGS], 2013; NRC, 2012; President's Council of Advisors on Science

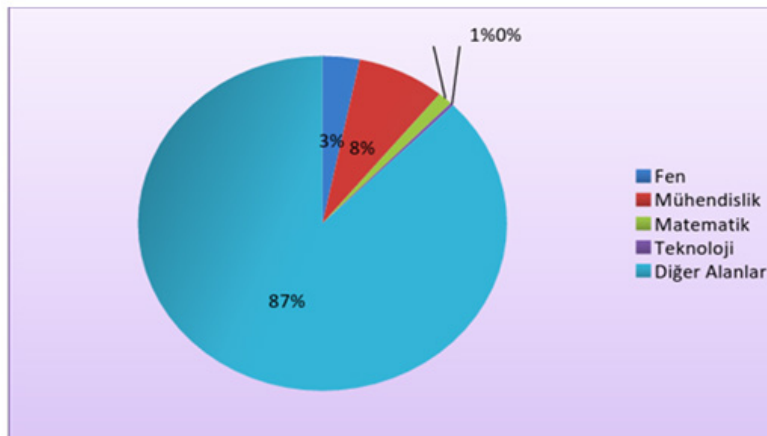
and Technology [PCAST], 2010). 2010 yılında ABD’de yayınlanan raporda yapılacak yeni keşiflerle ulusal ilerlemenin sağlanacağı ve üretilen yeni fikirler ile mühendisler, bilim insanları ve matematikçilerin 21. yüzyılın yeni endüstri kollarını oluşturacağı belirtilmektedir. Ancak Amerikalı öğrencilerin STEM alanlarını diğer alanlara kıyasla daha az tercih ettiklerinin altı çizilmektedir (PCAST, 2010, s.2). STEM eğitiminin temelleri ABD’de kalkınma ve bilim-teknoloji dünyasında var olmanın yanı sıra öğrencilerin bu alanlarda kariyer geliştirmelerini teşvik etmek için atılmıştır (NAE ve NRC, 2012; NAE, 2009; PCAST, 2010). Türkiye’de ise STEM alanlarında kariyer geliştirmek isteyen öğrencilerin sayısında bir azalmaya ya da bu alanlarda çalışan iş gücüne yönelik ihtiyaca ilişkin güçlü veriler bulunmuyor (Çorlu, 2016) olsa da STEM eğitiminin 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri [sıradışı problem çözümü, kendini geliştirme, sistematik düşünme] geliştirmek için fırsat sağlaması (Bybee, 2010; Robert, 2012) bu eğitim anlayışının ülkemizde de önemsenmesinin önemli gerekçeleri arasında yer almaktadır.

Ülkemizde STEM alanlarında daha fazla iş gücüne ihtiyaç duyulmasına dair güçlü bulgular olmasa da bu alanlarda küresel ekonomiye katkıda bulunabilecek iş gücünün niteliğinin geliştirilmesi elbette ülkemiz açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda ülkemiz özelinde STEM eğitim yaklaşımının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kariyer sahibi bireyler yetiştirme hususunda misyonunun olması gerekliliği konusunun tartışılması gerekmektedir. Bu tartışmayı yaparken irdelenmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir: AR-GE’de STEM alanlarında yetişmiş bireylere ihtiyaç durumu nasıldır?, Ülkemizde STEM alanındaki mesleklere yönelik programlar ne oranda tercih ediliyor?, STEM alanlarını üniversiteye giriş sınavlarında başarı bakımından üst sıralarda yer alan öğrenciler tercih ediyor mu?, STEM alanlarından mezun olanlar bu alanlarda mı çalışıyor? Neden? [Kendi tercihleri mi? Arz eksikliği mi? Mesleğin statüsü mü? Maaşı mı?], Üniversitelerin STEM Alanlarından mezun olanlar endüstrinin beklentisini karşılıyor mu?

Ülkemizde TÜSİAD (2014) tarafından STEM alanlarında eğitim almış ve iş hayatında STEM alanlarında devam eden ve etmeyen kişiler, firma yetkilileri ve insan kaynakları yöneticileriyle STEM alanında işgücü gereksinimi, sektörün ve bireylerin beklentilerini belirlemek amacıyla geniş çaplı araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında görüş bildiren firma yetkilileri, ülkemizin ilerlemesi ve gelişmiş ülkeleri yakalaması için STEM alanlarına daha fazla ihtiyaç duyulduğunu, ülkemizde milli gelirin yükselmesine karşılık üretim seviyesinin artış göstermemesinin STEM alanlarından çalışacak nitelikli insana ihtiyaç olduğunu gösterdiğini düşünmektedir. Raporda, STEM alanlarında çalışacak STEM mezunlarına yönelik tutarlı, sağlam ve etkin devlet politikaları geliştirilmesi ve bu süreçte firmalarla işbirliği yapılmasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca AR-GE için STEM alanlarından mezun olmuş kişilere olan ihtiyacın önümüzdeki 5 yıl içinde artacağı ve bu artışın en fazla teknoloji ve mühendislik alanlarında olacağı belirtilmiştir. Raporda sektörlerin teknoloji odaklı büyümesi ve gelişmesi STEM alanlarında çalışacak nitelikli iş gücüne ihtiyaç artmasına neden olarak gösterilmektedir (TÜSİAD, 2014).

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2014-2015) istatistiksel verilerinden yararlanılarak ülkemizde STEM alanındaki mesleklere yönelik programların tercih edilme durumları Şekil 1 ve 2’de sunulmaktadır. Öğrencilerin STEM alanlarını tercih etme durumu yüzdeleri değerlendirilirken tüm mühendislikler, bilgisayar bölümleri, fen bilimleri bölümleri, matematik bölümleri, veterinerlik dâhil edilmiş ancak tıp fakülteleri dâhil edilmemiştir. STEM alanlarına dâhil edilen meslekler planlanırken ABD Ulusal Bilim Vakfı’nın (National Science Foundation- [NSF]) tanımından yararlanılmıştır (NSF, 2015).

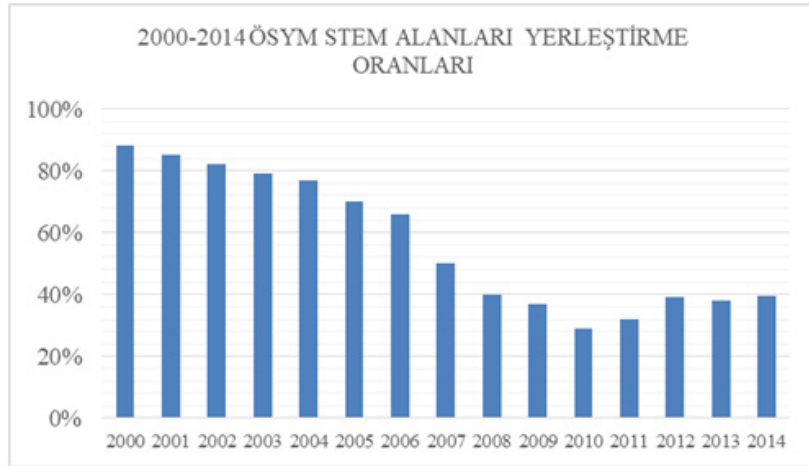
YÖK 2014-2015 istatistiklerinden yararlanarak oluşturulan Şekil 1’de, ülkemizde öğrencilerin STEM alanlarını tercih etme durumları gösterilmektedir.



Şekil 1. YÖK 2014-2015 verileri ile STEM alanlarının tercih edilme durumu

Şekil 1 incelendiğinde fen, teknoloji, matematik, mühendislik alanlarını tercih eden öğrencilerin dağılımı %12, diğer alanları tercih eden öğrencilerin dağılımının ise %88'lik kısmı oluşturduğu görülmektedir.

Ulusal olarak gerçekleştirilen sınavlarda başarılı öğrencilerin STEM alanlarını tercih etme durumlarına bakıldığında ise öğrencilerin yıllar ilerledikçe bu alanları tercih etme oranlarının değişime uğradığı görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. 2000- 2014 yılları arasında başarılı ilk 1000 öğrencinin STEM alanlarına yerleşme oranları (Akgündüz ve Ertepinar, 2015)

Şekil 2'de 2000-2014 yılları arasında başarılı ilk 1000 öğrencinin STEM alanlarına yerleşme oranları gösterilmektedir. 2000 yılında öğrencilerin %90'a yakını STEM alanlarını tercih ederken bu oranın yıllar geçtikçe değişim gösterdiği görülmektedir. 2000-2010 yılları arasında bu alanlara yerleşenlerin oranında düşüş gözlenirken, 2011 yılından itibaren STEM alanlarına yerleşenlerin oranında artış gözlenmektedir.

Tüm bu verilere bakıldığında STEM alanlarının tercih edildiği fakat diğer alanlara oranla daha az tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu alanları tercih ederken hangi faktörlerden etkilendikleri ve bu alanlardan mezun olduklarında nitelikli iş gücüne sahip olma durumları önem arz etmektedir. Öte yandan STEM alanlarından mezun olanların çalışma ortamlarında kendi uzmanlıklarına uygun işi yapabileceklerine inanmaları gerekmektedir. Nitekim ülkemizde çalışan insan kaynakları yöneticileri %35 oranında STEM mezunlarının kendi uzmanlık alanlarına uygun iş bulamadığını düşünmektedir (TÜSİAD, 2014). Gerekçe olarak ise, üniversiteler ile endüstri arasındaki işbirliği yetersizliği, mesleki ve teknik liseler ile meslek yüksekokullarının eğitim niteliğinin yetersizliğini göstermektedirler.

Yukarıda ortaya konulan güncel bulgular bağlamında ülkemiz özelinde STEM eğitim yaklaşımının bu alanlarda kariyer sahibi bireyler yetiştirme hususundaki misyonu her ne kadar tartışılması gerekli bir husus olsa da STEM alanlarında okuryazarlık eksenli bu alanlarda geliştirilebilecek kariyerlere ilişkin öğrencilere farkındalık kazandırmayı önemli kılmaktadır. Nitekim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda fen okuryazarı bireylerin fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Fen bilimleri alanında kariyer bilincine sahip olan bu bireyler ve bu alanda görev almak istemeseler bile fen bilimleri ile ilişkili mesleklerin, toplumsal sorunların çözümünde önemli bir rolü olduğunun farkında olmaları gerekmektedir (MEB, 2013; 2018). 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programının Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanının kazanımları arasında "*Fen ve Kariyer Bilinci*", 2018 programının ise özel amaçlarında ise "*fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirmek*" ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeler öğrencilerin fen bilimleri alanındaki mesleklerin farkında olması ve bu mesleklerin bilimsel bilginin gelişimine yaptığı katkıya ilişkin bilinç geliştirmesini işaret ediyor olması bütünlük olarak STEM alanlarında da farkındalık geliştirmeye duyulan ihtiyacı destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öte yandan STEM alanlarında meslek seçimi yapan bireylerin farkındalıklarının araştırılması ve kariyer seçimlerini etkileyen unsurların tespit edilmesi, STEM okuryazarlığının geliştirilmesi için kurgulanabilecek eylem planlarının hazırlanması bakımından önem arz etmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmada, yatılı bölge ortaokulu (YBO) öğrencilerinin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıkları, ilgileri ve bu ilgilerinin dayandığı unsurların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, sosyo-ekonomik fırsatlar bağlamında dezavantajlı bir grubu temsil eden YBO öğrencilerinin STEM kariyer farkındalıklarının tespiti ve geliştirilmesi üzerine odaklanması planlanan bir dizi araştırmanın ilk aşamasını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

YBO öğrencilerinin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıklarının, ilgilerinin ve bu ilgilerin dayandığı unsurların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntemler araştırma modeli kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntemler araştırmasını tek bir çalışma ya da çalışma dizisi için, hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Hem nicel hem de nitel yaklaşımların bir arada kullanılması ve birbiriyle ilişkilendirilmesindeki temel varsayımının, araştırma problemini daha iyi anlamak olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende uygulamalar ardışiktır Yeni keşfedilecek ya da detayları anlaşılmalıya çalışılan bir problemi anlamak için öncelikle nitel veriler toplanır ve analiz edilir, burada nitel veriler derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayacaktır. Ardından nitel verilerin doğruluğunu test etmek ya da kanıtlamak için nicel veriler toplanır. Nitel ve nicel veriler yorumlama aşamasında birleştirilir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, 2015-2016 ve 2016-2017 yıllarında YBO'da öğrenim gören ve ortaokul 8. sınıfa devam 92 öğrenci oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı YBO çevresindeki köylerde ikamet etmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin tercih edilme sebebi, lise tercihlerine en yakın grubu oluşturuyor olmalarıdır. Nitekim lise tercihlerinin meslek tercihlerini de etkileyeceği düşünülerek 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşamada araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan "Kariyer Planı Anket Formu" 3 öğrenciye uygulanarak öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edildikten sonra düzenlenmiş ve form çalışma grubundaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Ankette yer alan sorular, öğrencilerin ortaokuldan sonra hangi tür lise tercih etmeyi düşündükleri, bu tercihlerinin gerekçeleri, lise sonrasında üniversite eğitimi almak isteme durumları, hangi alanda eğitim almak istedikleri, ileriki hayatlarında devam etmeyi düşündükleri meslekler ve neden bu meslekleri tercih ettikleri, STEM alanları ile ilgili bildikleri mesleklerin neler olduğu ve bu mesleklerde neler yapıldığı konusundaki düşüncelerini tespit etmeye yöneliktir. Anket formundaki veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

İkinci aşamada anket formu ile elde edilen veriler incelenerek formda gelecekte devam etmeyi düşündükleri meslekler arasında STEM ile ilgili mesleklere yer veren öğrenciler arasından rastgele belirlenen 10 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, araştırmacılar tarafından hazırlanan "STEM Kariyer İlgisi Odak Grup Görüşme Formu" ekseninde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin STEM alanlarından her birine yönelik meslekleri neden tercih ettiklerinin tespit edilmesine yönelik 4 soru ve alternatif sondalar yer almaktadır. Görüşmeler ortalama 45-50 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin analizi ise betimsel analiz ve sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşme ile elde edilen STEM alanlarında meslek sahibi olmak istemeye yönelik gerekçelerine ilişkin veriler "Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı" esas alınarak hazırlanan kod şeması kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın birinci aşaması olarak bir önceki paragrafta açıklanan anket formu ile elde edilen verilerden öğrencilerin gelecekte sahip olmayı düşündükleri meslekleri tercih etmek isteme gerekçelerine yönelik veriler de bu kod şeması esas alınarak analiz edilmiştir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'nda bireyin bilişsel değişkenleri olarak ele alınan kişisel hedefler, sonuç beklentisi ve yetkinlik algısı ve ortama özgü değişkenler olarak ele alınan çevre etkisi, kariyer engelleri ve destekleri bu araştırmanın verilerinin analizi için oluşturulan betimsel analiz çerçevesini oluşturmuştur. Ancak verilerin kodlama aşamasında öğrencilerin kariyer tercihlerinde ortama özgü değişkenlerden yalnızca kariyer desteklerine yer verdiği tespit edilmiştir. Kuramın ortama özgü değişkenler olarak ele aldığı değişkenlerden çevresel etki ailenin sosyo-ekonomik durumu ve fiziksel ortama yönelik değişkenleri içermektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan YBO öğrencileri okula yakın köylerdeki öğrencilerden oluşmaktadır ve büyüdükleri çevreler birbiri ile benzer yapı sergilemektedir. Bu nedenle çevresel etki değişkeninin bu çalışma grubu için benzer etkileri oluşturabileceği düşünülebilir. Ancak meslek seçimlerini engelleyen durumlar olup olmadığı sorulduğunda "kariyer engelleri" değişkenine ilişkin veri toplanmamıştır. Araştırmanın kod şeması Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Meslek tercih gerekçelerine yönelik verilerin analizi için kullanılan kod şeması

Kod	Örnek ifadeler
Kişisel hedefler	“Benim hayalim olduğu için öğretmen olmak istiyorum”
Sonuç Beklentisi	“Sporcu olduğumda çok para kazanabilirim.” “Öğretmen olursam öğrencilerim de bana saygı duyarlar.”
Yetkinlik Algısı	“Fen dersinde başarılı olduğum için doktor olabilirim diye düşünüyorum” “Bilgisayar kullanmada başarılıyım yani teknoloji ile aram iyi...”
Kariyer Destekleri	“Ailem de iyi bir meslek sahibi olmamı istiyor”

Veriler Tablo 1’deki kod şemaları esas alınarak araştırmacıardan ikisi tarafından kodlanmış benzerlik ve farklılıkları tespit etmek üzere 2 araştırmacı bir araya gelmiş ve farklılıklar hususunda fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte üçüncü araştırmacı rehberlik etmiştir. Araştırmacılar arası kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman (2004)’ın formülü esas alınarak %92 olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü aşamada, Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013) tarafından ortaokul seviyesindeki öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarındaki mesleklerine olan ilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve uyarlaması Koyunlu Ünlü, Dökme ve Ünlü (2016) tarafından yapılan “STEM Mesleklerine Yönelik İlgili Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik olmak üzere dört alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Koyunlu Ünlü vd. (2016) ölçeğin ölçüm güvenilirliği 0.93, fen alt boyutu için 0.86, teknoloji alt boyutu için 0.88, mühendislik alt boyutu için 0.94 ve matematik alt boyutu için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçekle kabul edilebilir düzeyde iyi uyum verdiği, faktör yük değerlerinin tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın verileri doğrultusunda ölçüm güvenilirliği 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ile elde edilen veriler basit istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıkları, ilgileri ve bu ilgilerinin dayandığı unsurların belirlenmesi amacıyla toplanan nicel ve nitel veriler ile elde edilen bulgular bütüncül olarak sunulmaktadır.

YBO Öğrencilerinin ortaokuldan sonra devam etmeyi düşündükleri lise türleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. YBO öğrencilerinin devam etmeyi düşündükleri lise türleri

Lise Türü	f*	%
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	30	23,26
Anadolu Lisesi	29	22,48
Fen Lisesi	21	16,28
Sağlık Meslek Lisesi	16	12,40
Meslek Lisesi	13	10,08
İmam Hatip Lisesi	12	9,30
Sosyal Bilimler Lisesi	6	4,65
Liseye devam etmek istemeyen	2	1,55
Toplam	129	100

*Bazı öğrenciler birden fazla lise türü ifade ettiği için frekans toplamı çalışma grubundaki öğrenci sayısından fazladır.

Tablo 2’de sunulduğu gibi öğrencilerin ortaokul eğitimi sonrası devam etmeyi düşündükleri lise türlerinin çoğunlukla Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (f=30), Anadolu Lisesi (f= 29) ve Fen Lisesi (f=21) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler daha az sıklıkta İmam Hatip Lisesi (f=12) Meslek Lisesi (f=4) ve Sosyal Bilimler Lisesi’ne (f=3) devam etmek istediğini belirtirken, 2 öğrenci lise öğretimine devam etmeyeceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı üniversiteye devam etmek istediklerini belirtmiştir (f=81). Öğrencilerden 6’sı üniversiteye devam etmek istemediğini, 7 öğrenci ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin üniversitede eğitimini almak istedikleri meslekler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin meslek tercihlerine yönelik bulgular

Meslekler	f
Doktor	22
Öğretmen (Beden Eğitimi f=9; Türkçe, f=7; Fen f=2; Matematik, f=2; İngilizce f=1; Resim Öğretmeni f=1)	22
Hemşire	21
Mühendislik (Bilgisayar Müh. f=2; Elektrik-Elektronik Müh. f=1; Kimya Müh. f=1)	4
Matematik	4
Futbolcu	2
Veterinerlik	1
Polis	1
İmam	1
Avukat	2
Ressam	1
Tasarımcı	1
Uzay Bilimci	1
Meslek konusunda henüz herhangi bir tercihi olmayanlar	14
Toplam	82

Tablo 3'te sunulduğu gibi YBO öğrencileri en çok doktor (f=22), öğretmen (f=22) ve hemşirelik (f=21) mesleklerini tercih etmek istediklerini bildirmişlerdir. Az sayıda öğrenci gelecekte yapacakları meslekler arasında STEM alanları ile meslekleri ifade etmiştir. Öğrencilerin STEM alanları çerçevesinde söyledikleri meslekler mühendislik (f=4), matematik (f=4), uzay bilimci (f=1) ve veterinerlik (f=1) olmuştur.

Öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri meslek seçimlerinde etkili olan gerekçelerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin meslek seçiminde etkili olan gerekçelere yönelik bulgular

Meslek Seçim Gerekçelerine Yönelik Kategoriler	f	Örnek Görüşler		
Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı	Kişisel Hedefler	29	<p>"Benim hayalim olduğu için öğretmen olmak istiyorum"</p> <p>"Matematik öğretmeni olmak istiyorum. Matematiği seviyorum, düşünmeyi seviyorum"</p> <p>(Doktor olmak) "...ilgi göstermemden dolayı yapabileceğimi düşünüyorum"</p> <p>"Veteriner olmak istiyorum. Çünkü hayvanları çok seviyorum."</p> <p>"Matematik öğretmeni olmak istiyorum. Matematiği seviyorum, düşünmeyi seviyorum"</p>	
		Sonuç Beklentisi	19	<p>"Öğretmen olduğumda öğrencilerime bir şey öğrettiğim zaman ya da başkalarına fen ile ilgili bir şey söylersem bana saygı duyarlar."</p> <p>"Çünkü doktorluk mesleği bence çok saygın bir meslek ve onda daha ileriye gidince daha saygın olacağımı, nasıl desem anlatamıyorum şu an ama doktorlara saygı duyulur, ben öyle düşünüyorum"</p>
			Yetkinlik Algısı	15
		Kariyer Destekleri		25
Toplam	88			

Tablo 4'te ifade edildiği gibi YBO öğrencileri meslek tercihlerinde etkili olan gerekçeleri çoğunlukla kişisel hedefler (f=29) ve kariyer destekleri (f=25) ile açıklamışlardır. Kişisel hedefleri mesleği sevmek ya da meslek ile ilgili olduğunu

düşündükleri dersleri sevmek ile açıklamışlardır. Kariyer desteklerini ise ailenin, öğretmenlerin ve yakınlarının meslek sahibi olmanın önemli olduğu ile ilgili yönlendirmeleri, yakınlarının kendi meslekleri ile ilgili bilgilendirmeleri ile açıklamışlardır. Bir diğer etken olarak sonuç beklentisini (f=19) meslek sahibi olduklarında takdir edilmek ve topluma katkı sağlamak ile ifade etmişlerdir. Bu kategorileri kendilerini tercih etmeyi düşündükleri meslek ile ilgili derslerde başarılı görüyor olmalarını belirterek açıkladıkları yetkinlik algısı (f=15) gerekçesi takip etmiştir.

Öğrencilere STEM alanları ile ilgili bildikleri mesleklerin neler olduğu sorulduğunda ifade ettikleri meslekler STEM alanlarına uygun meslekler olma durumlarına göre Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YBO öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik mesleklere verdikleri örnekler

Meslekler	f	Meslekler	f				
STEM Alanlarına Uygun Meslekler	Mühendislik (f=81)	Bilgisayar Mühendisi	27	STEM Alanlarına Uygun Olmayan Meslekler	Fen Bilimleri Öğretmenliği	40	
		Elektrik Elektronik Mühendisliği	23		Matematik Öğretmenliği	35	
		İnşaat Mühendisliği	15		Kimya Öğretmenliği	5	
		Çevre Mühendisliği	4		Teknoloji Öğretmeni	1	
		Uzay Mühendisi	4		Sporcu	3	
		Makine Mühendisi	4		Hemşire	2	
		Genetik Mühendisi	2		Hakim	1	
		Gıda Mühendisi	1		Avukat	1	
	Diğer	Kimya Mühendisi	1		Polis	1	
		Kimyager	9		Tarih	1	
		Mimar	2		Müteahhit	1	
		Veteriner	1				
	TOPLAM	103	TOPLAM		91		

Tablo 5'te belirtildiği gibi YBO öğrencileri STEM alanları içerisinde yer alan mesleklere örnek verebilmiştir (f=103). Ancak ifade ettikleri mesleklerin büyük bir kısmının da STEM alanları ile ilgili olmadığı tespit edilmiştir (f=91). Öğrencilere bu meslek dallarında çalışanların neler yaptığı da sorulmuştur. Ancak bu mesleklerin içeriği konusunda yalnızca kelime bağlamında kısa cevaplar verdikleri (f=59) ya da hiç açıklama yapmadıkları (f=27) tespit edilmiştir. Öğrencilerden bir kısmı (f=6) meslekler ile ilgili hiçbir görüş bildirmemiştir.

Öğrencilerin meslek tercihlerine yönelik tabloda da (Tablo 1) sunulan meslekler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 92 öğrenciden yalnızca 10'u gelecekte devam etmeyi düşündükleri meslekler arasında STEM alanlarına ilişkin mesleklere yer vermiştir. YBO öğrencilerinin STEM alanları çerçevesinde söyledikleri meslekler mühendislik [(bilgisayar müh. f=2; elektrik-elektronik müh. f=1; kimya müh. f=1] (f=4), matematik (f=4), uzay bilimci (f=1) ve veterinerlik (f=1) olmuştur. Bu öğrencilerin belirttikleri meslekleri neden seçmek istedikleri ayrıca ele alınmıştır. STEM alanlarına yönelik meslek tercihleri ifade eden bu öğrencilerin gerekçeleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. STEM alanlarına yönelik meslek tercihleri belirten öğrencilerin meslek seçiminde etkili olan gerekçelere yönelik bulgular

Meslek Seçim Gerekçelerine Yönelik Kategoriler	f	Örnek Görüşler
Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı	Kişisel Hedef	"Fen dersime ilğim çok yüksek olduğundan bu mesleğe yöneldim. Feni seviyorum gökyüzüne de ilğim var, uzaydaki denge, teleskop ile gözlem yapmak sevdiğim şeyler..."
		"Matematik dersini sevmem, hocamıza gösterdiğim değer etkili oldu"
	Yetkinlik Algısı	"Mühendislikte bir şeyler tasarlıyorsun, teknoloji kullanıyorsun bu benim hoşuma gidiyor o yüzden bu mesleği seçmek istiyorum. Bir şeyler hayal edip hayalimi yansıtmaya, tasarlamaya çalışacağım ve bunları yaparken teknoloji kullanacağım..."
		"Bilgisayar ile uğraşmayı severim. Teknoloji ile aram iyidir. Bilgisayarda grafik yapmak ya da program tasarlamak hoşuma gidiyor."
Kariyer Destekleri	8	"Ailem mühendis olmamı istiyor. Ağabeylerimden mühendis olan yok mühendis olursam benim için iyi olacağını söylüyorlar."

Meslek Seçim Gerekçelerine Yönelik Kategoriler	f	Örnek Görüşler
Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Sonuç Beklentisi	3	“Uzaya gittiğimi düşünüyorum, incelediğimi düşünüyorum. İnceledikten sonra herkese bir haber olarak yaydığım da ne güzel gök bilimci diyerek andıklarını düşünüyorum ve bu da beni motive ediyor” “Ailemizde ağabeylerimden mühendis olan falan yok eğer ben mühendis olursam ailem mutlu olur.”
Toplam	29	

Tablo 6’da ifade edildiği gibi STEM alanlarına yönelik meslek tercihleri ifade eden YBO öğrencileri bu meslekleri tercih etme sebeplerinin çoğunlukla kişisel hedef ($f=10$), yetkinlik algısı ($f=8$) ve kariyer destekleri ($f=8$) ile açıklamışlardır. YBO öğrencilerinin 3’ü ise görüşmelerde mesleklerin getireceği sonuçlar üzerinde ifadeler belirtmişlerdir.

YBO Öğrencileri ile toplanan anket verileri ve görüşmeler sonrası öğrencilerin STEM Mesleklerine Yönelik İlgilerine yönelik genel olarak değerlendirme yapmak amacıyla uygulanan STEM Mesleklerine Yönelik İlgili Ölçeği ile Elde Edilen Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. STEM mesleklerine yönelik ilgi ölçeği ile elde edilen bulgular

Boyutlar	N	Min	Mak	Ort	Standart Hata	Varyans
Fen	92	27	50	39,42	,52	24,73
Teknoloji	92	20	48	35,55	,72	32,38
Mühendislik	92	18	45	32,11	,59	42,01
Matematik	92	19	48	36,70	,68	47,18
STEM Mesleklerine Yönelik İlgili Toplam	92	96	180	143,78	1,71	269,14

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde YBO öğrencilerinin fen ($X_{ort}=39,42$), teknoloji ($X_{ort}=35,55$), mühendislik ($X_{ort}=32,11$) ve matematik ($X_{ort}=36,70$) alanlarındaki mesleklere yönelik ilgi ortalamaları görülmektedir. Bu boyutlardan her biri için ölçekten alınacak toplam puan 50’dir. Bu doğrultuda öğrencilerin ortalamalarının en düşük 32,11 (mühendislik) olması öğrencilerin bu alanlarına yönelik ilgisinin olduğunu düşündürmektedir. Ölçek sosyal bilişsel kariyer kuramı esas alınarak hazırlanmıştır. Her bir boyut için yetkinlik algısı, kişisel hedefler, sonuç beklentisi ilgi, çevresel etkiler ve eğilim öğeleri ile ilgili maddeler içermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

YBO öğrencilerinin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıkları, ilgileri ve bu ilgilerinin dayandığı unsurların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle öğrencilerin liseye ve üniversiteye devam etmek isteme durumları tespit edilmiştir. YBO öğrencilerinin büyük çoğunluğunun liseye devam etmek istedikleri tespit edilmiştir. YBO öğrencilerinin devam etmek istedikleri lise türleri ele alındığında öğrencilerin büyük bir kısmının Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve Anadolu Lisesi’ne gitmek istediği, bu liseleri takiben önemli bir kısmın ise Fen Lisesi’ne devam etmek istediği belirlenmiştir. Bu lise türlerini takiben Sağlık Meslek Liseleri, Meslek ve İmam Hatip Liseleri gelmiştir. Üniversiteye devam etmek konusunda da yine öğrencilerin büyük bir kısmının istekli olduğu, küçük bir kısmın istemediği ve kararsız olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular YBO öğrencilerinin liseye devam etmek konusunda olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Zira üniversite tercihi konusunda da öğrencilerin büyük bir kısmı isteklidir. Lise ve üniversite konusunda olumlu algılara sahip olan öğrencilerin gelecekte hangi mesleklere yöneleceği konusunda fikir sahibi olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin üniversitede eğitimini almak istediği ve öğrencilere gelecekte sahip olmak istediği meslekler sorulduğunda çoğunlukla doktor, öğretmen ve hemşire olmak istedikleri tespit edilmiştir. Bu meslekleri takiben oldukça az sayıda öğrenci mühendislik, matematik eğitimi almak istediğini belirtmiştir. Veteriner, polis, imam, avukat, ressam, tasarımcı, uzay bilimci ise öğrencilerin yalnızca bir kez ifade ettiği meslekler olmuştur. Öğrencilerin bu meslekleri tercih etmek isteme gerekçeleri sosyal bilişsel kariyer kuramı öğeleri (kişisel hedef, sonuç beklentisi, yetkinlik algısı, kariyer destekleri) bağlamında ele alınmıştır. Öğrencilerin meslek tercihi gerekçelerinde çoğunlukla kişisel hedefler ve kariyer desteklerinin etkisinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu gerekçeleri takiben sonuç beklentisi ve yetkinlik algısı gelmiştir. Öğrencilerin kariyer tercihinde kişisel hedeflerinin ön planda olması sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından olumlu yorumlanabilir. Zira kuram kişisel hedeflerini, bireylerin kendi davranışlarını planlama ve buna uygun bir süreç izlemesine yardımcı olacağına vurgu yapmaktadır (Lent, 2005). Başka bir ifadeyle öğrencilerin kişisel hedeflerini belirleyebilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğrenciler kişisel hedeflerini daha çok ifade ettikleri meslek ile ilgili olacak derslere olan ilgileri ile açıklamışlardır. Sosyal bilişsel kariyer kuramı, öğrencilerin ilgilerinin sonuç beklentisi ve yetkinlik algısı

ile desteklenerek sağlanacağını ifade etmektedir (Lent, 2005; Lent, vd., 2000; 2002). Araştırmanın sonuçları öğrencilerin sonuç beklentisi ve yetkinlik algısına az sayıda değindiklerini göstermiştir. Bu durum öğrencilerin meslekleri tanıması ve tercih ettikleri mesleklerin sonunda onları neler beklediğini bilmeleri ve kendi yeteneklerinin bu mesleklere uygunluğunun değerlendirmelerinin sağlanması önerisini gerektirmektedir. Öte yandan öğrencilerin meslek tercihleri incelendiğinde daha çok geleneksel meslekleri ifade ettikleri tespit edilmiştir. Altay Köse ve Yangın (2015) öğrencilerin yaşadıkları çevrede yaygın gördükleri ya da ismi ile daha sık karşılaştıkları mesleklere yönelik ilgilerinin yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilgileri ile açıkladıkları kişisel hedeflerinin sağlam bir zemin üzerine oturtulması için aşına oldukları mesleklerin dışında meslekleri tanımaları ya da ifade ettikleri mesleklerin gerektirdiği beceri ve yeterlilikleri fark etmeleri gerektiğinin dikkate değer göstergesidir. Can ve Taylı (2014) da köyde yaşayan öğrencilerin yaşantı zenginliğinin az, olanaklarının kısıtlı, kendileriyle ilgili yaşantılarının az olması gibi sebeplerle kariyer bilincinin il merkezindeki öğrencilere göre daha az olduğunu, bu nedenle ailelerin ve çevrenin istekleri doğrultusunda hareket etmelerinin muhtemel olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak bu çalışmada da öğrenciler meslek tercihlerinde kişisel hedeflerden sonra en çok kariyer desteklerinin etkili olduğunu belirttiği bu kariyer desteklerini çoğunlukla ailelerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Altay Köse ve Yangın (2015) ailelerin çocuklarının saygınlığı yüksek meslekleri tercih etmelerini istemesine dikkat çekmektedir. Birçok araştırmacı da ailelerin çocukların meslek tercihlerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Bright, Pryor, Wilkenfeld ve Earl (2005); Kuzgun, 2000; Phillips, Christopher-Sisk ve Gravino, 2001).

YBO öğrencilerinin genel olarak meslek tercihleri tespit edildikten sonra STEM alanları ile ilgili mesleklere yönelik farkındalıkları hususunda fikir sahibi olmak için öğrencilerden STEM alanlarına yönelik mesleklere örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri örneklerin yarısından-fazlası STEM alanlarına uygun mesleklerken diğer kısmının STEM alanlarına uygun olmayan meslekler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin STEM alanlarına uygun mesleklere verdikleri örneklerin çok büyük bir kısmı mühendislik mesleğinin bilgisayar, elektrik-elektronik, inşaat, çevre, vb. gibi alanlarına yöneliktir. Bunların dışında kimyagerlik, mimarlık ve veterinerlik mesleklerini örnek olarak vermişlerdir. Nitekim öğrencilere STEM alanlarına uygun olan mesleklerde ne gibi çalışmalar yapıldığı sorulduğunda öğrencilerin bu soruya çoğunlukla mesleklerin adına/çağrışımına bağlı olarak kısa cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin gıda mühendisliği ile ilgili açıklama yapan bir öğrenci “Gıdalar hakkında araştırma yapar.”, bilgisayar mühendisliğini açıklayan bir öğrenci “Bilgisayarlar tasarlar.” gibi cevaplar vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı meslekler ile ilgili açıklama yapamazken, küçük bir kısmı STEM alanlarına uygun meslek ifade edememiştir. Gelecekteki meslek tercihlerinde STEM disiplinlerini ifade eden öğrenciler ile görüşme yapılmış ve neden bu mesleklere yönelmek istedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. STEM alanlarında meslek sahibi olmayı düşünen öğrenciler (n=10) matematik, mühendislik (bilgisayar, elektrik-elektronik, kimya), uzay bilimci ve veteriner olmak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı bu meslekleri tercih etme sebeplerini açıklarken “kişisel hedeflere” vurgu yapmış, bu alanlara olan ilgilerine dile getirmişlerdir. Bu kategoriyi takiben “yetkinlik algısı” ve “kariyer destekleri” öğrencilerin ifadelerinden meslek seçimlerinde etkili olan hususlar olarak tespit edilmiştir. Kişinin bir alanda kendini yetkin görmesi büyük ölçüde o alanda önceki başarılı yaşantılarına bağlıdır. Her bir bilgilendirici kaynağın yetkinlik beklentisini belirlemede farklı etkileri olsa da kişiler, performansların en etkili kaynak olduğu düşünülmektedir (Lopez ve Lent, 1992). Bu bağlamda öğrencilerin kişisel hedeflerinden sonra meslek tercih gerekçelerini yetkinlik algıları ile açıklamaları kariyer gelişim süreci bakımından olumlu olarak yorumlanabilir. Ancak yetkinlik algılarını mesleğin gerektirebileceği beceri ile değil, ilgili olabilecek derslere olan yeterlilikleri ile ilişkilendirerek açıklayabilmişlerdir. Bu durumun meslekleri tanımalarının gerekliliğini işaret ettiği yönünde yorumlanabilir. Nitekim bu alanlarda meslek sahibi olmak isteyen az sayıda öğrenci “sonuç beklentisi” kategorisine vurgu yapmıştır, bu durum da meslekleri ve mesleklerin sonunda kendilerini bekleyen durumlar hakkında farkındalık kazanmalarının gerekliliğini göstermektedir.

Anket formu ve görüşmelerden sonra öğrencilere “STEM Mesleklerine Yönelik İlgili Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek, STEM disiplinlerinden her biri için sosyal bilişsel kariyer kuramının yetkinlik algısı, kişisel hedefler, sonuç beklentisi, ilgi, çevresel etkiler ve eğilim öğelerine dair maddeler içermektedir. Bu ölçek öğrencilerin bu mesleklere yönelik ilgisi hususunda genel bir değerlendirme yapmak ve nitel veriler ile elde edilen verileri derinlemesine yorumlayabilmek üzere uygulanmıştır. Bu ölçek ile elde edilen sonuçlar YBO öğrencilerinin sırasıyla fen, matematik, teknoloji ve mühendislik mesleklerine yönelik olumlu sayılabilecek ortalamada ilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak da tüm bu disiplinlerde meslek sahibi olmaya yönelik olumlu ilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. YBO öğrencilerinin hiçbir uygulama yapılmadan STEM alanlarında meslek sahibi olmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Aydın, Saka ve Güzey (2017) ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarında meslek sahibi olmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Çorlu (2017)’nin de belirttiği gibi ülkemizde STEM alanlarında kariyer geliştirmek isteyen öğrencilerin sayısında bir azalma ya da bu alanlarda çalışan iş gücüne yönelik ihtiyaca ilişkin güçlü veriler bulunmamaktadır. Ancak YÖK’ün 2014-2015 yıllarına ait verileri STEM alanlarının tercih edildiğini fakat diğer alanlara

oranla daha az tercih edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu alanları tercih ederken hangi faktörlerden etkilendikleri önemlidir. Çünkü ilgi, yeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarıyla alınmış sağlam kararlar bu alanlardan mezun olduklarında nitelikli iş gücüne sahip olmaları için önem arz etmektedir. Nitekim ülkemizde bu alanlarda nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyaç aşikârdır (TÜSİAD,2014).

Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlar nitel sonuçlar ile karşılaştırıldığında nitel bulgular ile elde edilen sonuçların desteklendiği görülmektedir. YBO öğrencilerinin STEM meslekleri olarak ifade ettikleri mesleklerin yaklaşık yarısı STEM meslekleridir ve bu mesleklerde neler yapıldığını açıklayamamışlardır. Ayrıca öğrencilerin ancak %10'a yakını STEM alanlarında meslek sahibi olmak istediğini ifade etmiştir. Nicel ve nitel bulgulara yönelik sonuçlar birbiri ile çelişiyor gibi görünse de aslında birbirinin önemli destekçisi olarak şöyle yorumlanabilir: YBO öğrencileri STEM mesleklerini tanımadıkları için meslek tercihleri arasında STEM mesleklerine yer veremiyor olabilirler. Meslek tercihlerini bu yönde yapacağını ifade eden ve bunları ilgileri ile açıklayan öğrenciler de bu mesleklerin içeriği hakkında fikir sahibi değildir.

Öneriler

Hem sosyo-kültürel hem de sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir grubu temsil eden tamamı köy çocuklarından oluşan YBO öğrencilerinin STEM mesleklerini tanımalarına olanak sağlayacak programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacılara bu yönde kariyer bilinci oluşturma programları hazırlamaları ve bu programları ülkenin dört bir yanında öğrenim gören ve belki geleceğin doktoru, mimarı, akademisyeni olacak olan dezavantajlı tüm gruplara yerelden bölgesel, bölgeselden küresel uzanan bir yelpazede uygulamaları önerilebilir. Çeşitli araştırmalar STEM eğitiminin öğrencilerin STEM alanlarındaki mesleklere olan ilgilerini artıracak olduğunu göstermektedir (Gülhan ve Şahin, 2016; Pekbay, 2017). Nitekim STEM eğitime yönelik bir öğrenme sürecinde öğrenciler hem meslekleri hem de kendi ilgi ve yeteneklerini farketme imkânı bulabileceklerdir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalıkları karşılaştırılabilir. Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin kariyer farkındalıkları ve tercihlerinin akademik başarı gibi değişkenlere göre karşılaştırması yapılabilir. Fen bilgisi öğretmenlerine/ öğretmen adaylarına fen ve kariyer bilinci kazanımı kapsamında derslerinde öğrencilerin farkındalığını geliştirecek küçük uygulamalara yer vermeleri önerilebilir.

5. Kaynakça

- Akgündüz D., Ertepinar, H. (2015). *STEM eğitimi türkiye raporu-günün modası mı yoksa gereksinim mi?*. İstanbul: Scala Basım.
- Altay Köse, T., & Yangın, S. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilimsel kariyer ilgileri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 45-66.
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4 -8. Sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM=FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Bozgeyikli H., Bacanlı F., & Doğan H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Bright, J. E., Pryor, R. G., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 19-36.
- Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: a 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Can, A., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. London: Sage Publications.
- Çepni, S., & Ormanlı, Ü. (2017). Geleceğin dünyası. Çepni, S. (Eds.), *Kuramdan uygulamaya STEM+A, E eğitimi* (s.1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorlu, M. S. (2017). STEM: bütünlük öğretmenlik çerçevesi. Çorlu, M. S. ve Çallı, E. (Eds.), *STEM kuram ve uygulamaları*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Ercan S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: tasarım temelli fen eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Karataş, F. Ö. (2017). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir s(i)tem. Çepni, S. (Eds.), *Kuramdan uygulamaya STEM+A, E eğitimi* (s.53-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Kier, M., W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.

- Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, V. (2015). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36,
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. Brown, S. D., & Lent, R.W. (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Hoboken, New Jersey, US: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Brown, D., & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development (4th ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T. ve ark. (2001). the role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London:Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Fen bilimleri dersi programı, 3-8. sınıflar*. MEB Yayıncılık.
- Muro, J. J., & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: a practical approach*. Brown & Benchmark Publishers
- National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katehi, L., Pearson, G., Feder, M. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- National Science Foundation [NSF] (2015). *Revisiting the STEM workforce*. Arlington, Virginia: NSF. <https://www.nsf.gov/pubs/2015/nsb201510/nsb201510.pdf> (2016, Ocak 12).
- Next Generations Science Standards [NGGS]. (2013). *The next generation science standards-executive summary*. Retrieved from http://www.nextgenscience.org/sites/ngss/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%206.17.13%20Update_0.pdf (2013, Aralık 11).
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [OSYM] (2016). *Geçmiş yıllardaki sınavlara ait sayısal bilgiler*. Retrieved from <<http://www.osym.gov.tr/belge/1-12668/gecmis-yillardaki-sinavlara-ait-sayisal-bilgiler.html>> (2016, Mayıs 20).
- President's Council Of Advisors on Science and Technology [PCAST] (2010). Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future. Executive Office of the President: USA. Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf> (2012, Kasım 5)
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-213.
- President's Council Of Advisors on Science and Technology [PCAST] (2010). *Prepareand inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future*. Executive Office of the President: USA. <<https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>> (2016, Mayıs 24).
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.
- Türkiye Sanayici İşadamları Derneği [TÜSİAD].(2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. Retrieved from <<http://www.stemtusiad.org/bilgi-merkezi/anket-raporu>> (2016, Mayıs23).
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2016). *İstatistikler*. Retrieved from < <https://istatistik.yok.gov.tr/>> (2016, Mayıs 21).

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Stratejilerine ve Öğrenme Sorunlarına Olan Etkisinin Belirlenmesi

The Effect of Teaching Learning Strategies on Academic Achievement, Learning Strategies Used and Learning Problems of Pre-service Teachers¹

Aysemin DURAN², Kemal Oğuz ER³

Öz

Bu çalışma öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön-test-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak; “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve başarı testi ile nicel veriler; görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler, deneysel müdahale olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, üç deney ve bir kontrol grubu belirlenerek, deneysel müdahaleden önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve başarı testi uygulanmıştır. Deney gruplarından birinde strateji öğretimi, birinde görüşme, bir diğerinde ise hem strateji öğretimi hem de görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi, nicel verilerin analizinde ise varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme sorunlarının azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanmalarına etkisi yokken, başarı puanlarına olumlu etkisi olmuştur; ancak bu etki deney ya da kontrol grubunda bulunmaya göre birbirinden anlamlı fark göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme sorunları, öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğretmen adaylarının akademik başarıları

Abstract

This study was conducted to determine the effects of teaching strategies on academic achievement, learning strategies and learning problems of pre-service teachers. Pretest-posttest control group design from quasi-experimental designs was used in the study. In line with the objective of the research, three experimental and one control group were identified and the “Motivation and Learning Strategies Scale” and achievement test were applied to experimental and control groups before and after experimental intervention. One of the experimental groups was applied strategy teaching, one was applied interview, and the other was applied both strategy teaching and interview and the interviews were considered as experimental intervention. Content analysis method was used for the analysis of interview data and variance analysis was used for the analysis of quantitative data. According to the results of the research, it has been determined that teaching of learning strategies contributes to decrease of learning problems. Moreover, while the teaching of learning strategies has no effect on pre-service teachers’ strategy use, it has a positive effect on their achievement scores; but this effect did not differ significantly from each other in the experimental or control group.

Keywords: Learning problems, teaching learning strategies, academic achievement of pre-service teachers’

1. Bu çalışma, ilk yazarın “Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

2. İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, aysemin.duran@okan.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0003-4873-1120>

3. Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir, Türkiye, koer@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6098-2067>

Atf / Citation: Duran, A., & Er, K.O. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 799-808. doi:10.24106/kefdergi.2767

Extended Summary

What is desired to achieve during teaching is to provide students with skills to obtain and use information. Students need to acquire the ability to learn by themselves and to monitor their own learning in order to improve themselves (Dikbaşı & Hasırcı, 2007). Every individual uses unique ways for getting prepared for learning, learning and remembering (Fer, 2011). Therefore, individuals need to be aware of their own learning processes (Ekici, 2003). One of the factors affecting the learning process is learning strategies. Learning strategies are behaviours and processes that learners have and affect the coding process as well as each of the techniques that facilitate the self-learning of the individual (Özer, 2002; Weinstein & Mayer, 1986). When students with low academic achievement are compared with those with high academic achievement, it is indicated that students with high academic achievement set specific learning goals for themselves and that they use more strategies in their learning (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996, Zimmerman, 2008). In this context, the research basically aims to determine whether teaching strategies influence the academic achievement, learning strategies, and learning problems of pre-service teachers. In line with this main objective, answers to the following questions were sought:

1. What are the learning problems experienced by pre-service teachers?
2. Before the experimental intervention;
 - a. What are the learning strategies used by pre-service teachers?
 - b. What is the level of pre-service teachers' academic achievement?
3. What is the effect of experimental intervention on
 - a. The academic achievement of pre-service teachers?
 - b. The learning strategies used by pre-service teachers?
4. What is the effect of the teaching of learning strategies on the elimination of learning problems?

Pretest-posttest control group design from quasi-experimental designs was used in the research. Quantitative data was collected by means of "Motivation and Learning Strategies Scale" and achievement test and qualitative data was collected by means of interview forms before and after experimental intervention process. The interviews were considered as experimental intervention. Experimental intervention was carried out in the course "Teaching Principles and Methods" during the fall semester of 2014-2015 academic year. In line with the objective of the research, three experimental and one control group were identified. One of the experimental groups was applied strategy teaching, one was applied interview, and the other was applied both strategy teaching and interview. The "Motivation and Learning Strategies Scale" which is used for obtaining the data on the learning strategies used by pre-service teachers and their motivation levels, consists of 2 sub-scales which are motivation and learning strategies. MS consists of 6 factors while LSS consists of 9 factors. The Cronbach alpha coefficients of the factors range from 0.86 to 0.41 and the corrected item-total score correlations range from 0.19 to 0.66. When adapting this scale, the psychometric properties of the scale were not considered again as the study group was similar to the group in this study. However, before and after the experimental intervention process, the scale was applied to pre-service teachers and the Cronbach alpha coefficients of the scale were calculated as 0.91 for the pre-test and 0.92 for the post-test. The achievement test, developed by the researcher and consisting of 40 items in total, to determine which substances will take place in the final test, those with item distinctiveness index of 0,30 or more and those with item difficulty index of 0,50-0,80 were selected (Baykul, 2010:373; Bayrakçeken, 2008:272). During the data analysis process, descriptive statistics were used to determine the learning strategies used by pre-service teachers; one-way analysis of variance was used for unrelated samples to determine whether the learning strategies they use varied according to their majors; descriptive statistics were used to determine their achievement before experimental intervention and a two-factor analysis of variance for mixed measures was used to determine the effect of teaching of learning strategies on the learning strategies used by pre-service teachers and their academic achievement. Content analysis was used to analyze interview texts.

The problems experienced by the pre-service teachers in Experiment 2 (G_{d2}) and Experiment 3 (G_{d3}) groups can be stated as inability to focus due to attention deficit, inability to manage time efficiently, low self-confidence and high anxiety level during the preliminary talks held at the beginning of the period. According to the data obtained from interviews, the pre-service teachers in Experiment 2 (G_{d2}) and Experiment 3 (G_{d3}) groups stated that they used iteration strategies the most while they used searching for help strategies the least. No significant differences were found between the total scores of the learning strategies of the experimental or control groups before and after the experimental intervention [$F_{(3-132)} = 359,86, p > ,01$].

It was concluded that experimental intervention has no effect on the learning strategies used by pre-service teachers. There is a significant difference between the achievement scores of all pre-service teachers whether it is experimental or control group before and after experimental intervention [$F_{(1-132)} = 78,97, p < ,01$]. However, although it is desirable that there is a significant difference between the achievement scores of the experimental and control groups, there was no significant difference between the achievement scores [$F_{(1-132)} = 98,47, p > ,01$].

During the interviews held at the end of the period, pre-service teachers in Experiment 2 (G_{d2}) group talked about some processes such as decrease / increase in learning desires and grades, decrease / increase in focus problems, increase / decrease in interest in lectures, increase / decrease in desire to study, regular and effective study for exams as regards the change in the learning process. Besides, pre-service teachers in Experiment 3 (G_{d3}) group talked about increase / decrease in learning desires, the same level of desire for learning, increase / decrease of grade average, time management, willingness to do homework as regards the change in the learning process.

By looking at the results of this study, it can be said that in order for pre-service teachers to be able to effectively use the strategies of monitoring understanding, organizing and searching for help which they are less aware of, more emphasis should be given to the teaching of these strategies. To help students use different learning strategies, it may be appropriate for instructors to include more visual items such as concept maps, concept nets, mind maps in their classes.

1. Giriş

Öğretim sürecinde ulaşılmak istenen, bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerileri kazandırmaktır. Bu süreç, öğretmenlerin belli bilgi ve becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmıştır. Öğrencilere bilgilerin aktarılması, becerilerin öğretilmesi, davranışların kazandırılması öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği için öğretmenlik mesleği birçok nitelik ve yeterlik gerektirmektedir. Weinstein ve Mayer (1986)'ya göre, iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, hatırlayacağını, düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsar. Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir (Dikbaş & Hasırcı, 2008). Öğretimin, öğretim programlarındaki konuları ve öğrencilerin bu konuları nasıl öğreneceklerini kapsayacak biçimde planlanıp uygulanması gereklidir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ihtiyaçları, öğretmen tarafından "öğrenmeyi öğretme" etkinlikleriyle karşılanabilir (Özer, 1998). Öğrenmeyi öğrenme, başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Özer (2008), öğrenenlerin hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebileceklerini belirtmektedir. Her birey, öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde diğerlerinden farklı yollar kullanmaktadır (Fer, 2011). Bu sebeple, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir (Ekici, 2003). Öğrenme sürecini etkileyen etmenlerden biri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve süreci olmakla birlikte bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biridir (Özer, 2002; Weinstein & Mayer, 1986). Bireyler öğrenme stratejilerini kullandıklarında öğrenilenler kalıcı hale gelmektedir. Bu sebeple öncelikle öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2007). Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik alandaki öğrenme çabalarının verimliliğini arttırmaktadır. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerle, yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler karşılaştırıldığında başarısı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri belirtilmektedir (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Zimmerman, 2008). Akademik başarıda bireyin belirli bir akademik alanda elde ettiği bilgi-beceri düzeyi ile bu bilgiyi farklı şekillerde kullanabilme yeterliliği, akıl yürütme ve problem çözme becerisindeki yeterlilik düzeyi önemlidir (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001; Akt: Aktan: 2012: 20). Öğrencilerde akademik başarının yükseltilebilmesi için, öğrenme stratejilerinin kullanımı özendirilmelidir. Bu bağlamda; araştırmanın temel amacı; öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının deneysel müdahaleden önce yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?
2. Deneysel müdahaleden önce;
 - a. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
 - b. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ne düzeydedir?
3. Deneysel müdahalenin;
 - a. Öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?
 - b. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?
4. Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme sorunlarının ortadan kaldırılması üzerindeki etkisi nedir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada yarı-deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve başarı testi ile nicel veriler; görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler, deneysel müdahale kapsamında ele alınmıştır. Deneysel müdahaleden elde edilen veriler pozitivist bir yaklaşımla analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır (Groat, 2013).

Deneysel Müdahale Süreci

Araştırmanın deneysel müdahale işlemi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç 2014 yılının Eylül ayında başlamış ve aynı yılın Kasım ayı sonunda tamamlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, üç deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deneysel müdahaleden önce deney ve kontrol gruplarına, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Başarı testinden ve ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney gruplarından birinde strateji öğretimi, birinde görüşme, bir diğerinde ise hem strateji öğretimi hem de görüşme gerçekleştirilmiştir. İki deney grubu ile yapılan görüşmeler dönem başında ve sonunda olmak üzere iki kez

yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almakta olan ikinci sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Dersi almakta olan gruplar içinden rastlantısal olarak seçilen Deney 1 (G_{d1}) grubu sadece strateji öğretiminin gerçekleştirildiği, Deney 2 (G_{d2}) grubu sadece görüşmelerin yapıldığı, Deney 3 (G_{d3}) grubu hem strateji öğretiminin hem de görüşmelerin yapıldığı grubu ifade etmektedir. Herhangi bir deneysel müdahalenin gerçekleştirilmediği grup ise kontrol grubudur (G_k). Deney 1 (G_{d1}) grubu fen bilgisi öğretmenliği, Deney 2 (G_{d2}) grubu ilköğretim matematik öğretmenliği, Deney 3 (G_{d3}) grubu okul öncesi öğretmenliği, kontrol grubu (G_k) ise sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney 1 (G_{d1}) grubunda 30, Deney 2 (G_{d2}) grubunda 36, Deney 3 (G_{d3}) grubunda 33, Kontrol grubunda (G_k) 40 olmak üzere toplamda 139 öğretmen adayından veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilecek öğretim için ders planları ve etkinlikler 2014 yılının Haziran- Ağustos aylarında hazırlanmıştır. Başarı testi ile beraber deneysel işlem öncesi ve sonrasında kullanılan ölçekler, 2014 yılının Eylül ve Aralık aylarında uygulanmıştır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen strateji öğretiminin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi geliştirilmiştir.

Görüşme Formu

Deney grubu 2 (G_{d2}) ve deney grubu 3 (G_{d3})’te yer alan öğretmen adaylarına uygulanmak üzere araştırmacı tarafından iki görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formlardan; ön görüşme formu öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının neler olduğu, kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkında olup olmadıklarını yoklamaya dönük olarak nasıl ders çalıştıkları, öğrenme sırasında karşılaştıkları sorunlarla nasıl başa çıktıklarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Son görüşme formu ise öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarında bir değişikliğe neden olup olmadığı, olduysa nasıl bir değişime neden olduğu, öğrenme isteklerinde bir değişiklik olup olmadığı, öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği ve öğrenme stratejileri öğretiminin daha farklı olarak nasıl yapılabileceğine dair sorulardan oluşmaktadır. Her iki görüşme formunun hazırlanma aşamasında sorular araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra eğitim programları ve öğretim anabilim dalından üç öğretim üyesinden, rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalından bir öğretim üyesinden, Türkçe eğitimi anabilim dalından bir öğretim elemanından olmak üzere sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Taslak görüşme formları üzerinde gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 öğretmen adayı ile soruların açıklığını ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonrasında bazı sorular üzerinde ifade değişikliğine gidilmiş, soru sayısı artırılmış ve görüşme formlarının son hali verilmiştir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ve güdülenme düzeylerine ilişkin verileri elde etmede Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe alanyazına kazandırılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden izin alınarak yararlanılmıştır. Ölçek, “güdülenme” ve “öğrenme stratejileri”ne ilişkin önermelerden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin ayrı ayrı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan ölçeğin iki farklı ölçek gibi kullanılabileceği belirtilmiş ve bu çalışmada “Öğrenme Stratejileri” alt ölçeğinden faydalanılmıştır. GÖ altı faktörlü, ÖSÖ ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. T testi sonuçları, üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Türkçe form, eşdeğerlik çalışmasının ardından iki farklı üniversitede, farklı bölümlerde okuyan 852 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte GÖ altı faktörlü, ÖSÖ ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. T testi sonuçları, üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir.

Ölçek uyarlanırken çalışılan çalışma grubunun bu araştırmadaki gruba benzer özellikler gösteriyor olması sebebiyle ölçeğin psikometrik özelliklerine yeniden bakılmamıştır. Ancak, deneysel müdahale sürecinin öncesinde ve sonrasında ölçek öğretmen adaylarına uygulanmış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayıları ön-test için 0.91, son-test için 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Testi

Başarı testi araştırmacı tarafından 2014 yılının Nisan - Mayıs aylarında geliştirilmiş, Haziran ayında deneme testi olarak uygulanmış ve testin nihai formu oluşturulmuştur. Testin hazırlanma aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi hedef-davranışları belirlenmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla belirtke tablosu oluşturularak dersin hedef davranışlarını kapsayacak biçimde maddeler oluşturulmuştur. Her bir hedef davranışla ilgili olacak şekilde en az 2 soru olmak üzere sorular hazırlanmış ve dört ayrı deneme testi oluşturulmuştur. Deneme testleri Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olan Necatibey Eğitim Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 650 öğrenciye uygulanmıştır. Birinci deneme testinde 42 Öğretim İlke ve Yöntemleri, ikinci deneme testinde 45 Öğretim İlke ve Yöntemleri, üçüncü deneme testinde 36 Program Geliştirme ve Öğretim, dördüncü deneme testinde 38 Program Geliştirme ve Öğretim maddesi yer almaktadır. Deneme testleri uygulaması bitiminde nihai test formunu oluşturmak amacıyla maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Hangi maddelerin nihai testte yer alacağına madde ayırt edicilik indeksi 0,30 ve üzerinde olanlar; madde güçlük indeksi 0,50-0,80 aralığında olanlar seçilerek karar verilmiştir (Baykul, 2010:373; Bayrakçeken, 2008:272). Nihai testte 22 öğretim ilke ve yöntemleri, 18 program geliştirme ve öğretim maddesi yer almaktadır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Toplamda 40 maddeden oluşan başarı testi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri girişine başlamadan önce ölçeklerdeki öğrenci isimlerine numaralar verilerek, deneysel işlem öncesi ve sonrasında aynı öğrenciler ile çalışılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla deneysel işlem öncesinde katılım sağlayan öğrencilere deneysel işlem sonrasında da yapılan numaralandırma sayesinde ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için görüşme verilerinden; deneysel müdahale öncesi başarılarının belirlenmesi için betimleyici istatistiklerden; öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesi için karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde öncelikle öğrencilerin ses kayıtları yazılı metne dökülmüştür. Görüşme metinlerinin analizinde içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizinde, önceden toplanan veriler kavramsallaştırılarak, ortaya çıkan kavramlar temalar haline dönüştürülür (Yıldırım & Şimşek, 2008:227). Görüşme metinlerinin analizinde izlenen yol aşağıdaki gibidir:

Öncelikle tüm öğretmen adaylarının izni alınarak ses kayıtları gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde; araştırmacı tarafından ses kayıtları dikkatlice dinlenerek yazıya geçirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adayının tüm söyledikleri eksiksiz bir biçimde aktarılmıştır. Tüm ses kayıtları metne döküldükten sonra kodlama sürecine geçmeden araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Verilerin kodlanması sürecinde kodlamanın yapılması ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008:229). Daha sonra kodlama anahtarı oluşturularak mikro analizler yapılmıştır. Temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra eğitim programları ve öğretim alanındaki bir öğretim elemanından görüş birliğinin sağlanması amacıyla kontrol-kodlaması yapılması istenmiştir. Metinlerin 10 sayfalık bir kısmı öğretim elemanına verilmiş, kodlama yaptıktan sonra her biri araştırmacı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Miles ve Huberman'a göre (1994:64) kontrol-kodlaması ortaya çıkan tanımların netliğini sağlamakla birlikte iyi bir güvenilirlik kontrolüne de yardımcı olur. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır ve önerilen %80'in üzerinde çıkmasıdır

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş birliği sayısı} / \text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}) * 100$$

Bu formüle göre;

$$\text{Güvenirlik} = (93 / 93+25) * 100 = \%78 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Bu sonuca göre, yapılan kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Miles & Huberman, 1994). Bulunan ortak temalar araştırmanın alt problemlerinin bulguları olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının belirlenmesi amacıyla Deney 2(G_{d2}) grubu ve Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları ile 2014-2015 güz döneminin başında yapılan ön görüşmelerde, öğretmen adaylarına hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları, öğrenme sürecinde ne gibi zorluklar yaşadıkları ve bu sorunlarla başa çıkmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler neticesinde "öğrenme sürecindeki zorluklar" teması belirlenmiştir. Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan toplam otuz altı(36) öğrenciden yirmi(20) öğrenci öğrenme sürecinde zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu zorluklar; yüksek düzeyde kaygı, dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunu, sözel derslere karşı olumsuz tutum, zaman yönetiminde sıkıntı, düşük özgüven, konular/dersler arası ilişkilendirmeleri yapamama olarak

belirtmiştir:

M40:...Tam odaklanmadıysam anlayamam zaten. Odaklanma problemim oluyor. Yani mesela derse başlamadan şunu da yapayım bunu da yapayım. Ya da derse başlamadan aklıma bir şey geliyor, onu da yapayım diye kalkıyorum. Ya da soruyu çözerken aklıma bir şey geliyorsa anında onu düşünmeye başlıyorum. Dikkatim dağılıyor. Her zaman düzenli çalışmayı oturtamıyorum. Birkaç hafta birikiyor bazen...

Deney 3(G₀₃) grubunda yer alan toplam otuz üç(33) öğrenciden on yedi(17) öğrenci öğrenme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; dikkat dağınıklığı, zaman yönetiminde sıkıntı, özgüven düşüklüğü, odaklanamama, öğretim elemanına karşı önyargılı olma, yüksek kaygı, nasıl özet çıkaracağını bilmeme olarak ifade edilmiştir:

O10: ...Orada yazan şeyi anlıyorum ama ifade edemiyorum. O beni biraz sıkıntıya sokuyor. Aynısı olsun diye ezberlemeye çalışıyorum. Dikkatim dağılıyor bir süre sonra aynı şekilde çalışmıyorum. Arada düşüncelere dalıyorum falan.

O23: Dinliyorum hocayı, çok iyi dinliyorum. Ama sonra aklıma başka yere gidiyor ya da anlattığı şeyden başka bir şeye gidiyorum ben. Kopuyorum yani.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla görüşmelerden elde edilen verilere göre Deney 2(G₀₂) grubunda yer alan otuz altı (36) öğrencinin en çok kullandıkları stratejilerin yineleme stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre yirmi(20) öğrenci not almayı, on dört(14) öğrenci metin okurken renkli kalemler kullandıklarını belirtmiştir:

M4: Yazarak çalışmayı severim...Önemli gördüğüm yerleri not olarak çıkarırım zaten. Fosforlu kalem kullanırım not alırken.

M12: ...Hoca ders anlatırken kitabın üstüne not alıyorum...Küçük kağıtlarım var not aldığım yerlere onları yapıyorum. Fosforlu kalemlerle yazıyorum veya notlar çıkarıyorum.

Deney 3(G₀₃) grubunda yer alan otuz üç (33) öğrencinin ifadelerine göre en fazla yineleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ayrıca bir öğrencinin birden fazla öğrenme stratejisini bir arada kullandığı da görülmektedir. Yirmi dört (24) öğrenci yineleme stratejilerinden aynı sözcüklerle not almayı kullandığını, on iki (12) öğrenci öğrenme amacıyla tekrarlar yaptığını, on üç (13) öğrenci metinleri okurken renkli kalemleri kullandığını belirtmiştir:

O4: ...Sizin söylediklerinizden kitapta olanların altını çizdim. Kitabın yanına mavi boşluk bırakmışlar. Diğerlerini de oraya yazıyorum. En belirgin olanlarını not alıyorum.

O14: Çok severim. Fosforlu kalemler böyle. Kitabımı açtığımda zaten her yer çizilidir böyle. Öyle seviyorum.

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda; Deney 2(G₀₂) ve Deney 3(G₀₃) grubunda yer alan öğretmen adayları en çok yineleme stratejilerini, en az ise yardım arama stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir.

“Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden elde edilen verilere göre ise öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,25$ ortalama ile en çok açıklama stratejilerini, en az ise $\bar{X}= 4,81$ ortalama ile yardım arama stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Görüşme verileri ile ölçekten elde edilen veriler karşılaştırıldığında, en çok kullanılan öğrenme stratejilerinde farklılık olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına deneysel müdahale süreci başlamadan önce akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla başarı testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının deneysel müdahale öncesi akademik başarılarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	SS
Başarı Düzeyi	136	33,83	7,80

Öğretmen adaylarına, deneysel müdahale süreci başlamadan önce uygulanan başarı testinden aldıkları puanların $\bar{X}=33,83$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki akademik başarılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deneysel müdahalenin, öğretmen adaylarının başarıları ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Deneysel müdahalenin deney grupları ve kontrol grubunun akademik başarısına etkisine ilişkin tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	9583,173	135			
Grup (Birey/Grup)	1898,280	3	632,760	10,869	,000
Hata	7684,893	132	58,219		
Denekleriçi	13388.565	136			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	4901,656	1	4901,656	78,987	,000
Grup*Ölçüm	295,420	3	98,473	1,587	,196
Hata	8191,489	132	62,057		
Toplam	22971,738	271			

Deneysel müdahale sonrasında deney ya da kontrol grubu ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmen adaylarının başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(1, 132)} = 78,97, p < ,01$]. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı fark olması arzu edilmekle birlikte deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(3, 132)} = 98,47, p > ,01$].

Deneysel müdahalenin kullanılan öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Deneysel müdahalenin deney grupları ve kontrol grubunun kullandığı öğrenme stratejilerine etkisine ilişkin karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	75047,236	135			
Grup (Birey/Grup)	1079,604	3	359,868	,642	,589
Hata	73967,632	132	560,361		
Denekleriçi	75153.559	136			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	106,323	1	106,323	,190	,664
Grup*Ölçüm	1079,604	3	359,868	,642	,589
Hata	73967,632	132	560,361		
Toplam	150200,795	271			

Deneysel müdahale sonrasında deney ya da kontrol gruplarının öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(3,132)} = 359,86, p > ,01$]. Yani, deneysel müdahalenin deney gruplarının kullandığı öğrenme stratejileri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Bununla birlikte; deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesi ve sonrasında hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amacıyla betimsel istatistiklerine bakılmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği son testinden elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının $X=5,44$ ortalama ile en çok örgütlenme stratejilerini, $X=4,69$ ortalama ile en az yardım arama stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ön testlerden elde edilen verilere göre öğretmen adayları en çok açıklama, en az yardım arama stratejilerini kullanırken; son testlerden elde edilen verilere göre en çok örgütlenme, en az yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar.

Gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin, öğrenme sorunlarının ortadan kaldırılmasına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla deney 2 (G_{d2}) grubu ve deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla 2014-2015 güz dönemi sonunda görüşmeler yapılmıştır. Öğrenme stratejileri öğretimi yapılmayan deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan toplam otuz altı (36) öğrenciden on yedi(17) öğrenci öğrenme stratejilerinde herhangi bir değişikliğe gitmediğini, on dokuz (19) öğrenci ise ya öğrenme stratejilerini değiştirdiklerini ya da yeni öğrenme stratejilerini kullanmaya başladıklarını belirtmiştir:

M1: Matematik derslerimiz bizim biraz daha kötüydü. Şimdi daha iyi mesela. Çünkü yazmaya yönelik birisiydim. Hani yazayım illa özet çıkarayım falan. Onun yerine tam tersi maddeleyerek ve not alarak işte belirterek, derecelendirerek o şekilde daha iyi öğrendiğimi fark ettim.

M8: ...Ben bireysel çalışmayı daha çok seviyorum. Ama mesela iyi olan arkadaşlardan bir tanesiyle şey yapıyorduk biz. Soruları çözüyorduk. Haberleşiyorduk mesela ben şuraya kadar geldim. O diyor ben buraya kadar geldim. Kendimize müsait bir ortam bulup orada buluşup notlarımızı karşılaştırıyorduk. İkimiz de birbirimizin eksiklerini tamamlıyorduk mesela. Bunca yıllık bireysel çalışmanın üstüne böyle bir çalışmaya

geçmem benim için daha iyi oldu...

Öğrenme stratejileri öğretimi yapılan Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan toplam otuz üç (33) öğrenciden on sekiz (18) öğrenci öğrenme stratejilerinde değişiklik yaptıklarını, on beş (15) öğrenci ise aynı öğrenme stratejilerini kullanmaya devam ettiklerini belirtmiştir:

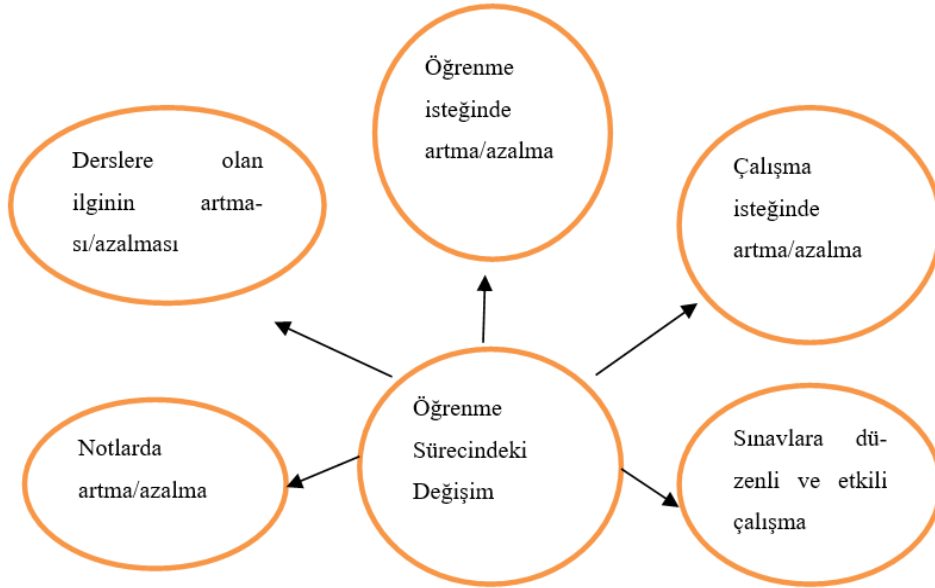
O1: ...Dediğim gibi önce kavram haritası daha çok girdi. Diğer türlü de hani imm daha böyle sessiz ortamları tercih ettiğimi fark ettim. Önceden daha fazla etkilenmediğimi düşünüyordum ama etkiliyormuş. Mümkün olduğunca sessiz ve hani bireysel çalışmaya daha fazla yöneldim. Eğer bir konu hakkında fazla bilgim yoksa önce kendim okuyorum.

O16: ...Mesela ben önceden hepsinin altını çiziyordum. Şimdi hani önemli gördüğüm yerleri, aklımda kalacak yerlerin altını, ipuçlarının altını çiziyorum o şekilde. Bu şekilde daha verimli oluyor. Sonra dönüp baktığımda o altını çizdiğim kelimeler sınavda çıktığında aklıma geliyor.

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adayları dönem başında yapılan ön görüşmeden dönem sonunda yapılan son görüşmeye kadar öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişimle ilgili olarak öğrenme isteklerinde ve notlarında azalma/artma, odaklanma sorunlarında azalma/artma, derslere olan ilginin artması/azalması, çalışma isteğinde artma/azalma, sınavlara düzenli ve etkili çalışma gibi bazı süreçler olduğundan bahsetmişlerdir:

M8: ...kredisi yüksek derslerimizde falan sınav akşamlarında inanın ki çok rahatım. Defter tekrarını bitirmiş oluyorum. Şöyle defteri okuyorum bir kere. O akşam tv, bilgisayara çok odaklanamıyorum. Çünkü gözlerimi çok yoruyor. O akşam rahat oluyorum. Ertesi gün sınava geldiğimde rahat oluyorum inanın ki notlarım da yükseldi. Ciddi anlamda o sınav kaygısını attım.

M34: ...İleride mesleğimizle alakalı nasıl olabilir, nasıl öğretmen olabiliriz diye elbette bir şeyler öğrendik. Ama işte yoğunluktan dolayı bu dönem çok da çalışmadık. Notları düşürebiliriz yani gerçekten.

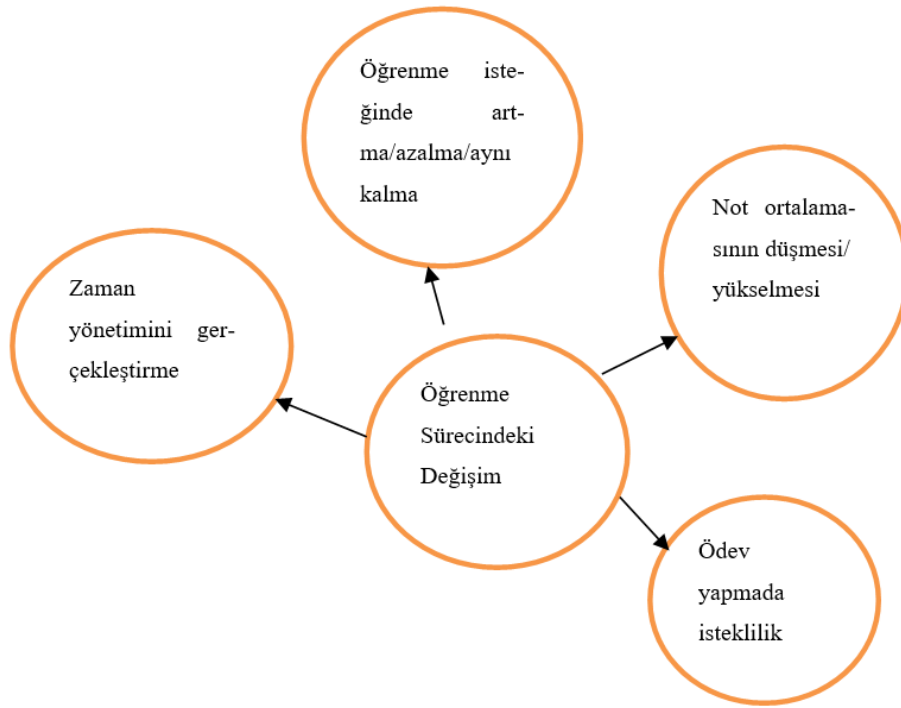


Şekil 1: Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişimler

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları ise dönem sonunda yapılan görüşmelerde öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili olarak öğrenme isteklerinin artması/azalması, öğrenme isteklerinin aynı kalması, not ortalamalarının yükselmesi/düşmesi, zaman yönetimini gerçekleştirme, ödev yapmada isteklilik olduğundan bahsetmişlerdir:

O27: ...Ben bu dönem içinde daha yüksek not aldım. Bu beni daha da güdüledi mesela. Daha iyi yapabiliyorum demek ki dedim. Bundan daha iyi yapmalıyım diye bir şey oldu yani. Şu an daha çok çalışmak, daha yüksek almak istiyorum.

O13: ...hani geçen seneden bu sene daha rahatız. Hocalarımızı tanıdığımızdan dolayı da. Birbirimize karşı nasıl davranmamız gerektiğini biliyoruz en azından. Ödevlerle ilgili olsun daha irtibattaydık, o yüzden zorlanmadık bu sene. Daha istekli olarak ödevlerimizi yapıyoruz.



Şekil 2: Deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerindeki değişim

4. Tartışma

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, deney gruplarında (G_{d2} ve G_{d3}) gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin (strateji öğretimi, görüşmeler) öğretmen adaylarının dönem içerisinde öğrenme sorunlarının azalmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dönem başında uygulanan başarı testinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında akademik başarı düzeyleri düşük olarak bulunmuştur. Dönem başında yapılan görüşmelerden ve uygulanan ölçekten çıkarılan sonuçlara göre öğretmen adayları en çok açıklama ve yineleme stratejilerini, en az ise yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar. Dönem sonundaki uygulamalardan çıkarılan sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının en fazla örgütleme, en az ise yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu durumda, dönem başından dönem sonuna kadar öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklılaştığı söylenebilir. Duman, 2014 yılında yaptığı çalışmasında matematik öğretmenliği öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve tekrar stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Şahin ve Uyar (2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilerin %41 oranında tekrar, %23 oranında anlamlandırma, %20 oranında dikkat, %8 oranında üst bilişsel, %6 oranında duyuşsal, %2 oranında hatırlama stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile çalışmadan elde edilen sonuçların birbirine benzediği söylenebilir. Gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı herhangi bir etkisi olmazken, başarı puanları üzerinde etkili olmuştur. Ancak bu etki, öğretmen adaylarının deney ve kontrol gruplarında yer almasına göre birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Yani gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin deney gruplarının puanları üzerinde bir etkisi olmamıştır. Taşdemir ve Tay (2007) üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye baktıkları deneysel çalışmada, öğrencilerin başarı öntest-sontest puanları arasında fark bulmuşlardır. Ortaya çıkan farkın, deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Baykan, Naçar ve Mazıcıoğlu (2007)'nin de yaptıkları çalışmada, öğrenme stratejilerini etkili kullanan üniversite öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın bulguları arasındaki farklılıkların; bu çalışma kapsamında yer alan deney ve kontrol gruplarının birbirine oldukça denk gruplar olmasından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak; öğretmen adaylarının daha az farkında oldukları öğrenme stratejisi türlerinden anlamayı izleme, örgütleme ve yardım arama stratejilerini etkili olarak kullanabilmeleri için bu stratejilerin öğretimine daha fazla ağırlık verilebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmalarına katkı sağlayabilmek için derslerinde kavram haritaları, kavram ağları, zihin haritaları gibi daha fazla görsel öğeye yer verme-

leri yerinde olabilir ve ayrıca öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili deneysel çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir.

5. Kaynakça

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Baykan, Z., Naçar, M. & Mazıcıoğlu, M. (2007). Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)*, 29 (3), 220-227.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçı, S. (2008). Test geliştirme. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (ss: 243-274). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. & Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Dikbaş, Y., Hasırcı, K. Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 69-76.
- Duman, B. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri üzerine nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014(2), 110-131.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Fer, S. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. İçinde S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss: 203-205). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Groat, L. (2013). Case studies and combined strategies. In L. N. Groat & D. Wang (Eds.), *Architectural research methods* (pp: 415-423). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, B. M., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Altun, S.A. ve Ersoy, A. ve diğerleri). Ankara, Pegem Akademi (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. İçinde A. Hakan (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (ss: 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. İçinde A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss: 139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şahin, H., Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Taşdemir, A., Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 173-187.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp: 315-327). New York: Macmillan.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B.J., Bonner S., & Kovach R. (1996). *Developing self-regulated learner: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



**Uzaktan Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Bir
Araştırma: AöfAnadolium Örneği**

**A Study on The Use of Social Media of Open Education System Students:
The Example of AofAnadolium**

İlker USTA¹, Serap UĞUR², Muhammet Recep OKUR³, Gökhan KUŞ⁴

Öz

Facebook Türkiye’de üniversite öğrencileri arasında en yaygın kullanılan sosyal paylaşım ağı olarak, bireylerin birbirleriyle etkileşim sağladıkları ortamlardan biridir. İlk kez 1960’lı yılların başlarında iletişim araştırmaları için kullanılan, kullanım ve doyumlar yaklaşımı; kullanıcıların aktif olduğunu vurgulayan ve “medya insanlara ne yapıyor” sorusundan çok, “insanlar medya ile ne yapıyor?” sorusuna odaklanarak kullanıcıların bilinçli katılımcılar olduğunu savunmuştur. Kullanımlar ve doyumlar kuramında kullanıcılar iletişime gerekli olduğu için değil gönüllü olduğu için girmektedirler. Bu araştırmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi kurumsal Facebook sayfası olan AofAnadolium sosyal medya ortamı, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmiştir. Araştırma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, 3 Şubat 2016-28 Şubat 2017 tarihleri arasındaki Facebook tarafından sağlanan “sayfa istatistikleri” bölümünden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu çerçevede Açıköğretim sistemi sosyal medya hesabının kullanım durumu çeşitli değişkenler açısından incelenerek takipçilerinin demografik özellikleri, kullanım durumlarındaki değişim ve takipçilerin paylaşımlara gösterdikleri duygusal tepkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, kurumun sosyal medya ortamını bilgi verme amacıyla kullanmakta olduğunu, takipçilerin ise daha çok enformasyon alma ve destek görme amacıyla kullandığını, takipçilerin sınavlar ve sorular ile ilgili paylaşımlara ilgi gösterdiğini ve tepkilerini bu ortamdan paylaştıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: açık ve uzaktan öğrenme, sosyal medya, uzaktan öğrenen, açıköğretim sistemi

Abstract

In Turkey, the most widely used as a social networking platform Facebook is one of the medium among college students in which they interact with each other. The use and gratification approach assessed for communication researches for the first time in the early 1960s; it is an approach that advocates users are conscious participants, focusing on the question “what are people doing with the media?” rather than the question “what is the media doing to people”, emphasizing that users are active. That is to say, according to the use and gratification theory, users are not volunteering because of communication necessary. According to the use and gratification theory, users are not volunteering because of communication necessary. In this research, it was aimed to examine the social media environment of AofAnadolium which is the institutional Facebook page of Anadolu University Open Education System in the context of use and gratification approach. This study was carried out by descriptive scanning method. The datas are limited from the “page statistics” section provided by Facebook between February 3, 2016 and February 28, 2017. In this framework, the use of the social media account of the Open Education system was examined in terms of various variables that the demographic characteristics of the followers, the change in the usage situation and the emotional reactions of the followers to the sharing were tried to be determined. Results shows that, institutions aim of using social media platform is informing, followers use it more for information and support. A very large proportion of followers are interested in the exams and the sharing of questions and reacting them.

Keywords: open and distance learning, social media, distance learner, open education system

1. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3549-1511>
2. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4211-1396>
3. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-2639-4987>
4. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-2424-2720>

Atıf / Citation: Usta, İ., Uğur, S., Okur, M. R., Kuş, G. (2019). Uzaktan Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma: AöfAnadolium Örneği. Kastamonu Education Journal, 27(2), 809-822. doi:10.24106/kefdergi.2887

Extended Summary

Purpose: Because of the rapid development of technology the traditional mass media have left their places to the new infrastructure of information technology, which is internet infrastructure, are called the social media and the new media. Social media; is an application area that enables sharing of information, ideas and experiences and places the internet world in our life quickly. Today, social media tools are widely used are Facebook, Twitter, Wordpress, LinkedIn, Google, Foursquare, Blogger and Youtube. Facebook, Twitter and Instagram are the most preferred social networks in the world. Turkey, also ranking as the top social media users are located in the world. Although each social media environment has its own characteristics, the media in a general sense called social media have some features. These are participants, openness, mutual communication, community building and linking. The theoretical sub-structure of this research constitutes the approach of use and satisfaction. Uses and satisfaction according to researchers are shaped on the basis that the audience is active and the audience freely chooses the program and the media that will provide the best satisfaction to their needs. In the context of this theory, the demographic characteristics of the users of AOFAnadolum, the official social media account of the Anadolu University Open Education System, and the reactions of the followers to the changes and sharing of usage between 3 February 2016 and 28 February 2017 were examined.

Method: Descriptive scanning method was used in this study. Scanning models are an appropriate model for research that aims to describe the past or present as it exists (Karasar, 2012). In this study, "Facebook" was considered as the corporate social media account and other media were not examined. The data is limited to data from the "page statistics" section provided by Facebook between February 3, 2016 and February 28, 2017.

Findings : The social media environment opened to provide information to students and to provide some student support services has been used by the students in order to receive more information and support as appropriate. Between February 2016 and February 2017, a small number of people shared both social media experiences and student characteristics. For the first time, it has been observed that a very large proportion of students using such a support environment are generally clustered under the last share, rather than commenting under the relevant share. As the followers has better acquaintance on Open Education System and recognize the characteristics of the corporate social media environment, it is anticipated that as the experience increases, more meaningful comments will be made under the relevant sharing. It is envisaged that the pursuits' interest, needs and expectations will be determined and shared in these issues will enable the social media environment to be used more efficiently. During July 2016 and February 2017, students interacted more intensely than the other months. The reasons of this information are the facts that students should pay more attention and attention to the exams and the sharing of questions. It is envisaged that the pursuits' interest, needs and expectations will be determined and shared in these issues will enable the social media environment to be used more efficiently. It can be said that the types of page sharing should be diversified in order to provide satisfaction in the dimensions of entertainment and socialization which are highlighted by the usage and satisfaction approach. It has been determined that the increase in likelihood of the relevant social media account takes place after the sending of the SMS, which is the other information providing medium of the institution. It is anticipated that as the habit of using the social media environment decreases SMS sharing and social media environment becomes a very important information platform. It is envisaged that a different support environment that the institution will form will evolve more in terms of social interaction and information sharing by avoiding the supportive use of the existing social media environment. The experience of the inexperienced at the point of understanding the purpose of sharing the social media environment of the followers reflected on their behavior. They share the liking of meeting the expectation of the agenda, and the "Angry" expression of the shares that are not related to the subject they expect.

1. Giriş

Geleneksel kitle iletişim araçları, yerini teknolojinin hızla gelişmesiyle sosyal medya, yeni medya vb. isimlerle anılan, alt yapısı internet olan enformasyon teknolojisinin yeni araçlarına bırakmıştır.

İnternetin gelişimi ve Web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkışı ile birlikte, tüketen konumundaki bireyler istedikleri içerik türlerinde üretim yaparak yayımlama ve paylaşabilme imkânına erişmiştir. Bu paylaşım ortamları sosyal medya olarak anılmaktadır. İnternet, sosyal medya ile kendi içinde altın çağını yaşamaktadır (Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013).

Sosyal medya; bilgi, fikir ve deneyimlerin paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama alanıdır. Kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşma imkânı tanıyarak, karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terimdir (Kaplan ve Haenlien, 2010; Sayımer, 2008:123; Weinberg, 2009:1). Sosyal medya; çeşitli çevrimiçi bloglar, tüketici forumları, tartışma panelleri, sohbet odaları, tüketiciden-tüketicie e-postaları, tüketici ürün veya hizmet puanlama siteleri, mobloglar (dijital ses, görüntü film veya fotoğraflar) ve sosyal ağ siteleri gibi bileşenlerden oluşan bir iletişim aracı olarak konumlandırılmaktadır (Mangold ve Faulds, 2009).

Sosyal medya, farklı kullanım alanlarında ve farklı araçlarla gelişmesini sürdürmektedir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçları; Facebook, Twitter, Wordpress, LinkedIn, Google, Foursquare, Blogger ve Youtube'dur. Facebook, Twitter ve Instagram dünyada kullanıcıların en çok tercih ettiği sosyal ağlardır. 2017 yılının Ocak ayı dikkate alınarak www.statista.com web sitesinin oluşturduğu istatistiklere göre; Facebook'un kullanıcı sayısı 1.871 milyar, Twitter'ın 317 milyon ve Instagram'ın ise 600 milyondur (Statista, 2018). 2017 yılında 239 ülkenin internet, sosyal medya ve mobil araç kullanım istatistiklerinin yer aldığı araştırmada, Türkiye'de 66 milyon (TÜİK, 2018) internet kullanıcısı ve 48 milyon sosyal medya kullanıcısı olduğu belirlenmiştir. Türkiye, sosyal medya kullanıcıları sıralamasında da dünyada üst sıralarda yer almaktadır. Filipinler ve Meksika'dan sonra Türkiye en çok Facebook kullanıcısı, Meksika, Arjantin ve Vietnam'dan sonra en çok YouTube kullanıcısı ve Endonezya'dan sonra en çok Twitter kullanıcısına sahip olan ülkedir (Smartinsight, 2018).

Her yeni mecra kendine özgü iletişim ve etkileşim becerileri ile gelmekte ve kullanıcılarına paylaşım imkânı sunmaktadır. Sosyal medya ortamları paylaşımın oldukça yüksek katılımlı gerçekleştiği ortamlardır. Her ne kadar her sosyal medya ortamının kendine özgü özellikleri olsa da genel anlamda sosyal medya denilen ortamlar bazı özelliklere sahiptir (Mayfield, 2010'dan aktaran Vural ve Bat 2010; Akar, 2010):

- Katılımcılar: Sosyal medya, katılımcıları cesaretlendirir ve paylaşımlara ilişkin her bir kullanıcıdan geri bildirim alır.
- Açıklık: Her ne kadar sosyal medya hizmetlerinin çoğu katılım ve geri bildirim için açık olsa da bilgi paylaşımını, oylamayı ve yorum yapmayı da destekler (Yamamoto ve Şekeroğlu 2014:13).
- Karşılıklı iletişim: Geleneksel medya tek taraflı yayına yönelik olmasına rağmen, sosyal medya karşılıklı iletişime imkan tanıyarak etkileşim sağlar.
- Topluluk oluşturma: Sosyal medyada topluluklar oluşturmak mümkündür. Böylelikle aynı ilgilere sahip kullanıcılar sevdiği fotoğraf, politik değerler, favori TV şovları gibi konularda paylaşımlar yaparak iletişime geçebilirler.
- Bağlantılılık: Sosyal medyada konu ile ilgili farklı siteler, ilgili araştırmalar, farklı sayfalarla bağlantılar kurma yoluyla bağlantılılık boyutu kazanmaktadır.

Kullanımlar ve Doymalar Yaklaşımı

Alikılıç, Gülay ve Bilbil (2013) çalışmalarında Interactive Advertisement Bureau'nun 2011 yılında gerçekleştirdiği 15 yaş ve üzeri internet kullanıcılarının internet üzerinde yaptıkları aktiviteler konulu araştırma sonuçlarını sunmuş ve Türkiye'de internet kullanıcılarının %57.7'lik en fazla oranla interneti arkadaşları ile haberleşmek ve sosyal ağlara katılmak için kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir (IAB, 2017). Yine aynı araştırmaya göre, sosyal ağlardan biri olan Facebook Türkiye'de üniversite öğrencileri arasında en yaygın olan sosyal ağ olarak belirtilmektedir. Facebook'un üniversite öğrencileri arasında bu denli yaygın kullanılmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Aslında insan davranışının sebebini anlamak için bireyi bu davranışa iten sebeplere bakmak önemlidir.

Yıldız ve Demir'in (2016) üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemeye dönük yaptıkları araştırmada, internet ve sosyal medyayı kullanım amaçlarını ölçmek için nominal ölçek tipi kullanmışlardır. Yapılan araştırmaya göre sosyal medyayı öğrencilerin en çok zaman geçirmek için kullandıkları ve sırayla sohbet, arkadaş takibi, kendini tanıtmaya, oyun oynama ve arkadaşlık kurmak için kullandıkları belirlenmiştir.

Aydın (2016) büyük bir çoğunluğu 16-24 yaş aralığına da olan, 4000 den fazla öğrenciye çevrimiçi ortamda anket uygulanarak gerçekleştirilen ve Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada hem kadın hem de erkek öğrencilerin sosyal ağlara girme nedenlerinin başında arkadaşlarıyla iletişim kurma isteklerinin olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla yeni bilgiler edinme, araştırma yapma, fotoğraf paylaşma ve eğitim alma gibi nedenler takip etmektedir.

Bir diğer araştırma da ise, üniversite öğrencilerinin, sosyal medyayı neden kullandığı, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmiştir. Sosyal medya kullanan, Yeditepe Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, gençlere, sosyal medya kullanım tercihlerine, sıklıklarına, nedenlerine, paylaşım içeriklerine ve erişim şekillerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin, sosyal medya araçlarından Facebook, Twitter ve Instagram kullanımlarına odaklanılmıştır. Bu niteliksel araştırma kapsamında, öğrencilerin Facebook ve Twitter kullanımlarının azaldığı, Facebook'u sosyal etkileşim, bilgi edinme, Twitter'ı habere ulaşma, düşüncelerinin ifadesi ve Instagram'ı da ağırlıklı olarak eğlence ve zaman geçirme amaçlı kullandıkları belirlenmiştir (Üçer, 2016).

Bedir (2016) tarafından yapılan ve sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, sosyal medyayı kullanan öğrencilerin hangi sıklıkla ve hangi amaçla kullandıkları incelenmiş, öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçlarına göre, en çok gündemi takip etmek için kullandıkları bunu sırasıyla fotoğraf/video paylaşma ve sohbet etmek için kullandıkları görülmüştür. En az ise interaktif oyunlar oynamak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.

Sezgin vd. (2011) çalışmasında, Facebook'u kullanma sebebi olarak en fazla arkadaşları ile sohbet etmek ve güncel olayları takip etmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Vural ve Bat (2010) sosyal medya uygulamalarını ise genellikle zaman geçirmek ve çevrimiçi sohbet amacıyla kullandıklarını belirtmektedirler.

Küçükali (2016) tarafından Atatürk Üniversitesi İİBF ÇEKO bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımlarına ilişkin yapılan araştırma da, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının sosyal medyayı eğlenmek ve rahatlamak için kullanmakta oldukları belirlenmiştir.

Erkek (2016) tarafından sosyal medyanın kamu idare ve kuruluşları tarafından doğru kullanımı ile ilgili bilgiler sunmak ve yönetim ilkeleri kapsamında sosyal medyanın kamu yönetimi üzerindeki etkisini Sağlık Bakanlığı sosyal medya uygulamalarını inceleyerek ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, Sağlık Bakanlığı'nın Facebook ve Twitter adreslerindeki paylaşımları ve Sağlık Bakanlığı sosyal medya uzmanı ile yapılan röportajdan elde edilen bilgiler kullanılmaktadır. Çalışmada ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Facebook ve Twitter hesapları ve bu hesaplardaki paylaşımları Sağlık Bakanlığı'nın sosyal medya hesaplarındaki paylaşımları ile kıyaslanmaktadır. Araştırmada Sağlık Bakanlığı sosyal medya uygulama örnekleri doğru ve etkili bir şekilde kullanıldığında Facebook ve Twitter ortamları kamu kurumları için tanıtım, halkla ilişkiler, eğitim ve bilgilendirme, kriz yönetimi gibi pek çok alanda kamu hizmetlerini destekleyici bir iletişim aracı olarak kullanılabilirliği belirlenmiştir.

İlk kez 1960'lı yılların başlarında iletişim araştırmaları için kullanılan kullanım ve doyumlar yaklaşımı; izleyicinin (katılımcı, takipçi) aktif olduğunu vurgulayan bir yaklaşımdır (Severin ve Tankard, 2001). Katz'da (1959) bu yaklaşımı savunmuş ve "medya insanlara ne yapıyor" sorusundan çok, "insanlar medya ile ne yapıyor?" sorusuna odaklanmıştır. Bu kuram medya ve izleyici (dinleyici, katılımcı, takipçi) arasındaki ilişkiye olan bakış açısını değiştirerek, onların daha aktif olduğunun kabul edilmesini sağlamakla birlikte, medya kullanımının (tüketiminin) kullanıcı (tüketici) tarafından bilinçli bir biçimde gerçekleştirdiğini öngörür. Katılımcılar ihtiyaçlarının bilincinde ve ona göre ortam seçme ve seçtikleri ortamda bulunma davranışı göstermektedir. Kullanımlar ve doyumlar kuramında kullanıcılar iletişime gerekli olduğu için değil gönüllü olduğu için girmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2005).

Araştırmacılara göre kullanımlar ve doyumlar çalışmaları, izleyicinin etkin olduğu ve izleyicinin kendi gereksinimlerini en iyi doyumunu sağlayacak medyayı ve programı özgürce seçtiği temelinde şekillenmektedir.

İzleyici, medyanın yayınladıklarına karşı edilgen değil, etkindir. Bu içerikleri seçerek alır. Örnek olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi kurumsal sosyal medya hesabı (facebook.com/AOFAnadolum) incelemelerinde takipçilerin paylaşımlar noktasında seçici davrandığı görülmektedir. Kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda paylaşımlara yanıt verdiği görülmektedir. İzleyici kendi gereksinimlerine en iyi doyumunu sağlayacak medyayı ve programı özgürce seçer. Medya yapımcısı programın kullanım biçimlerinin farkında olmayabilir ve farklı izleyiciler aynı programı farklı gereksinimleri gidermek amacıyla kullanabilirler (Fiske, 2003; 199). AÖFAnadolum sosyal medya hesabının takipçilerce hangi amaçla kullanıldığı ayrı bir araştırma konusu olsa da değerlendirmeye alınan veriler neticesinde takipçilerin bir kısmının tamamen bilgi alma, bir kısmının sisteme geri bildirim verme gibi çeşitli amaçlarla takipte olduğu söylenebilir.

Olgunlaşmaya başladığı tarihten itibaren kullanım ve doyumlar yaklaşımı bağlamında kitle iletişim araçları üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar kuramıyla ilgili araştırma yapanlar, çalışmalarlarıyla ilgili olarak izleyicinin gereksinimlerini sınıflandırmak ihtiyacı duymuşlardır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan kullanım tercihleri ve doyumlarına ilişkin yapılan bazı sınıflandırmalar Tablo 1. de gösterilmektedir.

Tablo 1. Kitle iletişim ortamları kullanım tercihleri

Yıl	Araştırmacı	Mecra	Sınıflandırma	
1949	Berelson	Gazete	Kamusal bilgi alma ve yorumlama Günlük yaşamı sürdürme aracı Dinlenme	Sosyal prestij sağlama Sosyal kontak kurma Günlük rutin faaliyetler
1961	Scramm ve Parker	TV	Anlık ve ertelenmiş tatmin	
1971	Weiss	TV	Bilgisel/egitimsel Fantazyacı/Kaçışçı	
1972	Blumler, McQuail ve Brown	TV	Oyalanma (Eğlence) Kişisel ilişkiler	Kişisel kimlik Gözetim
1973	Katz, Gurevitch ve Haas	TV	Bilişsel ihtiyaç Duygusal ihtiyaç Kişisel bütünleşme	Sosyal bütünleşme Gerçeklerden kaçma
1974	Greenberg	TV	Alışkanlık Uyarılma/Bilinçlenme	Unutma/Gerçeklerden uzaklaşma Zaman geçirme
1974	Mcleod ve Becker	TV	Arkadaşlık Gözetim Oy için rehberlik	Heyecan Destek
1982	Rubin ve Rubin	TV	Beklenen iletişim Bilgi Masrafsız ve ücretsiz olma	Uygunluk ve rahatlık Arkadaşlık
1982	Bantz	TV	Eğlence Gözetim Arkadaşlık Örnek oluşturma	Gözetleme Toplumsal Kaynak Eğlence
1986	Rafaelli	Elektronik Bildiri Panosu	Oyalanma Boş zaman değerlendirme Eğlence	
1987	Rubin ve Bantz	Video	Kütüphane Kendi video ve müziğini kaydetme Kiralama	Çocuk denetimi Zamanı değiştirme/Atlasma Sosyalleşme
1994	Dimmick, Sikand ve Patterson	Telefon	Sosyallik/Toplumsallık Araçsallık	Toplumsal koordinasyon Güven verme
2000	Leung ve Wei	Cep Telefonu	Moda Statü Etkileme Sosyallik Rahatlama	Hareketlilik Anında erişim Araçsallık Güven verme
2000	Ferguson ve Perse	İnternet	Eğlence Zaman geçirme Rahatlama/Kaçış	Toplumsal enformasyon Öğrenme
2000	Parker ve Plank	İnternet	Arkadaşlık Toplumsal etkileşim	Gözetim ve Eğlence Rahatlama ve Kaçış

Yıl	Araştırmacı	Mecra	Sınıflandırma	
2000	Papacharissi ve Rubin	İnternet	Kişiler arası fayda Zaman geçirme Enformasyon arayışı	Uygunluk/Elverişlilik Eğlence
2006	Sherry vd.	Video oyunları	Rekabet Meydan okuma Toplumsal etkileşim	İlgi çekicilik Kurgu/Düş
2007	Vivien		Gözetim Sosyalizasyon Eğlence	
2007	Dominick		Bilme Eğlence	Sosyal fayda Geri çekilme/izleme
2007	Ray	Sosyal medya	Eğlence Gözetim	Oyalanma Sosyalleşme
2007	Nyland ve Near	Facebook	Yeni insanlarla tanışma Eğlenme İlişkileri sürdürme	Toplumsal enformasyon edinme Paylaşım
2009	Fragger	Facebook	Eski bağları tekrar kurma ve güçlendirme Toplumsal enformasyon Karşılıklı bağlantı Cinsel çekicilik	Mecra amaçlı kullanım Toplumsal karşılaştırma Kıyas Pazar ortamı
2011	Smock, Ellison, Lampe ve Wohn	Facebook	Sosyal etkileşim Zaman geçirme Enformasyon paylaşımı	Eğlence Rahatlama

(Tablo 1'deki sınıflandırmalar Küçük Kurt vd. 2009 ve Alıkcılık vd. 2013'deki makalelerinden derlenmiştir.)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, kuramın fikir olarak ilk kez ortaya atıldığı tarihten itibaren günün teknolojik materyalleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Gazete, radyo, televizyon, telefon, elektronik bildiri panosu, video, video oyunları, internet, sosyal medya ve özelde Facebook kullanıcıları üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki; ontolojik bağlamda insanların çoğunlukla özgür iradelerine göre davrandıkları ve tercih sebebi oluşturarak buna bağlı doyum elde ettikleri düşünülmektedir. Genel olarak hemen hepsinde bilgi/enformasyon edinme, eğlence ve sosyalleşme maksatlı kullanımlara rastlanmaktadır.

Kamusal Alanda Sosyal Medya Kullanımı

Bireylerin ve kurumların dijital dönüşüme uyumu, devletlerin de bu dönüşüm karşısında kayıtsız ve yarının bilgi ve inovasyon toplumuna hazır olmak için her zamankinden daha etkili ve yetkin bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Bu dönüşüm içerisinde Türkiye'nin e-devlet politikaları zaman içerisinde küresel ölçekli dijital dönüşüm ve kamu yönetimi reform çalışmaları doğrultusunda önemli değişikliklere uğramış ve kamu kurum ve kuruluşlarının kurumsal süreçlerinin elektronik ortama taşınması çerçevesinde vatandaş odaklı e-dönüşüm, sosyal ağlar, yönetim ve şeffaflık ile hesap verilebilirlik kavramları ile tüm paydaşlar ve devlet ilişkileri yeniden tanımlanmaya başlanmıştır (UDH, 2018).

Bu süreçte katılımcı ve bütüncül bir yaklaşım izlenmesinde kamu kurumlarına büyük bir rol düşmektedir. Bu rolün çoğunluğu da vatandaş ve kamu kurumları arasında bir köprü görevi görmeye başlayan sosyal medya platformlarında yer alan kurumsal hesaplar tarafından yerine getirilmektedir. Sosyal medya araçlarının kamu kurumları tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmasıyla etkileşimli bilgi ve hizmet sunumu gerçekleşmektedir (UDH, 2018).

Tablo 2. Bakanlıklara ait sosyal medya kullanım durumları

Bakanlık	Facebook	Twitter
Adalet Bakanlığı	479	194.509
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	379.420	172.288
Avrupa Birliği Bakanlığı	55.608	75.476
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı	150.005	105,387
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	62.294	87.095
Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	18.184	71,078
Dışişleri Bakanlığı	300.180	1.338.597
Ekonomi Bakanlığı	17.976	7.113
Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı	96	53.907
Gençlik ve Spor Bakanlığı	422.166	235.090
Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	70.135	57.057
Gümrük ve Ticaret Bakanlığı	11.036	39.889
İçişleri Bakanlığı	107.927	403.742
Kalkınma Bakanlığı	7.776	74.929
Kültür ve Turizm Bakanlığı	116.832	74.335
Maliye Bakanlığı	2.898	83.682
Milli Eğitim Bakanlığı	70.591	237.130
Milli Savunma Bakanlığı	79.373	106.074
Orman ve Su İşleri Bakanlığı	108.492	56.872
Sağlık Bakanlığı	883.896	355.882
Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı	23.306	98.069

Tablo 2' de, Türkiye'de 10 Mart 2018 itibariyle, sosyal medya kullanıcıları tarafından takip edilen Bakanlıklara ait takipçi sayıları gösterilmektedir. Burada tüm bakanlıklara ait kurumsal sosyal medya araçlarının belirgin sayıda kişilerce takip edildiği görülmektedir. Kurumlar, kurumsal yapılarının bir parçası olan vatandaşlara sürekli iletişimlerini sağlayacak ortamlara geçiş yapmaktadırlar. Kurumların amaçları doğrultusunda işleyişini sağlamak, bilgi, düşünce alışverişini kolaylaştırmak için gerekli olan kurumsal iletişimlerini dijital dönüşümle gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencilere sosyal medya aracılığıyla erişimi de bu bağlamda değerlendirebiliriz.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

1982-1983 öğretim yılına İktisat ve İş İdaresi alanındaki iki uzaktan öğretim programı ile başlayan Açıköğretim Sistemi, 1993'te 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılmış, İktisat ve İşletme Programları dörder yıllık fakültele dönüşürülmüştür. Açıköğretim Fakültesi de açıköğretim ile uygulamaya yönelik işleri yapmakla ve ön lisans, lisans, lisans tamamlama ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir (AÖF, 2017). Açıköğretim Fakültesinde 8 lisans, 39 önlisans, İşletme Fakültesinde 5 lisans ve İktisat Fakültesinde 6 lisans programı bulunmaktadır.

Açıköğretim Sistemi Kurumsal Facebook sayfası: AÖFAnadolom

2016 yılında, öğrencilerle etkileşimi üst düzeye taşımanın bir yolu olarak sosyal medyanın kullanılmasına karar verilmiş ve bu amaçla Açıköğretim Sistemi Facebook sayfası oluşturulmuştur. 3 Şubat 2016 tarihinde düzenlemeleri yapılan sayfanın ilk tanıtımı için sistemde kayıtlı öğrencilere bilgilendirme amacıyla SMS gönderilmiştir. Oluşturulan sayfanın aynı zamanda sistemin görünürlüğünü ve tanınırlığını arttırmayı da sağlayacağı, öğrencilerin bu sayfa aracılığı ile sistemden taleplerini dile getirme, eleştirilerini iletebilme, sorularına ve sorunlarına çözüm bulabilme ve önerilerde bulunabilme gibi imkânlarla sahip olacağı öngörülmüştür. Hangi amaçla olursa olsun, ister eğitim, ister sağlık, ister başka bir konuda oluşturulan sosyal medya ortamı, genel sosyal medya ortamı özelliklerini taşıyacağı varsayımıyla şekillendirilir. AÖFAnadolom sosyal medya hesabının benzer düşünceler ile şekillendirilmiş boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. AÖFAnadolom sosyal medya hesabı boyutları**AÖFAnadolom**

Katılımcılar	Sayfada aktif katılımcılar olmakla birlikte, pasif takipçiler de mevcuttur.
Açıklık	Takipçiler sayfada paylaşılan gönderilerin altına yorum yapabilmekte, görsel ya da video ekleyebilmektedir. Takipçilerin kendi gönderilerini oluşturmaları hususunda kısıtlama getirilmiştir.
Karşılıklı iletişim	Takipçiler hem birbirleri ile hem sayfa yönetimi ile karşılıklı iletişim kurabilmektedir.
Topluluk oluşturma	Sayfa takipçileri hâlihazırda bir topluluktur, sayfadan bağımsız grup kurmaları hususunda bir kısıtlama yapılmamıştır.
Bağlantılılık	Takipçiler; dâhil oldukları sistem, öğrencilikle kazandıkları haklar ve ayrıcalıkları, eğitimle ilgili güncel haberler gibi birçok konuda bilgi edinebilmektedir.

Facebook bir sosyal paylaşım ağı olarak bireylerin birbirleriyle etkileşim sağladıkları ortamlardan biridir. Etkileşim kurma gerekçesinin altında bir ortamın kullanımı ve bu kullanım neticesinde elde edilen doyum bulunmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ve üniversite öğrencilerinin Facebook'u kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının hangi boyutlarında tercih ettikleri sorusundan hareketle bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi kurumsal Facebook sayfası takipçileri ile sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede Açıköğretim Sistemi sosyal medya hesabının kullanım durumu çeşitli değişkenler açısından incelenerek aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

- Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabı takipçilerinin demografik özellikleri nelerdir?
- Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabının 3 Şubat 2016-28 Şubat 2017 tarihleri arası kullanım durumlarında nasıl bir değişim olmuştur?
- Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabı paylaşımları ile ilgili takipçilerin duygusal tepkileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma da betimsel tekil tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998: 53). Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan durum ya da durumları değiştirme veya etkileme çabası yoktur. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar,1998, s.79). Tekil tarama modeli ile ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1998, s.79). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencilerin kurumsal sosyal medya hesabı olan "AÖFAnadolom" Facebook sayfasını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde hangi boyutlarıyla kullandıklarını incelemek, araştırmaya konu olan durumu olduğu şekliyle göstermek için betimsel tekil tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırma da Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi sosyal medya ortamlarından sadece "Facebook" ele alınmış olup diğer ortamlar incelenmemiştir. "AÖFAnadolom" sosyal medya hesabı 3 Şubat 2016 tarihinde öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Araştırmanın amaçları, 3 Şubat 2016 tarihinde öğrencilerin kullanımına sunulan kurumsal sosyal medya hesabı olan "AÖFAnadolom" sayfasının bir öğretim yılı içerisinde yani 28 Şubat 2017 tarihine kadar ki dönemde kullanımına ilişkin Facebook tarafından sağlanan "sayfa istatistikleri" bölümünden elde edilen veriler kullanılarak tartışılmıştır. "Sayfa istatistikleri", hedef kitle hakkında demografik veriler ve gönderilere yanıt veren kişi sayısı gibi sayfa performansına ilişkin bilgiler sağlamaktadır. Bu istatistikler sayesinde insanların sayfa ile nasıl etkileşimde bulunduğu, hangi gönderilerin en çok etkileşim sağladığı, hedef kitlenin Facebook'u ne zaman kullandığı görülebilir (Facebook Yardım, 2017).

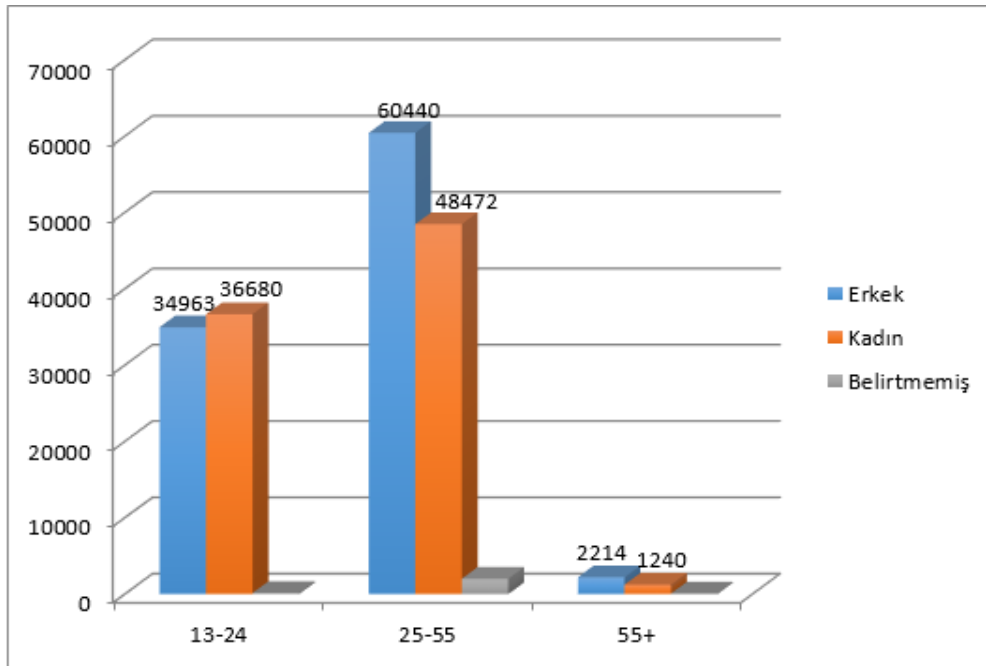
3. Bulgular

Bu çalışmanın amacı bağlamında birinci araştırma sorusu olan "Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabı takipçilerinin demografik özellikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin cinsiyet, yaş ve yerleşim yerlerine göre dağılım aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Sayfa takipçilerinin cinsiyete göre dağılımları

28 Şubat 2017 tarihine kadar sayfa takipçilerinin demografik özelliklerine bakıldığında; %46'sının kadın, %52'sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu oranların Açıköğretim Fakültesi 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar dönemi kayıtlı öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımına (Erkek %56 ± 2, Kadın %44 ± 2) benzerlik gösterdiği görülmektedir (AÖF, 2017). Buna göre erkek öğrenciler kadın öğrencilere oranla daha fazla sosyal medya hesabını kullanmaktadırlar. Kadın ve erkek takipçilerin yaşlara göre dağılımı da incelenmiş olup Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kadın ve erkek takipçilerin yaşlara göre dağılımı

Şekil 2'de, 13-17 yaş arası Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemine resmi kayıtlı olamayacak yaşta kurumsal sosyal medya hesabına kayıtlı kullanıcıların da olduğu görülmektedir. Bunların, yapılan tanıtım faaliyetleri ve yakın çevre duyumları neticesinde üniversiteye hazırlanan öğrenciler olabileceği, ayrıca sosyal medya hesabı olmayan ebeveynleri için takip eden bireyler olabileceği de düşünülmektedir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi 18-24 yaş arası takipçilerin sayısı oldukça fazladır. 18-24 yaş arası ülkemiz koşulları çerçevesinde liseden mezun olabilecek, üniversite okuyan ve üniversiteden mezun olabilecek düzeyde kitleyi göstermektedir.

Ayrıca, sayfa takipçilerinin çok büyük bir bölümünün 25-55 yaş arası bireylerden oluştuğu görülmektedir. 25-55 yaş aralığının belirlenmesinin en temel sebebi ülkemiz şartlarında en az üniversite mezunu olup emekli olma yaşına yakın bireyleri kapsayan kitle için durumu göstermektedir.

Ayrıca 55 ve üstü yaş takipçilerin de azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. 55 yaş ve üstü takipçiler ile ilgili durumu göstermenin en temel sebebi emekli olma yaşına erişmiş veya olmuş katılımcıların dağılımını göstermektedir.

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Sistemiyle Türkiye'nin 81 ilinde 105 bürosu ve yurtdışında birçok ülkede büroları ile bir milyonun üzerinde Türk vatandaşına eğitim hizmeti veren mega üniversitelerden biridir. Kurumsal sosyal medya hesabının bu ülkelerde ve yurtiçi şehirlerde ne kadar ilgi gördüğüne ilişkin bilgi Tablo 4'te gösterilmektedir.

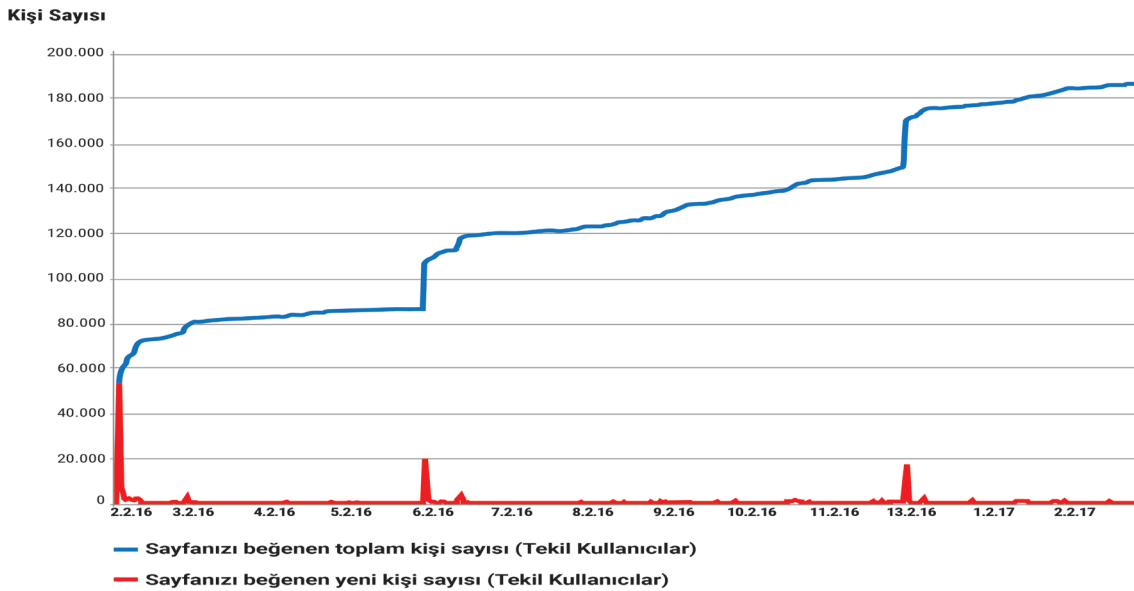
Tablo 4. Takipçilerin yurtdışı ve Türkiye'deki şehirlere göre dağılım durumu

ÜLKE	TAKİPÇİ SAYISI	ŞEHİR	TAKİPÇİ SAYISI
Türkiye	188.373	İstanbul	42.922
Kıbrıs	1.300	Ankara	23.317
Almanya	278	İzmir	11.871
Azerbaycan	172	Antalya	7.140
ABD	83	Bursa	6.113
Avusturya	61	Gaziantep	5.774
Suudi Arabistan	52	Konya	5.037
Yunanistan	49	Eskişehir	3.301
Fransa	46	Diyarbakır	3.225
Kosova	40	Kayseri	2.790
Irak	39	Şanlıurfa	2.713
Belçika	38	Samsun	2.695
İngiltere	34	Mersin	2.361
Vietnam	34	Adana	2.319
Makedonya	32	Kocaeli	1.805
Hollanda	28	Denizli	1.653
Bulgaristan	27	Adana / Uşak	1.487
Endonezya	27	Erzurum	1.444
Bosna Hersek	23	Van	1.425
İsviçre	23	Trabzon	1.374
Polonya	22	Sakarya	1.346
Mısır	19	Balıkesir	1.249
Romanya	18	Kahramanmaraş	1.210
Afganistan	15	Malatya / Kütahya	1.136
Tayland	14	Hatay	1.010

Sayfa takipçilerinin yerleşim yerlerine göre dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, takipçilerin çok büyük bir kısmının Türkiye'de olduğu görülmektedir. Açıköğretim Sistemi kurumsal sosyal medya hesabının Türkiye dışındaki takipçilerinin Batı Avrupa, Azerbaycan, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Arnavutluk, Bosna Hersek ve Kuzey Amerika programlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Açıköğretim Sistemi kurumsal sosyal medya hesabı takipçilerinin Türkiye'de il bazında sıralaması incelendiğinde ise, beş binden fazla takipçinin olduğu iller sırasıyla İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya, Bursa, Gaziantep ve Konya olduğu görülmektedir. Bu durum 2016-2017 öğretim yılı büro bazında en kalabalık öğrenci grubuna hizmet eden illerle benzerlik göstermektedir. Eskişehir, Diyarbakır ve Adana gibi büyük ölçekli büroların olduğu yerlerde sosyal medya takipçi sayısının az olması dikkat çekicidir. Tayland, Afganistan, Endonezya, Vietnam ve Irak gibi büro ve sınav merkezlerinin olmadığı yerlerde sosyal medya ortamlarının takip edilmesi ayrıca incelenmesi gereken bir durum olarak düşünülebilir.

Bu çalışmanın bir başka araştırma sorusu olan "Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabının 3 Şubat 2016 - 28 Şubat 2017 tarihleri arası kullanım durumlarında nasıl bir değişim olmuştur?" sorusuna ilişkin dağılım Şekil 3'te gösterilmektedir.

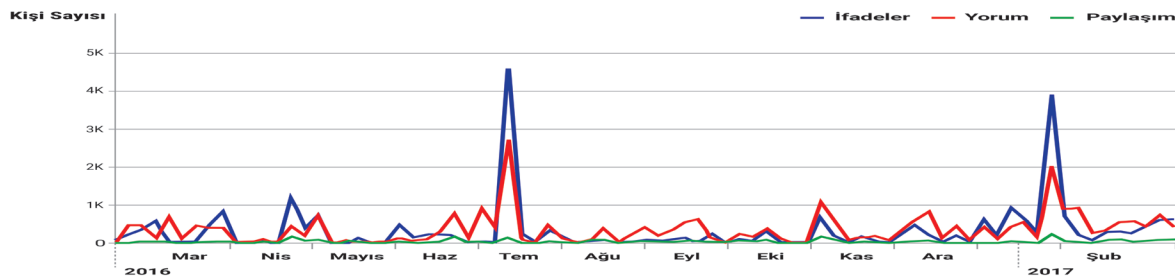


Şekil 3. Beğeni-Artış Dağılımı

3 Şubat 2016 – 28 Şubat 2017 tarihleri arasında sayfa takipçilerinin artışı ve beğeni sayılarındaki değişimi içeren genel grafik Şekil 3'te verilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde, günden güne takipçi beğenme sayısının arttığı ve 3 Şubat 2016 tarihinden itibaren öğrencilere aralıklı olarak 3 bilgilendirme amaçlı SMS gönderilmesi ile birlikte sayfanın beğeni sayısında artış sağlandığı görülmüştür. Kuramsal açıdan incelenen bu durum öğrencilerin bilgi alma amaçlı sisteme dâhil olup sayfayı takip etmeye başladıklarını göstermektedir. İlk mesaj 03.02.2016 tarihinde gönderilmiş olup bu mesajda sayfanın açıldığına dair bilgilendirme yapılırken, 02.06.2016 tarihinde atılan ikinci mesajda öğrencilere sayfa aracılığı ile güncel bilgiler edinebileceği belirtilmiş, 02.12.2016 tarihinde atılan üçüncü mesajda ise sayfayı takip ederek sınav sonuçlarını ilk öğrenen olunabileceği vurgusu yapılmıştır.

Bilgilendirme SMS'lerinin gönderimleri öncesi ve sonrası takipçi sayılarına ait veriler Şekil 3'te kırmızı çizgi ile gösterilmiştir. SMS'ler sistemde kayıtlı 1 milyonun üzerinde öğrenciye gönderilmiştir. Gönderilen her SMS'ten sonra takipçi sayılarında 25.000 civarı artış olduğu görülmektedir. Bu sayılar beklentinin altındadır. Bunun sebebinin Facebook'un her SMS sonrası takipçi/beğenen artışı 25.000-30.000 bandını geçtiğinde yeni beğenileri ve takipleri engellemesi olduğu düşünülmektedir.

Sayfa açıldığı andan itibaren sayfadaki gönderilerle ilgili yapılan yorumlar, paylaşılma durumları ve sayfaya bırakılan ifadelerin dağılımı incelendiğinde Şekil 4'deki grafiğe ulaşılmıştır.



Şekil 4. Gönderilere bırakılan ifadeler, yorumlar ve paylaşılma durumları

Ortaya çıkan bu grafiğe göre, takipçilerin en fazla gerçekleştirdikleri eylemin paylaşımlara ifade bırakmak olduğu söylenebilir. Paylaşımlara yorum yazmak ifade verme eylemini takip etmektedir. Takipçilerin sayfa gönderilerini paylaşma eylemini çok nadir yaptıkları söylenebilir. Sayfa takipçilerinin yoğun paylaşım yapacakları öngörülerek, takibinin zor olması ve yanlış bilgilendirmenin engellenmesi için ziyaretçi gönderilerine kapatılmıştır.

Buna göre, Temmuz ve Ocak aylarında sayfaya bırakılan ifadelerin tepe noktaya ulaştığı görülmektedir. Bunun sebebi, Şubat ayında sınav belgeleri ve sonuçları ile ilgili paylaşımın olması, Temmuz ayında ise mezuniyet ile ilgili paylaşım-

ların olmasındandır. Buradan takipçilerin sınavlarla ve mezuniyet ile ilgili yapılan paylaşımlara daha çok ilgi gösterdikleri söylenebilir.

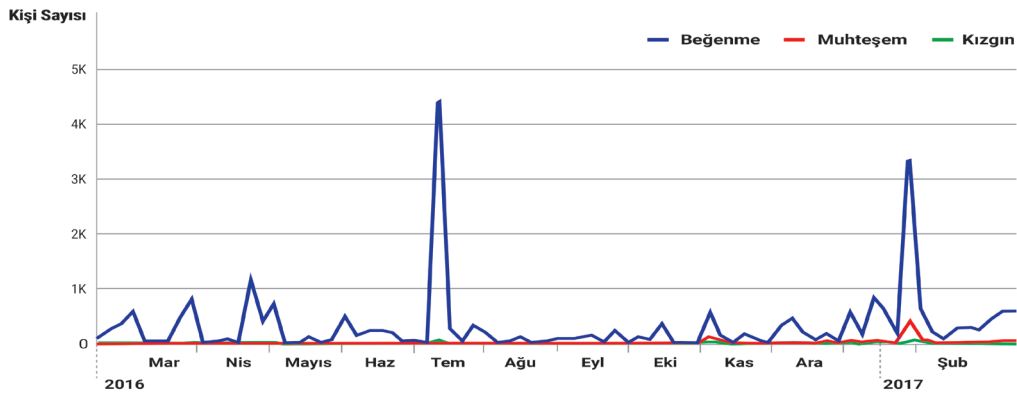
Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu olan “Açıköğretim sistemi kurumsal sosyal medya hesabı paylaşımları ile ilgili takipçilerin duygusal tepkileri nelerdir?” kapsamında takipçilerin sayfa gönderilerine bıraktıkları ifadeler incelenmiştir. Elde edilen sonuç Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Sayfaya bırakılan ifadelerin genel dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencilerin yapılan paylaşımlara “Muhteşem” ve “Kızgın” ifadelerini bırakanlar olmakla birlikte daha çok “Beğen” ifadesinin (298 Bin) bırakıldığı görülmektedir. Bu durum, sayfa takipçilerinin genel olarak gönderilerle ilgili olumlu izlenime sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Özelde ise kurumsal paylaşımlara takipçilerin vermiş oldukları tepkilerde aylık dönemde dağılım çeşitlenmektedir. Dağılım Şekil 6’de gösterilmektedir.



Şekil 6. Sayfaya bırakılan ifadelerin aylık dağılımı

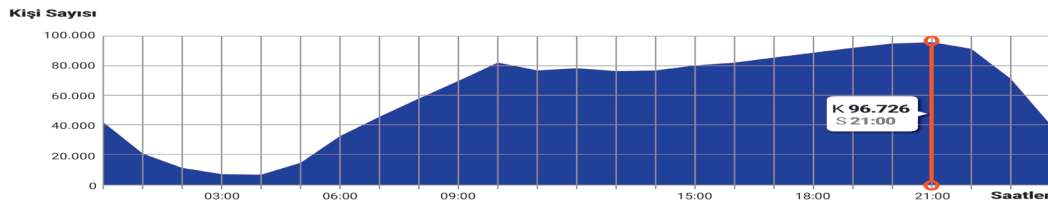
Şekil 6’da görüldüğü gibi, katılımcıların özellikle Temmuz ve Şubat aylarında yapılan paylaşımlara ilişkin yoğun etkileşim kurdukları görülmektedir. Diğer aylarda ise nispeten düşük seviyede bir etkileşimin olduğu belirlenmiştir. Daha önce değinildiği gibi Şubat ve Temmuz aylarındaki sınav ve mezuniyet temalı paylaşımlar yoğun ilgi görmektedir.

Sayfada paylaşılan gönderilerin takipçiler tarafından erişim durumları incelendiğinde ise bazı paylaşımların diğerlerinden daha fazla ilgi çektiği görülmektedir. Tablo 4’de sayfa takipçilerinin gönderilere ilişkin etkileşim durumları verilmiştir. Buna göre en fazla görüntülenen gönderilere bakıldığında; sınav sorularının yayınlanması, yüz yüze dersler ve Açıköğretim Sistemi faaliyetleri gibi farklı konulardaki paylaşımlar oldukları görülmektedir. Gönderi erişimlerinin içeriklere göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Gönderi erişimlerinin içeriklere göre dağılımı

Yayınlanma	Gönderi	Erişim	Etkileşim
18.04.2016 (13:57)	Sorular https://ekampus.anadolu.edu.tr adresinde!	199,5K	80,2 K (Olumlu) 4,6K (Olumsuz)
08.04.2016 (17:55)	Sınav giriş belgeleri yayımlandı. https://aof.anadolu.edu.tr	325,7K	152,6K (Olumlu) 7,4K (Olumsuz)
21.10.2016 (18:12)	Yüzyüze verilen dersler 22 Ekim'den 13 Ocak'a kadar sürecek! https://www.anadolu.edu.tr	94,8K	11,1K (Olumlu) 1,4K (Olumsuz)
23.11.2016 (09:44)	Sınava Doğru Programı TRT Okul'da! Canlı izlemek için https://www.trto-kul.com.tr	32,7K	1,3K (Olumlu) 135 (Olumsuz)

Tablo 5'deki verilere bakılarak, takipçilerin daha çok sınavlar ve sorularla ilgili paylaşımlarla ilgilendikleri ve bu bağlamda bakıldığında etkileşimin fazlaştığı görülmektedir. Sayfa takipçilerinin çevrimiçi olma durumlarına ait veriler Şekil 7'de gösterilmektedir.

**Şekil 7. Takipçilerin aktif oldukları zaman dilimi**

Sayfa takipçilerinin çevrimiçi olma durumlarına ait Şekil 7'deki grafik incelendiğinde, takipçilerin sabah 09:00 itibarıyla sayfaya giriş yapmaya başladıkları bununla birlikte en fazla akşam 21:00'de aktif oldukları görülmektedir. Açıköğretim site-mindeki öğrencilerin profiline bakıldığında, çoğunlukla çalışan kesimden öğrenciye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, genel olarak mesai saatlerinde aktif olunması, öğle arasına denk gelen zaman dilimindeki azalma ve akşam saatlerindeki yoğunluğun sebebi olarak düşünülebilir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi kurumsal sosyal medya hesabı olarak Facebook'un kullanımına ilişkin öğrenci davranışlarının incelenmesi neticesinde; ilgili sosyal medya takipçilerinin %46'sı kadın, %52'si ise erkektir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha fazla sosyal medya hesabını kullandıkları görülmektedir. Sayfa takipçilerinin çok büyük bir bölümü 25-55 yaş arası bireylerden oluşmaktadır. Şubat 2016 ve Şubat 2017 tarihleri arasında hem sosyal medya ortamlarını denemek hem de öğrenci özelliklerini tanımlayabilmek açısından az sayıda paylaşımda bulunulmuştur.

Yıldız ve Demir (2016), Bedir (2016), Sezgin vd. (2011), Vural ve Bat (2010) ve Küçükali'nin (2016) yaptıkları araştırma sonuçlarının aksine, öğrencilerine bilgi verme ve bazı öğrencilik destek hizmetlerini sunma amacıyla açılan kurumsal sosyal medya ortamının öğrenciler tarafından amaca uygun biçimde yani daha çok enformasyon alma ve destek görme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Aydın (2016) ve Erkek'in (2016) yaptığı araştırmaların sonucuna benzer şekilde bu araştırmada da eğitim, bilgilendirme ve yeni bilgiler edinme gibi maksatlarla sosyal medya kullanımının ön plana çıktığı belirlenmiştir.

İlk kez böyle bir destek ortamını kullanan öğrencilerin çok büyük bir oranının, ilgili paylaşımın altına yorum yapmak yerine genel olarak son yapılan paylaşımın altına kümelendikleri görülmüştür. Takipçilerin; Açıköğretim Sistemini ve sistemin kurumsal sosyal medya ortamının özelliklerini tanıdıkça, tecrübeleri arttıkça, ilgili paylaşımın altına daha anlamlı yorumlar yapacakları öngörülmektedir.

Temmuz 2016 ve Şubat 2017 ayları içerisinde öğrenciler diğer aylara göre daha yoğun etkileşim kurmuşlardır. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin sınavlar ve sorularla ilişkin paylaşımlara daha fazla ilgi göstermeleri ve dikkat çekmeleri olduğu düşünülmektedir. Takipçilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi ve bu konularda paylaşımlarda bulunulmasının, sosyal medya ortamının daha verimli kullanılmasını sağlayacağı öngörülmektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde incelenerek öne çıktığı belirlenen eğlence ve sosyalleşme boyutlarında doyum sağlayabilmek için sayfa paylaşım

türlerinin çeşitlenmesi gerektiği söylenebilir.

İlgili sosyal medya hesabındaki beğeni artışının, daha çok kurumun diğer bilgi verme ortamı olan SMS gönderileri sırasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Sosyal medya ortamı kullanımı alışkanlığı oluştuğunda SMS paylaşımlarında azalma olacağı ve sosyal medya ortamının çok önemli bir bilgilendirme platformu olacağı öngörülmektedir. Kurumun oluşturacağı farklı bir destek ortamı mevcut sosyal medya ortamının destek amaçlı kullanımının önüne geçerek daha çok sosyal etkileşim kurma ve bilgi paylaşımı doğrultusunda evrileceği öngörülmektedir. Takipçilerin sosyal medya ortamında yapılan paylaşımların maksadını anlama noktasında tecrübesizlikleri ifade bırakma davranışlarına yansımıştır. Gündeme ilişkin beklentisini karşılayan paylaşımı “Beğen”, beklediği konu ile ilgili olmayan paylaşımlara ise “Kızgın” ifadesi bırakmışlardır.

Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak; yıllık düzeyde ve daha farklı araştırma problemleri ile öğrencilerin sosyal medya ortamlarını ne maksatla kullandıkları ve ne düzeyde doyum elde ettiklerine ilişkin çalışmalar çeşitlendirilirse daha görevsel sosyal medya ortamlarının geliştirilmesi ile daha etkili iletişim ve neticesinde etkileşim sağlanacaktır.

5. Kaynakça

- Alıklıç, Ö., Gülay, G., ve Binbir, S. (2014). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Çerçevesinde Facebook Uygulamalarının İncelenmesi: Yaşar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1 (37).
- AÖF. (2017). www.anadolu.edu.tr/acikogretim adresinden 25.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.
- Bedir, A., ve Gülcü, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2005). Öteki kuram: kitle iletişiminde yaklaşımların tarihsel ve eleştirel bir değerlendirmesi. Ankara: Erk.
- Erkek, S. (2016). Kamu kurumlarında sosyal medya kullanımı: sağlık bakanlığı örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 141-150.
- Facebook Yardım. (2017). www.facebook.com/support/?ref=hc_global_nav adresinden 04.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. Çev. Süleyman İrvan. Ankara: Bilim ve Sanat Yay. • Çebi. *Discursive Construction of Islamophobia in Anti-Minaret Referendum Posters in Switzerland*.
- IAB, (2011), “Türkiye İnternet Ölçümleme Araştırması”, http://www.iab-turkiye.org/files/newsletter/iab_newsletter-Mart_2011.pdf, Erişim tarihi: 25.09.2017.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Katz, E. (1959). *Mass communications research and the study of popular culture: Studies in Public Communication*, 2:1-6.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Küçükkurt, M., Hazar, Ç. M., Çetin, M. ve Topbaş, H. (2009). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Perspektifinden Üniversite Öğrencilerinin Medyaya Bakışı. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1).
- Mangold, W. G. ve Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business horizons*, 52(4), 357-365.
- Mayfield, A. (2010), *What is Social Media*, iCrossing, e-book, s. 6. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/jfq/mayfield_strat_for_soc_media.pdf adresinden 02.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sayımer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. Beta.
- Severin, W. J. ve Tankard, J. W. (2001). *Communication theories: Origins, methods, and uses in the mass media*. Pearson College Division.
- Sezgin, S., Erol, O., Dulkadir, N. ve Karakaş, A. (2011). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğrencilerinin Facebook Kullanım Amaçları ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı İle İlgili Görüşleri: MAKÜ Örneği. *International Educational Technology Conference (IETC), İstanbul Üniversitesi*, 25-27 Mayıs, İstanbul.
- Smartinsight. (2018). www.smartinsight.com adresinden 25.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Statista. (2018). www.statista.com adresinden 25.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- TUİK. (2018). www.tuik.gov.tr adresinden 25.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- UDH, 2018. Kamu kurumlarında sosyal medya kullanım rehberi, T.C. Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, Haberleşme Genel Müdürlüğü
- <http://afyonluoglu.org/news/kamu-kurumlarında-sosyal-medya-kullanım-rehberi-taslak/> adresinden 15.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Gençlerin Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Niteliksel Bir Araştırma, *Global Media Journal TR Edition*, 6 (12), Bahar
- Vural, Z. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20), 3348-3382.
- Yıldız, A., ve Demir, F. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Ve Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(37 Girişimcilik Özel Sayısı), 18-36.
- Weinberg, T. (2009). *The new community rules: Marketing on the social web*. O'Reilly Media, Inc.
- Telli Yamamoto, G. ve Karamanlı-Şekeroğlu, Ö. (2014). *Sosyal medya ve blog*. İstanbul: Kriter Yayınevi.



Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri

Professional Learning Level of School Managers Performing at Different Career Stages

Metin IŞIK¹, Münevver ÇETİN²

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla oluşturulan deneysel form, görüşleri alınmak üzere uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Maddeler için kapsam geçerlik oranı .80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Oluşturulan 58 maddelik deneme formu, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinden ulaşılabilen 520 okul yöneticisi üzerinde uygulanarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizleriyle (AFA) "Kişisel gelişim ve profesyonel gelişim", "Okul iklimi", "Öğrenme kültürü", "Güven" ve "Meslektaştan öğrenme" olmak üzere beş boyutlu toplam 41 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve birbirleriyle anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik bir üst yapı oluşturduğu yapılan analizler ile doğrulanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .97'dir.

Anahtar kelimeler: kariyer evreleri, kişisel gelişim, profesyonel öğrenme.

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale to determine the professional learning level of school managers at different career stages. The empirical questionnaire which is designed for this purpose has been presented to the experts in order to take their opinion. In accordance with the Feedback received from experts, the content validity ratio of the articles has been determined. The articles whose content validity ratio is below 80 have been excluded from the study content. The trial test which comprises 58 articles has been introduced to 520 school managers at different career stages and the data has been analyzed. With exploratory factor analysis, it came up with a five dimensional structure having 41 articles such as 'Personal and professional development', 'school climate', 'learning culture', 'confidence' and 'learning from colleagues'. In analysis, the relation between scale and subscale has been considered and it is clear that there is meaningful relation between them. Also via analysis it has been confirmed that the sub-dimensions establish a superstructure in determining the professional learning level of school managers. The internal consistency factor obtained for the whole scale is .97

Keywords: career stages, personal development, professional learning.

1. Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi. İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0890-6267>

2. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

Atıf / Citation: Işık, M., & Çetin, M. (2019). Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri. Kastamonu Education Journal, 27(2), 829-836. doi:10.24106/kefdergi.2848

Extended Summary

Introduction: Professional learning is either a model designed by teaching approaches developed through notion, knowledge, skill, change and teachers' practices or a model based on research which is developed with the contribution of specialists. The aim of this study is to develop a scaling factor to identify the Professional learning level of school managers at different career stages. The scaling factor has come up to a five-dimensional structure with 41 items which includes the dimensions of personal development, school climate, school culture, safety and learning from a colleague.

It is necessary to know at what level learning has occurred to determine the relation between Professional learning level and career stages of school managers. It is also vital to plan training programs considering their developmental needs as well as enhancing the efficiency of teachers so as to maintain the quality and to achieve the goals in modern education. In this study it has been concluded that cooperation, learning culture, school climate, collaborative learning, managing and performing, implementation of existing technologies, personality and professional characteristics are highly important for the learning and development process of school managers.

Individual learning, learning culture, school climate, safety and professional development which are identified as sub-dimensions of professional learning could also be defined as interactive factors in the management process of school managers. In each dimension the attitudes, behaviours and the practices of school managers in management process might affect their professional learning level. It might be thought that the factors affecting the climate and Professional development such as interpersonal relations, communication, school culture, experience, sharing with colleagues, cooperation and collaborative learning are disregarded or lacking.

Individual and collaborative learning is required considering the fact that school culture has a positive impact on learning. In the light of this study it can be inferred that cooperation, research, peer coaching, work groups and reflective discussion will largely contribute to schooling and learning.

Discussion and Conclusion: The most significant factor in professional learning is 'educational administration career' according to the school managers at different career stages who took part in this research. When career stages are considered, it is apparent that the seniority of school managers in performing both as a school principal and a deputy is of great importance for their professional learning level.

As a consequence of this research, it is essential to determine and enhance the professional learning level of school managers and in this sense prospective managers are supposed to become a lot more qualified in professional learning. School managers should improve themselves continually to meet the expectations of teaching staff and students as well as increasing the efficiency of the school. School managers gain a lot more experience by reading books and articles, communicating via the internet, attending seminars, conferences and in-service trainings, which bears a resemblance to the learning tools of the managers who took part in our research.

When the viewpoints of school managers relating to their profession are analyzed, it is suggested that similar researches might produce different results for school managers having different managing seniority. Thus the Professional learning level scale could be used not only for the research carried out for school principals but also for deputies and teachers who are prospective managers.

1. Giriş

Günümüzde bireylerin öğrenmeye dönük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve başarıya ulaşabilmeleri etkin öğrenme yeterliliğine sahip olmalarına bağlıdır. Öğrenmede başarılı olabilmek ve öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi için bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Güven, 2004: 232). Bireysel öğrenme, belirli bir durum karşısında veya tekrarlanan bir olayda gösterilen potansiyel davranış (Probst ve Büchel, 1997; akt. Varoğlu ve Basım, 2014) değişimidir. Profesyonel öğrenme ise, mesleki gelişme gibi işe yönelik öğrenme deneyimlerini artırarak bireysel ve kurumsal açıdan gerçekleşen her türlü eğitim faaliyetidir. Eğitim uzmanlarının mesleki bilgi, beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlayan süreçlerin bütünü olan profesyonel öğrenme mesleki yeterlilik ve okul gelişimi için çok önemlidir. Öğretmen profesyonel gelişim literatürü ile uyum gösteren (Bickmore, 2012: 97) ve okul gelişimi açısından bir strateji olarak çok önemli olan okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesini inceleyen mevcut birkaç çalışmada (Knapp, Copland ve Talbert, 2003; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004), okul liderlerine gereken bilgi ve uzmanlık için kısa süreli öğrenme fırsatları sunulmuştur. Profesyonel öğrenme, düşünce, bilgi, beceri, değişim ve öğretmenlerin uygulamaları ile oluşturdukları öğretim yaklaşımları veya yöneticilerin repertuarı (Knapp, 2003:112-113) ile ortak çalışmaya dayalı ve kanıt odaklı araştırma destekli, uzman katkısıyla oluşan bir (Deppeler, 2007: 69) modeldir.

Yirmi birinci yüzyıl okul liderleri meslekleri ile ilgili zorluklarla başa çıkma konusunda yetiştirilmeleridir (Leonard 2010: 1). Eğitimcilerin profesyonel öğrenmesi ve gelişimi iş veya meslek öğrenme girişimleri, seminer veya eğitimler sırasında da oluşan bir yetişkin öğrenme türüdür. Fogarty ve Pete (2004: 63)'a göre özenli profesyonel öğrenme ve gelişme sürekli, iş başında, etkileşimli ve uyumlu eğitimler ile meslektaş deneyimlerinin paylaşılmasını kapsar. Profesyonel öğrenme uygulamaları, bilgi vermek, becerilerini geliştirmek ya da okul yöneticisinin genel etkinliğini arttırmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanır. Profesyonel öğrenme uygulamaları, bir ihtiyaç olarak tanımlanan belirli bir alan merkezli, örneğin, danışmanlık, eğitim ve gösteriler gibi olarak yer alır (Zepedaa., Parylo, ve Bengtson, 2014: 296). Çağdaş eğitimde kalitenin sağlanması ve amaçlara ulaşılması için eğitimcilerin yeterliklerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yeterlikleri ise bireysel öğrenme yaklaşımlarına göre farklılaşmaktadır. Bu yüzden okul yöneticilerinden farklı roller beklenmektedir. Matthews ve Crow (2010: 59)'a göre bir okul müdürünün; öğrenci, kültür oluşturucu, avukat, lider, akıl hocası, denetmen, yönetici ve politikacı olarak sekiz rolü vardır. Ancak okul yöneticilerinin pek çoğu, aynı zamanda ve mekânda gerçekleştirmek zorunda oldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden net olarak ayıramamaktadır. Oysa (Bottoms, 2010)'a göre okul yöneticilerinin temel olarak program, eğitim, öğretim ve öğrenci başarısı konularında derin bir bilgiye sahip olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin okullarını etkili yönetebilmeleri için sürekli öğrenme içinde olmaları gerektiği düşünülürse, okul yöneticisinin başkalarını geliştirmek için yapabileceği en önemli katkısının (DuFour, 2001), yetişkin öğrenme için uygun bir bağlam oluşturmak olduğu görülmektedir. Ayrıca profesyonel öğrenmenin gerçekleşmesi için kişisel istek ve farkındalık kadar ihtiyaçların belirlenmesi ve profesyonel öğrenme fırsatları sağlanması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalara göre yöneticiler için planlı profesyonel gelişim eğitimleri çok az gerçekleşirken mevcutlar ise kalite olarak yetersiz ve eğitim yönetimi ilgisinin de az olduğu görülmektedir (Brown vd., 2002; Şişman, 2002; Hale ve Moorman, 2003; Chapman, 2005; Dalgıç, 2011; Bickmore, 2012). Bu yüzden okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme ve mesleki gelişimlerine yönelik düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin aynı standart özelliklere sahip olmadıkları ve yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyleri doğrultusunda gelişerek okullarını daha başarılı yaptıkları düşüncesi çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çünkü etkili profesyonel gelişim süreci özellikleri profesyonel öğrenme faaliyetlerinin türünü, etkinliklerin süresini ve aktivitesindeki katılımcı etkileşiminin doğasını içerir (Bickmore, 2014: 69). Bu yüzden okul yöneticilerinin özelliklerini ve rollerini, örgütsel kültürü ile meslektaş paylaşımlarını, profesyonel öğrenmenin kalitesine etki eden faktörleri tanımaya önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşım, algı ve düzeyi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve yaşadıkları öğrenme süreçlerini irdelemek amacı ile yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin bu özellikleri kapsayacak şekilde profesyonel öğrenme boyutlarında oluşturulması amaçlanmıştır.

Profesyonel öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri ile buldukları kariyer evreleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Okul yöneticilerinin gelişiminde profesyonel öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi ve ihtiyaçlarına göre eğitim programlarının planlanabilmesi için profesyonel öğrenmeyi hangi düzeyde gerçekleştirdiğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımları nelerdir?

- 2) Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyine etki eden faktörler nelerdir?
- 3) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında bireysel ve birlikte öğrenme deneyimleri nasıldır?
- 4) Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmeye ilişkin görüşleri kariyer evreleri bağlamında nasıldır?

2. Yöntem

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi ölçeğinin geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen okul 600 yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 520 yöneticiden 471 yönetici formu geçerli görülmüştür. Araştırmada %58.59'u lisans, %41.41'i lisansüstü düzeyde öğrenim seviyesine sahip okul yöneticilerinden %35.45'i başlangıç, %22.50'si gelişme, %18.47'si otonomi ve %23.58'i bağlantısızlık evresinde bulunmaktadır. 2015–2016 eğitim-öğretim yılında farklı tür okullarda, farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmeye ilişkin algı ve yaklaşımları ile buldukları kariyer evrelerine göre profesyonel öğrenme düzeyleri belirlenmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Okul Yöneticileri Profesyonel Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği'ni (OYPÖD) geliştirmek için iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada profesyonel öğrenme düzeyi tanımlama ve belirleme sürecinde literatürde yer alan profesyonel öğrenme, profesyonel gelişme, mesleki öğrenme, profesyonel öğrenme ve liderlik ile ilgili literatür incelenmiştir. Bu kapsamda geliştirilecek olan nicel ölçme aracına kaynaklık etmesi için 7 okul yöneticisi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu ilgili literatürden hareketle hazırlanmış; dil ve içerik geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşlerine göre görüşme formuna son şekli verilmiştir. Verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan kategori ve temalardan ve ilgili literatürden hareketle nicel ölçme aracında kullanılacak maddeler için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler eğitim ekonomisi planlaması ve politikası, eğitim yönetimi ve denetimi alanında altı uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için 3'lü derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerinden birini seçmeleri beklenilmiştir. Uzman formlarının tamamı tek bir formda birleştirilerek her bir maddenin olası seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Maddeler için kapsam geçerlik oranı 0.80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik oranları hesaplamaları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddelerde ise anlaşılabilirliği artırıcı düzenlemelere yer verilmiştir. Bu çalışmaların ardından madde havuzundan seçilen 58 ifade ile ölçek formunun ilk şekli oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Oluşturulan deneme formu, okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir e-posta ile gönderilmiş ve çalışmaya katılabilmeleri için bir link adresi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden okul yöneticileri formları elden alarak veya bu link aracılığıyla ölçeği doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 520 okul yöneticisinden gelen yanıtlardan geçerli kabul edilen 471 yöneticinin cevapları doğrultusunda da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001). "Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği"nin yapı geçerliğini belirlemek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde "Okul Yöneticileri Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği" geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geçerliliğe İlişkin Bulgular

“Okul Yöneticileri Profesyonel Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği” (OYPÖD) 600 yöneticiden gönüllü olarak katılan 520 yöneticiye uygulanmıştır. 471 formu geçerli olarak kabul edilmiştir.

“Okul Yöneticileri Profesyonel Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi” (OYPÖD) ile ilgili toplanan verileri analiz etmeden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığını ve hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Kolmogrov-Smirnov (.000 ve $p < .05$) ve Shapiro-Wilk (.000 ve $p < .05$) değerleri anlamlı olduğundan, basıklık (14,781) ve çarpıklık (-3,051) değerleri ± 1 sınırları içinde olmadığından dolayı, puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16). Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda, parametrik olmayan alternatif testlerden ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U Testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H Testi yapılması önerilmektedir. (Büyüköztürk, 2012: 145). Bu nedenle veriler analiz edilirken Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Ölçme araçlarında olması beklenen iki nitelik geçerlik ve güvenirlik (Punch, 2011: 98), araştırmalarda bilimselliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) geçilmiş ve ölçeğin uygulaması sonrasında örneklem büyüklüğünün yeterliğini (sampling adequacy) denetlemek ve faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna karar verebilmek için KMO ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Faktör analizi için en az 300 (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 206), %27’lik alt ve üst grup analizi için 100, tercihen 200 kişilik örneklem büyüklüğü önerilmektedir (Baykul, 2015: 320). AFA, maddelerin kaç tane örtük değişkenden oluştuğunu, daha iyi veya kötü çalışıp çalışmadığını belirlemek (DeVellis, 2014: 116-117), değişkenler arasındaki korelasyon değerlerini incelemek ve değişken sayısını azaltmak amacıyla bir araç (Tabachnick & Fidell, 2007: 611) olarak kullanılır.

Ölçeğin KMO değeri $KMO = .970$, Bartlett’s değeri = 9907.99 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olduğunu ve oluşan faktöriyel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilk analizinde faktörlerin aldıkları özdeğeri 1’den büyük 6 faktör belirlenmiştir. 6 faktör, toplam varyansın %64,66’sını açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 29,75 ve açıkladığı varyans miktarı % 51,30’dur. Madde yükü .30’ün altındaki maddeler ve madde yükleri birbirine .10 veya daha yakın olan maddeler çıkarılmıştır. Madde yükü .30’ün altındaki maddeler çıkarılırken ilk önce en düşük madde yükü olan madde çıkarılmış, her defasında analiz yenilenerek diğer maddelerdeki yükler tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Yapılan analizde sırayla 4, 7, 8, 13, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 43, 45, 49, 51, 54, 57, 58 tek tek çıkarılmış, her defasında analiz yenilenmiştir. Oluşan beş faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 65,11’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 51,49, ikinci faktör için %4,93, üçüncü faktör için % 3,26, dördüncü faktör için, %2,99 ve beşinci faktör için %2,47 olarak belirlenmiştir. Son analiz sonucunda ölçekte 41 madde kaldığı görülmüştür. Varimax döndürme analizine göre, birden fazla faktörde 0.1’den daha az bir farkla yer alan maddeye rastlanmamıştır (Büyüköztürk, 2012: 125). Faktör yükleri, maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu gösterir (Erkuş, 2012: 283).

Faktör analizi sonucunda 58 maddeden oluşan taslak ölçeğin 17 maddesi değerlendirme dışında kalarak 41 maddeye düşmüştür. Bununla birlikte beş faktör ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ise 1. Faktör altında 21 madde, 2. Faktör altında 10 madde, 3. Faktör altında 3 madde, 4. Faktör altında 4 madde ve 5. Faktör altında ise 3 madde yer almıştır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenir. Ortaya çıkan faktörlerin adlandırılması ve yorumu kuramsal beklentilere ve birikime dayalı olarak ve fenomene özgü biçimde yapılır (Özdamar, 2016: 52; Tezbaşaran, 2008: 53).

Birinci alt boyuta giren maddeler öğrenilen bilgi ve tecrübeyi kişisel ve profesyonel gelişime dönüştürmesi yönüyle “kişisel ve profesyonel gelişim” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan 21 maddeye (16, 18, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 50, 52, 53) ilişkin toplam korelasyon değerleri .58 ile .76 arasındadır. Bunun yanı sıra Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70’den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

İkinci alt boyuta giren maddeler birlikte öğrenme ortamı içeriği sebebiyle “öğrenme kültürü” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan maddelere ilişkin (5, 6, 10, 11, 12, 22, 26, 44, 56) madde toplam korelasyon değeri .51 ile .78 arasındadır. Ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü alt boyuta giren maddeler okul yöneticilerinin okul öğrenme iklimi oluşturması içeriğinden dolayı “okul iklimi” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan maddelere ilişkin (1,2,3) madde toplam korelasyon değeri .60 ile .77 arasındadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü alt boyuta giren maddeler ise öğrenmede karşılıklı güvenin önemi ile ilgili içeriğinden dolayı “güven” alt

boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin (14,15,20,21) madde toplam korelasyon değeri .56 ile .76 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Beşinci alt boyuta giren maddeler ise öğrenmede meslektaş rolü ve etkisi yönüyle “meslektaştan öğrenme” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutta yer alan maddelere (46,48,55) ilişkin madde toplam korelasyon değeri .66 ile .72 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Belirlenen alt boyutlara ait örnek maddeler aşağıda belirtilmiştir:

1. Kişisel Öğrenme ve Profesyonel Gelişim: “Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim”.
2. Öğrenme Kültürü: “Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum”.
3. Okul İklimi: “Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum”.
4. Güven: “Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim”.
5. Meslektaştan Öğrenme: “Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım”.

Ölçeğin tamamının ise “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği (OYPÖD)” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticileri Profesyonel Öğrenme Ölçeği (OYPÖD)’ne İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Değerleri, Düzeltilmiş Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r), Faktörlerin Öz Değerleri, Varyansı Açıklama Oranları, Madde Sayıları, Ranjları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde No	Profesyonel Öğrenme	Öğrenme Kültürü	Okul İklimi	Güven	Meslektaştan Öğrenme	r*
16	,654					.65
18	,587					.58
27	,484					.48
29	,601					.60
30	,550					.55
31	,634					.63
32	,661					.66
33	,624					.62
34	,721					.72
35	,680					.68
36	,688					.68
37	,661					.66
38	,731					.73
39	,705					.70
40	,778					.77
41	,752					.75
42	,695					.69
47	,571					.57
50	,495					.49
52	,616					.61
53	,602					.60
5		,580				.58
6		,706				.70
9		,571				.57
10		,624				.62
11		,571				.57
12		,724				.72
22		,539				.53

Madde No	Profesyonel Öğrenme	Öğrenme Kültürü	Okul İklimi	Güven	Meslektaştan Öğrenme	r*
26		,529				.52
44		,565				.56
56		,537				.53
1			,673			.67
2			,662			.66
3			,617			.61
14				,650		.65
15				,702		.70
20				,542		.54
21				,589		.58
46					,549	.54
48					,772	.77
55					,658	.65
Özdeğer	21.11	2.02	1.34	1.22	1.01	Toplam
Açıklanan varyans	51.49	4.93	3.26	2.99	2.47	%66.24
Cronbach Alpha	.96	.91	.86	.81	.76	.97
Ranj	.48-.77	.61-.67	.61-.67	.54-.70	.54-.77	.48-.77
Madde Sayısı	21	10	4	3	4	41

Not: İzleme kolaylığı açısından .30 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır. r*:Madde toplam puan korelasyonu; * p=0<0.01

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ise güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Güvenirlik, ölçeğin her uygulandığında aynı veya benzer sonuçları vermesidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009: 35; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009: 14; Balcı, 2011:112).

Bir ölçme aracının güvenirlğini belirlemenin birçok yolu bulunmaktadır. Likert tipi ölçeklerde öncelikle iç tutarlılığın elde edilmesi gerekmektedir. Likert tipi bir ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için sıklıkla Cronbach's Alpha α güvenilirlik ölçütü kullanılmaktadır. Likert tipi bir ölçekte güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Baykul, 2015: 143; Tezbaşaran, 2008: 49). Cronbach güvenilirlik katsayısı bir ölçekte bulunan maddelerin tutarlılığı ve söz konusu fenomeni ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşup oluşmadığı hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 2008: 48). Ölçek üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Tutarlık Katsayıları İstatistik Sonuçları

Ölçme Aracı	Cronbach Alpha
OYPÖD	,975
Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	,969
Öğrenme Kültürü	,914
Okul İklimi	,861
Güven	,818
Meslektaştan Öğrenme	,767

Toplam ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .97, *kişisel gelişim ve profesyonel öğrenme* alt boyutuna ilişkin değer .96, *öğrenme kültürü* alt boyutuna ilişkin değer .91, *okul iklimi* alt boyutuna ilişkin değer .86, *güven* alt boyutuna ilişkin değer .81 ve *meslektaştan öğrenme* alt boyutuna ilişkin değer .76 olduğu görülmektedir. Bu değerlerden hareketle ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Tablo 3. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçek Maddeleri, Madde Toplam Korelasyonu

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Bilgilerimi öğrenmek için paylaşıyorum.	.684
2. Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum	.746
3. Öğretim programları değişikliklerini takip ederim.	.706
4. Okulun başarısı için işbirliğine yönelik araştırmalar yaparım.	.708
5. Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.	.607
6. Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim.	.705

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu
7. Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim	.675
8. İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.	.667
9. Öğrendiklerimi paylaşma konusunda çevremdekilere güven veririm.	.604
10. Çalışanların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlerim.	.664
11. Bilgimi temel bir değer olarak kabul ederim.	.657
12. Kişisel gelişimim için teknolojik gelişmeleri takip ederim.	.728
13. Okul yöneticisi olarak yeni beceriler kazanmada kendime güvenirim.	.717
14. Mesleki gelişimin kişisel gelişime bağlı olduğuna inanırım.	.607
15. Okulumda profesyonel öğrenmeye yönelik faaliyetler düzenlerim.	.630
16. Mesleki alandaki eksikliklerimi tespit ederim.	.678
17. Sorunları çözmede tecrübelerimi kullanırım.	.633
18. Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuatı takip ederim.	.744
19. Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendiririm.	.728
20. Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim.	.580
21. Yöneticiliği öğrenmede gözlem yaparım.	.699
22. Profesyonel gelişimim için farklı öğrenme yolları ararım.	.753
23. Başarılı bir okul yöneticisi olmak için çalışırım.	.721
24. Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum.	.778
25. Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim	.719
26. Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.	.706
27. Bana danışan okul yöneticilerine her konuda yol gösteririm.	.735
28. Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.	.728
29. Öğretmenlerle işbirliği yapmak için öğrenme etkinliklerine katılırım.	.738
30. Yöneticilikte öğretmenleri etkilemek için öğrenme fırsatları sunarım.	.767
31. Yenilikleri paylaşmak için okulumda değerlendirme toplantıları yaparım.	.789
32. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını takip ederim.	.695
33. Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygularım.	.560
34. Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım.	.664
35. Öğrenmeye açık bir yönetici olmaya çalışırım.	.736
36. Okul paydaşlarıyla paylaşım toplantıları yaparım.	.515
37. Okul ortamında profesyonel öğrenme engellerine yönelik önlem alırım.	.728
38. Mesleki yeterliliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.	.764
39. Çevremdeki okul yöneticileriyle uygulamalarımı güvenle paylaşıyorum.	.768
40. Öğrenmek için uygulamalarımı sorgularım.	.643
41. Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım.	.680

Tablo 3'teki madde toplam korelasyon analizleri incelendiğinde, en düşük değer .515, en yüksek değer ise .789 olduğu görülmektedir. Can'a (2013) göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu katsayısı .30 ve üzerinde olan maddeler, iyi maddeler olarak değerlendirilebilir.

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için yapılmış olan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

	Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	Okul (Öğrenme) Kültürü	Okul İklimi	Güven	Meslektaştan Öğrenme
Okul (Öğrenme) Kültürü	r ,772** p ,000 N 311	1			
Okul İklimi	r ,739** p ,000 N 311	,729** ,000 311	1		
Güven	r ,734** p ,000 N 311	,698** ,000 311	,653** ,000 311	1	
Meslektaştan Öğrenme	r ,651** p ,000 N 311	,633** ,000 311	,531** ,000 311	,602** ,000 311	1
Toplam Puan	r ,963** p ,000 N 311	,893** ,000 311	,812** ,000 311	,818** ,000 311	,737** ,000 311

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan |Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(2), 2019|

Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılıklar tüm düzeyler arasında $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgular, ölçeğin tüm alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtüklerini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında son olarak üst ve alt %27'lik gruplar arasında Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır.

Tablo 5. Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p																																																								
Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	Alt	84	79,97	15,82	-13,23	166	0.00																																																								
	Üst	84	103,02	2,11				Öğrenme Kültürü	Alt	84	35,91	7,02	-13,69	166	0.00	Üst	84	47,03	2,44	Okul İklimi	Alt	84	11,82	2,80	-8,71	166	0.00	Üst	84	14,59	,80	Güven	Alt	84	15,02	3,24	-10,25	166	0.00	Üst	84	18,91	1,24	Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00	Üst	84	14,04	,99	Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00
Öğrenme Kültürü	Alt	84	35,91	7,02	-13,69	166	0.00																																																								
	Üst	84	47,03	2,44				Okul İklimi	Alt	84	11,82	2,80	-8,71	166	0.00	Üst	84	14,59	,80	Güven	Alt	84	15,02	3,24	-10,25	166	0.00	Üst	84	18,91	1,24	Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00	Üst	84	14,04	,99	Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00	Üst	84	197,61	4,69								
Okul İklimi	Alt	84	11,82	2,80	-8,71	166	0.00																																																								
	Üst	84	14,59	,80				Güven	Alt	84	15,02	3,24	-10,25	166	0.00	Üst	84	18,91	1,24	Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00	Üst	84	14,04	,99	Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00	Üst	84	197,61	4,69																				
Güven	Alt	84	15,02	3,24	-10,25	166	0.00																																																								
	Üst	84	18,91	1,24				Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00	Üst	84	14,04	,99	Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00	Üst	84	197,61	4,69																																
Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00																																																								
	Üst	84	14,04	,99				Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00	Üst	84	197,61	4,69																																												
Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00																																																								
	Üst	84	197,61	4,69																																																											

Tablo 5 incelendiğinde, % 27'lik alt ve %27'lik üst grupları arasında hem alt ölçek puanları hem de toplam ölçek puanları arasında anlamlı ($p < .01$) düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın üst %27'lik grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanların, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edildiği söylenebilir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için hata oranı %5, güven seviyesi %95 kabul edilmiş ve örneklem büyüklüğü 339 hesaplanmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan altı ilçedeki 600 yöneticiden 520 tanesi ölçeği doldurmuş ve 471 ölçek geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılması hedeflenen "Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri" ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci bölümündeki "Kişisel Bilgi Formu"nda araştırmanın konusu hakkında görüşlerine başvuru okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, branş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi, okul öğrenci mevcudu, hizmet-içi eğitim alması, eğitim düzeyi ve yöneticilik görevine ait sorulara verilen cevapların analizinde SPSS paket programı kullanılarak, değerler yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Daha sonra gruplandırılmış değişkenler, bu grupların içerisinde normal dağılım özelliği ($N \leq 30$) göstermeyen gruplar için Non- Parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin farklı kariyer evrelerine göre profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların, cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, okul öğrenci mevcudu, branş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve hizmet-içi eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların, meslekî yöneticilik kıdemi, öğretmenlik kıdemi, görev yapmakta oldukları okul türü, öğrenci mevcudu, eğitim seviyesi, hizmet içi eğitim değişkenlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Non-Parametrik Kruskal Wallis- H testi kullanılmıştır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney-U testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Buna göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bulunan farklılıklarda, farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Non-Mann Whitney-U kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ kabul edilmiştir, anlamlılık düzeyine ulaşmayan verilerin tablolarına yer verilmemiştir. Ölçeğin alt boyutlarının yüksek derecede ($0.76 \leq a < 0.96$) güvenilir ve genel güvenilirliğin de yüksek derecede ($0.76 \leq a < 0.97$) güvenilir olduğu görülmüştür.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla; kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme olmak üzere beş alt boyuttan oluşan 41 madde-

lik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş beş alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır.

Kişisel öğrenme ve profesyonel gelişim alt boyutu, öğrenilen bilgi ve tecrübeye dayalı kişisel ve profesyonel gelişimi ölçmektedir. Bu alt boyutta 21 madde (16, 18, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 50, 52, 53) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan .76, en düşük puan .58’dir. Yüksek puan, profesyonel öğrenme düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “*Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim*”.

Öğrenme kültürü alt boyutu, okul ortamında birlikte öğrenme düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde (5, 6, 10, 11, 12, 22, 26, 44, 56) yer almaktadır. Bu alt boyuttan elde edilecek en yüksek puan .78, en düşük puan .51’dir. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “*Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum*”.

Okul iklimi alt boyutu, okul yöneticilerinin okul iklimi öğrenme düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelere ilişkin 3 madde (1,2,3) yer almaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan .77, en düşük puan .60’tır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “*Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum*”.

Güven alt boyutu, maddeler ise profesyonel öğrenmeye ilişkin güven düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 4 madde (14,15,20,21) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan .76, en düşük puan .56’dir. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “*Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim*”.

Meslektaştan öğrenme alt boyutu, meslektaştan öğrenme düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyutta 3 madde (46,48,55) yer almaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan .72, en düşük puan .66’dir. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “*Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım*”.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayılarının yüksek olması (Kişisel öğrenme ve profesyonel gelişim = .96, Öğrenme kültürü = .91, Okul iklimi = .96, Güven = .81 ve Meslektaştan öğrenme = .76) alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. AFA sonuçları da ölçeğin geçerliliğini teyit etmiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dayanılarak bu ölçeğin okul yöneticileri ile yapılacak çalışmalarda uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin öğrenme ve gelişmesinde iş birliğinin, öğrenme kültürünün, okul ikliminin, birlikte öğrenme, yönetme ve çalışabilmenin, teknolojinin etkin kullanılabilmesinin, yöneticilerin kişisel ve profesyonel özelliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel öğrenmede mesleki ihtiyaçlar, okul sistemlerinin gereksinimleri ve erişilebilir öğrenme biçimlerinin tümünün dikkate alınması gerekir (Opfer ve Pedder, 2011).

Bu çalışmada profesyonel öğrenmenin alt boyutları olarak tespit edilen kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki gelişim okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile karşılıklı etkileşimi olan faktörler olarak da nitelendirilebilir. Her alt boyutta okul yöneticilerinin yönetim süreçlerindeki tutum, davranış ve uygulamaları yansıtarak profesyonel öğrenme düzeyini etkileyebilir. Karşılıklı ilişkiler, iletişim, okul kültürü, tecrübe, meslektaş paylaşımı, iş birliği ve birlikte öğrenme gibi öğrenme, iklim ve profesyonel gelişmeyi etkileyen unsurların göz ardı edildiği ve eksik olduğu düşünülebilir. Farklı araştırmalarda (Blase ve Blase, 2000; Gürocak ve Hacifazlıoğlu, 2012; Leithwood ve diğerleri: 2004) okul yöneticilerinin bireysel ve paylaşılan okul kültürü, takım ruhu oluşturma; etkili öğretim, başarıya odaklanma, sevgi ve güven dolu bir ortam hazırlama; etkin bir öğrenme kültürü oluşturmalarının son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürünün öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkilemesi göz önüne alınarak bireysel ve birlikte öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bazı araştırmalar (Blase ve Blase, 2000: 138; Hargreaves, 2000)’a göre bütünsel bir yaklaşım içinde iş birliği, akran koçluğu, araştırma, meslektaş çalışma grupları ve yansıtıcı tartışma ile iş birliği kültürünün daha iyi öğretim ve öğrenmeye katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmada farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticileri, profesyonel öğrenmede en önemli etken olarak profesyonel eğitim yöneticiliği ve mesleğini vurgulamaktadır. Ülkemizde yöneticilik uzmanlık olarak görülmemekte ve öğretmenlik mesleğine ek bir görev (Şişman, 2004) olarak ele alınmakta; hedef ve uygulama açısından diğer yönetimlerden farklı olan eğitim yönetimi ise özel bir uzmanlık alanı olarak (Aydın, 2005) nitelendirilmektedir. Zepeda (2014), profesyonel öğrenmenin yetişkin öğrenme üzerine inşa edilmesi gerektiğini (Fogarty and Pete 2004, Matthews and Crow 2010, Zepeda 2011), ancak literatürde profesyonel öğrenmeye ait bir örnek araştırma bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmaya göre kariyer evreleri değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinin kişisel öğrenme ve güven alt boyutlarında anlamlı farklılığın otonomi evresindeki yöneticiler lehine çıkması hem müdür hem de müdür yardımcılığı görevlerinde yöneticilik kıdeminin önemine yorumlanabilir. Heyecan ve enerjinin yüksek olduğu

başlangıç basamağı yöneticilerinin otonomi basamağından sonra güven boyutunda farkındalık düzeyi en yüksek evre olması, okul yöneticiliğinde tecrübe kadar eğitimin de çok önemli olduğuna yordananabilir. Son yıllarda bireyi merkeze alan uzun süreli ve iş başında öğrenme deneyimler (Bümen vd., 2012) ile belirli mesleki gelişmeye teşvik etmek için düzenli fırsatları ve tecrübeleri içeren, uzun vadeli ve sistematik olarak planlanmış uygulamalar (Wells, 2014) profesyonel öğrenmenin kapsamını genişletmektedir. Üstelik son yirmi yılda özellikle okul müdürlüğünün karmaşıklaşması ve isteklerde artış göstermesi (Ramsey 2006, Sorenson 2006); öğretim odağından öğrenme odağına geçmesi (Ellison ve Hayes 2006) ve daha stresli ve bakıma muhtaç hale gelmesi (Crow 2006); okul müdürleri yetiştirme eğitimi, kişisel özellikler ve lisansüstü eğitim gibi nitelikleri (Aslanargun, 2012) profesyonel öğrenmenin önemini daha da arttırmaktadır.

Bu çalışma sonucuna göre okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin tespit edilerek yükseltilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda da ilk olarak okul yönetici adaylarının profesyonel öğrenme konusunda donanımlı hale gelmesi beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini artırabilmesi için sürekli kendini yetiştirmesi gerekmektedir (Tufan ve Urhan, 2000). Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme deneyimlerini makale ve kitap okuyarak, seminer, konferanslara ve hizmet içi eğitimlere katılarak, resmi gruplarda bulunarak ve web üzerinden iletişim kurarak sağlamaları (Bickmore, 2012) araştırmamıza katılan yöneticilerin öğrenme araçları ile benzer görülmektedir.

21. yüzyıl okul yöneticilerinin zorluklarla başa çıkma ve yüksek beklentilerin karşılanması (Leonard, 2010), onların yüz yüze kaldığı zorlu çalışma koşulları (Bellamy, 2007) ve değişen gelecek şartları ve başarılı okul beklentileri (Ellison ve Hayes, 2006) sebebiyle yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma da okul yöneticilerinin en önemli öncelikleri olarak değişen beklentileri karşılamaya yönelik sürekli öğrenme ve gelişme sağlamaları beklenmektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012), okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları araştırmasında, farklı yöneticilik kıdemlerine sahip okul müdürleri üzerinde benzer araştırmaların yapılmasını farklı sonuçlar ortaya çıkarılabileceği için önermektedir. Nitekim geliştirilen okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi ölçeği okul yöneticisi müdürler ile yürütülebilecek araştırmalarda olduğu kadar, müdür yardımcıları ve hatta doğal yönetici adayı öğretmenler ile yapılacak araştırmalarda da kullanılabilir.

5. Kaynakça

- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). 349-368.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. H. Atılğan (Ed.). Ankara: Anı.
- Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri. Ankara: Pegem A.
- Balci, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A.
- Baykul, Y. (2015). Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teori ve uygulaması. Ankara: ÖSYM.
- Bickmore, D. L. (2012). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38(1). 95-112.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership, *Journal of Educational Administration*, 38(2). 130-141.
- Bottoms, G. (2010). What School Principals Need to Know about Curriculum and Instruction, *Southern Regional Education Board*, 1-5.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194. 31-49.
- Büyükoztürk, Ş., (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2). 133-151.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A.
- Can, H. Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. (2001). Kamu ve Özel kesimde insan kaynakları yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chapman, J.D. (2005). Recruitment, Retention and Development of School Principals, *International Institute for Educational Planning. Educational Policy Series*, 1-37.
- Crow, G.M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4). 310-325.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem A.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Deppeler, J., (2007). *Collaborative inquiry for professional learning*. In: A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz, eds. Dimensions of professional learning. Rotterdam: Sense Publishers, 73–87.
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- DuFour, R. (2001). In the right context, *Journal of Staff Development*, 22(1).
- Ellison, J. & Hayes, C., (2006). *Effective School Leadership: Developing Principals Through Cognitive Coaching*. Hawker Brownlow Education.
- Erkuş, A. (2012). Var olan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2). 279-290.
- Fogarty, R.J. and Pete, B.M., (2004). *The adult learner: some things we know*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gürocak, O. E., ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*. 9(2). 318-338.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*. 3(3-4).189–214.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. In R. E. Floden (Ed.). *Review of Research in Education*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson, ve K. Wahlstrom. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Leonard, J.C., 2010. Finding the time for instructional leadership: management strategies for strengthening the academic program. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Matthews, L.J. ve Crow, G.M., 2010. *The principalship: new roles in a professional learning community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Opfer, V.D., Pedder, D. J. & Lavicza, Z., (2011) The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change, *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2). 193-214.
- Özdamar, K., (2016). Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi. Eskişehir: Nisan.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Ramsey, R.D., (2006). *Lead, follow, or get out of the way: how to be a more effective leader in today's schools*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon. Boston. USA.
- Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Üçüncü Sürüm e-Kitap. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden 07 Şubat 2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tufan, R. ve Urhan, R. A. (2000). Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirmeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 25(269).
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açılımları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 64.
- Varoğlu, K. & Basım, N. (2014). *Örgütsel değişim ve öğrenme*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable Professional learning, *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zepeda, S.J. (2011). *Professional development: what works* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E., (2014). Analyzing principal Professional development practices through the lens of adult learning theory, *Professional Development in Education*, 40(2). 295–315. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.821667>

EK: 1 OKUL YÖNETİCİLERİ PROFESYONEL ÖĞRENME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ (OYPÖD)

Sayın Okul Yöneticisi,

Aşağıda beşli likert tipinde geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği” (OYPÖD) maddeleri bulunmaktadır. Ölçeğin amacı, okul yöneticilerinin kendi profesyonel öğrenmelerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu konuda sağlıklı bilgilere ulaşıp, doğru öneriler belirleyebilmek sizin vereceğiniz yanıtların samimiyetine bağlıdır. Kendinizin ya da okulunuzun ismini belirtmenize gerek yoktur. Kişisel bilgiler bölümünün şıklı sorularında uygun şıkka (X) işareti koyunuz. Diğer sorular için doğru cevabı yazmayı unutmayınız.

İkinci bölümde ise, 5’li ölçekten kendinize en uygun olan kutunun içine (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir bölümü yanıtsız (işaretsiz) bırakmayınız. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Metin IŞIK**Birinci Bölüm: Kişisel Bilgiler**

Cinsiyetiniz: Kadın () **Medeni Durumunuz:** () Bekâr Erkek ()

() Evli

Branşınız: () Sınıf Öğretmeni **Göreviniz:** () Müdür

() Matematik-Fen Grubu () Müdür Yardımcısı

() Sosyal Dersler

() Görsel Sanatlar/Müzik **Okulunuzun türü:** () Anaokulu

() Beden Eğitimi () İlkokul

() Yabancı Dil () Ortaokul

Yazınız: () Lise

Öğretmenlikteki süreniz: () 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 26 yıl ve üstü

Okul yöneticiliğindeki süreniz: () 1-3 Yıl () 4-8 Yıl () 9-12 Yıl () 12 yıl ve Üstü

Eğitim düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Okul öğrenci mevcudu: () 1-500 () 501-1000 () 1001-1500

() 1501-2000 () 2001 ve üstü

Hangi konuda hizmet içi eğitim aldınız:

- () İnsan Kaynakları Yönetimi Semineri
 () Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı
 () Eğitim Yönetimi Semineri
 () Ölçme ve Değerlendirme Semineri
 () Kurum Kültürü Semineri
 () Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu
 () Liderlik (Yönetimsel, Eğitimsel, Öğretimsel)
 () Risk ve Güvenlik Yönetimi Semineri
 () Öğretmen Performans Değerlendirme
 () Çatışma ve Stres Yönetimi Semineri
 Diğer (Lütfen yazınız):

İkinci Bölüm: (Lütfen işaretlenmemiş bir madde bırakmayınız)

Madde No	Bu bölümde eğitim yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir:	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	1- Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Kararsızım 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum					
1	Bilgilerimi öğrenmek için paylaşıyorum.					
2	Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum.					
3	Öğretim programları değişikliklerini takip ederim.					
4	Okulun başarısı için işbirliğine yönelik araştırmalar yaparım.					
5	Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.					
6	Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim.					
7	Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim					
8	İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.					
9	Öğrendiklerimi paylaşma konusunda çevremdekilere güven veririm.					
10	Çalışanların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlerim.					
11	Bilgimi temel bir değer olarak kabul ederim.					
12	Kişisel gelişimim için teknolojik gelişmeleri takip ederim.					
13	Okul yöneticisi olarak yeni beceriler kazanmada kendime güvenirim.					
14	Mesleki gelişimin kişisel gelişime bağlı olduğuna inanırım.					
15	Okulumda profesyonel öğrenmeye yönelik faaliyetler düzenlerim.					
16	Mesleki alandaki eksikliklerimi tespit ederim.					
17	Sorunları çözmeye tecrübelerimi kullanırım.					
18	Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuatı takip ederim.					
19	Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendiririm.					
20	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim.					
21	Yöneticiliği öğrenmede gözlem yaparım.					
22	Profesyonel gelişimim için farklı öğrenme yolları ararım.					
23	Başarılı bir okul yöneticisi olmak için çalışırım.					
24	Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum.					
25	Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim.					
26	Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.					
27	Bana danışan okul yöneticilerine her konuda yol gösteririm.					
28	Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.					
29	Öğretmenlerle işbirliği yapmak için öğrenme etkinliklerine katılırım.					
30	Yöneticilikte öğretmenleri etkilemek için öğrenme fırsatları sunarım.					
31	Yenilikleri paylaşmak için okulumda değerlendirme toplantıları yaparım.					
32	Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını takip ederim.					
33	Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygularım.					
34	Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım.					
35	Öğrenmeye açık bir yönetici olmaya çalışırım.					
36	Okul paydaşlarıyla paylaşım toplantıları yaparım.					
37	Okul ortamında profesyonel öğrenme engellerine yönelik önlem alırım.					
38	Mesleki yeterliliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.					
39	Çevremdeki okul yöneticileriyle uygulamalarımı güvenle paylaşıyorum.					
40	Öğrenmek için uygulamalarımı sorgularım.					
41	Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım.					



Problem Çözmede Başarılı Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi¹

The Examination of Reflective Thinking Skill Toward Problem Solving of Students With Successful at Solving Problem¹²

Alaattin PUSMAZ³, Sevilay TAVŞAN⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, matematik problemlerini çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu matematik problemlerini çözmeye başarılı üç öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak bireysel problem çözme etkinlikleri, grup problem çözme etkinlikleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kaydı kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin süreç boyunca nasıl yansıtma yaptıklarını incelemek için Hong ve Choi'nin (2011) çalışmalarında oluşturmuş olduğu üç boyutlu kuramsal çerçevenin yansıtmanın konusu ile ilgili olan bilgi, deneyim, his/duygu, bağlam ve grup arkadaşı şeklindeki beş teması alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi, deneyim ve bağlam temalarında başarılı yansıtma ortaya koydukları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrenciler his/duygu ve grup arkadaşı temalarında da yansıtma yapabilmıştır. Tüm bunlara rağmen, öğrencilerin çeşitli göstergeler dâhilinde yansıtma yapmakta zorlandıkları, eksik yansıtma yaptıkları veya herhangi bir yansıtma yapamadıkları durumların olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: problem çözme, yansıtıcı düşünme becerisi, yansıtma

Abstract

The aim of this research is to examine the reflective thinking skill of students with good mathematical problem-solving skill with respect to general problem solving. A qualitative research technique, case studying, was used in this study. Three students who were good at solving math problems were participants in this research. Individual problem-solving activities, group problem-solving activities, semi-structured interviews, and video and voice recordings were used as data collection tools. Received data were analyzed by using a descriptive analysis approach. To analyze how the students perform reflection during the examination process, a conceptual framework was used for descriptive analysis by considering five factors, such as knowledge, experience, feeling/emotion, context, and a group friend. These factors correspond to the reflection in a three-dimensional theoretical framework that Hong and Choi (2011) introduced in their studies. As a result of the research, it has been determined that the students have successfully reflected on the themes of knowledge, experience and context. In addition, students were able to reflect on feelings / emotions and group-friend themes. Despite all these, it has also been seen that students had difficulty in make reflection, they make inefficient reflection or they couldn't make any reflections within various indications.

Keywords: problem solving, reflective thinking skill, reflection

1. Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilmiş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. 31 Mayıs - 3 Haziran 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

3. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4755-4089>

4. Millî Eğitim Bakanlığı, Yalıköy Ortaokulu, Trabzon, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0400-3140>

Atıf / Citation: Puzmaz, A., & Tavşan, S. (2019). Problem çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 27(2), 837-852. doi:10.24106/kefdergi.2887

Extended Summary

Purpose: According to Shermis (1992) “Reflective thinking skill (RTS) is best observed in the problem solving process, and RTS’s aim is to find the most appropriate solution when encountering a problem.” (p.51). RTS toward problem solving (RTSTPS), revealed by these thoughts, is a mental activity that is consciously performed during the problem-solving process. This mental activity influences the individual’s movements, ideas, emotions, and feelings concerning a given problem situation (Hong and Choi, 2011). When previous literature is examined, it can be seen that some of the studies related to RTSTPS are aimed at improving the scale (Kızılkaya and Askar, 2009; Hong and Choi, 2015), whereas others involve students (Bas and Kivılcım, 2011; Sen, 2013; Saygılı and Atahan, 2014; Demirel, Derman, and Karagedik, 2015, Günes, 2015; Tat, 2015), preservice teachers (Baki, Güc, and Ozmen, 2012; Tuncer and Ozeren, 2012; Can, 2015), and students of the engineering faculty (Adams, Turns, and Atman, 2003; Hong, 2011). When the studies were examined, it was seen that these usually were quantitative studies that investigated the relation between RTSTPS and different variables. It was determined that whereas study groups of qualitative studies mostly comprised university students, the sample groups of the quantitative studies usually comprised primary and secondary students. It is considered necessary to conduct qualitative studies that examine this process in detail to better understand how the students who have good math problem-solving skills reflect during problem solving. Therefore, the aim of this research is to examine the RTS that students with good math problem-solving skill possess that is related to general problem solving. In this context, an attempt has been made to determine how students can reflect in the problem-solving process within the context of the determined themes.

Method : A case study, a qualitative research method, was used in this study. Because expert problem solvers are the most suitable participants and more data can be obtained from the students, the purposive sampling method was used. Three students who were good at solving math problems were the participants of the research. In line with research ethics, Alp, Bora, and Cenk pseudonyms were used instead of real names. Alp, among the students who have shown high academic achievement and actively participate in the class, has a calm personality as well as a high level of association and interpretation; Bora has a structure indicating a high level of association and interpretation and that which shows he is enterprising; and Cenk has a silent structure besides a love for working independently. Individual problem-solving activities (IPSA), group problem-solving activities (GPSA), semi-structured interviews, and video and voice recordings were used as data collection tools. When the IPSA was applied, the students individually solved the problems and clinical interviews were conducted with the students during this process. A few days after the initial IPSA were undertaken by all the students, the students joined the initial GPSA in groups of three. The application was repeated in this way for other problems. All problem-solving activities were recorded using a video recorder. After the completion of the problem-solving activities, semi-structured interviews were conducted with each student, and these interviews were recorded with a voice recorder. After transcribing the video and audio recordings, the resulting data were analyzed via descriptive analysis. To analyze how the students reflected during the process, the conceptual framework was used for descriptive analysis by considering five factors, which are knowledge, experience, feeling/emotion, context, and group friend, about the reflection of three-dimensional theoretical framework that Hong and Choi (2011) have introduced in their studies. Depending on the thematic framework, data were examined and edited.

Results and Discussions: During summarizing the examined cases, instead of reflecting in their own type of language, students read the problem again and chose to present information in the problem in a similar language to that used in the problem. Similarly, in their study, Aydemir and Kubanç (2014) have determined that some students preferred to read the problem again instead of explaining it in their own words. It is observed that to solve GPSA, students have preferred to use a strategy that has been used in a problem that they have encountered earlier and they presented a corresponding pattern of reflection. Polya (1957) has stated that in similar situations, problem solvers remembered similar problems they solved previously and applied similar strategies. Findings reached as a result of the research are similar to the results of this study. In formulating solutions to the problems, reflections on not only students’ experience but also on their mathematical knowledge have been effective. Likewise, in his study, Kitchener (1983) has noted that experiences as well as knowledge are necessary for students to formulate possible solutions. Students have been able to formulate a problem similar to the problems given for reflection in the process. Generally, they have been able to make a similar problem by changing the numerical values without changing the contexts and conditions of the given problem. Similarly, in their study, Tertemiz ve Sulak (2013) have reached the conclusion that most of the students formulated their new problem by changing the numerical data in the given problem. As a result of this research, students were found to be generally good not only at knowledge, experience, and context themes but also at presenting reflections on feeling/emotion and group friend themes. However, in some cases these students found it difficult to reflect within the specified indicators and it was found that they could make in deficient reflection or they could not reflect at all.

1. Giriş

Günümüzde matematik eğitim anlayışı; karşılaştığı problemlere çözümler üretebilme ve bu süreçteki akıl yürütme süreçlerini yönetebilme gibi üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018). Bu üst düzey düşünme becerilerinden biri, sorgulamalar yaparak deneyimlerin yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan yansıtıcı düşünme becerisidir (Mahnaz, 1997). Yansıtıcı düşünme becerisi (YDB); bireyin karşılaştığı sorunlar için birçok düşünce ortaya koyabilmesi, geçmiş ve şimdiki deneyimlerini kullanarak ortaya koyduğu bu düşünceleri sorgulayabilmesi ve değerlendirmeler yapabilmesi; diğer bir deyişle karşılaştığı sorunları çözebilmek için neler yapabileceğini düşünebilmesi olarak tanımlanabilir (Kember vd., 2000).

YDB sayesinde birey; duygularını, hislerini, tutumlarını, düşünce ve değerlendirmelerini yansıtarak problemlere bulunduğu çözüm yollarını görmekte ve çözümün uygunluğunu değerlendirerek tekrar yapılandırma yapabilmektedir (Ersöz, 2008). Bu görüşe paralel olarak, bazı araştırmacılar YDB ile problem çözme sürecini ilişkilendirmişlerdir. Ferri'ye (2003) göre YDB bir problemle karşılaşıldığında sonucun ne olduğunu bulmaktan ziyade, problemin çeşitli boyutlarıyla ele alınıp incelenmesiyle ilgilidir. Bu düşünme becerisi, problem çözme sürecinde ortaya konulan varsayımların değerlendirilmesini de içermektedir (Mezirow, 1991). YDB, problem için ortaya konan çözüm yollarının değerlendirilmesine ve en iyi çözüm yolunun seçilmesine olanak tanımaktadır (Bingham, 2004). Tripp'e (2003) göre ise yansıtıcı düşünme, problemin tanımlanmasıyla başlar, ardından problem bağlamında neler yapılabileceği listelenir ki yansıtıcı düşünme asıl bu aşamada gerçekleşir, sonrasında uygulama için plan yapılır ve plan uygulamaya konur, yapılanlar açıklanarak değerlendirilir ve bu süreç tekrar yansıtıcı düşünme ile başa dönen bir döngüyle devam etmektedir. Tüm bu düşüncelerden hareketle ortaya konan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin (PÇYYDB), problem çözme aşamalarında yapılan yansıtıcıların birleşiminden oluştuğu söylenebilir. Diğer bir deyişle PÇYYDB, *"Problem çözme sürecinde problemin anlaşılmasından çözümlenmesine kadar gerçekleştirilen, odaklanma, planlama, olası çözümler üretme, karar alma ve değerlendirme aşamalarında yansıtıcı düşünme tarzının hâkim olduğu bir üst düzey düşünme biçimidir."* (Saygılı ve Atahan, 2014, ss.182-183).

Hong ve Choi (2011) öğrencilerin problem çözüm süreçlerinde bilgi, deneyim, his/duygu, bağlam ve grup arkadaşı olmak üzere farklı konularda yansıtıcıları yaptıklarını ifade etmiştir. Belirtilen bu yansıtıcı konularının problem çözme sürecinde önemli rol oynadığı, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde belirtilmiştir. Başarılı bir şekilde problem çözebilmek için problem çözme ile ilgili ön bilgilere sahip olmak gerekmektedir. Diğer bir deyişle bir öğrencilerin karşısına çıkan veya çıkabilecek problemleri çözebilmesi için çoklu bilgi parçacıklarına sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin sadece gerekli matematiksel bilgileri bilmesi bir problemi çözebilmesi için yeterli değildir, aynı zamanda verilen-istenenleri belirleyebilme, problemi özetleyebilme gibi konularda da donanımlı olması gerekmektedir (Hong, 2011). Öğrencilerin problem için olası çözümler üretebilmesinde önceki deneyimlerini göz önünde bulundurmasının etkisi büyüktür. Mevcut deneyimleri ile karşılaştığı durum arasında benzerlik ve farklılıkları belirleyerek kıyaslamalar yapabilmesi problem çözme becerilerini geliştirme hususunda çok önemlidir (Ahmed, Wallace ve Blessing, 2003). Deneyimlerine bağlı olarak problemdeki ilgili veya ilgisiz verileri, eksik veya fazlalık olarak verilen ifadeleri belirleyebilmeleri problemi daha rahat bir şekilde çözebilmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerin ortaya koyduğu farklı çözüm yollarından kendilerine göre iyi olanı belirleyebilmeleri bağlamında deneyim kazanmaları, gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlere karşı çözüm süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Visscher-Voerman ve Procee, 2007). Bununla birlikte, öğrencilerin problemi ilk kez okuduğunda çözebileceğini veya çözemeyeceğini hissetmesi, problemi çözemeyeceğini düşündüğü için korku duyması, tedirgin veya mutlu olması, problemi veya problem çözme sürecini sıkıcı bulması veya sürecinin hoşuna gitmesi gibi durumlar da problem çözme performanslarını etkileyebilmektedir (Hong ve Choi, 2015). Moallem (1998) ise öğrencilerin, problemin zorluk düzeyi ve içeriğinin yanı sıra bulunduğu sonucun doğruluğuna ilişkin yorumlarının da çözüm sürecini etkilediğini dile getirmiştir. Hong (2011) tüm bunların yanı sıra problem çözüm sürecinde öğrencilerin grup arkadaşlarının görüşleri üstünde düşünmesinin de önem taşıdığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle,, grup arkadaşlarının görüşleri üzerinde yansıtıcı yapabilen öğrencinin, önceki kararlarını veya seçtiği stratejileri değiştirebildiğini, grup arkadaşlarının fikirlerine katılabildiğini veya bu fikirleri zenginleştirebildiğini vurgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde PÇYYDB bağlamında yapılmış birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan bazılarının ölçek geliştirmeye yönelik olduğu (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Hong ve Choi, 2015), bazılarının ise öğrenciler (Baş ve Kıvılcım, 2011; Şen, 2013; Saygılı ve Atahan, 2014; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Güneş, 2015; Tat, 2015); öğretmen adayları (Bjuland, 2004; NG ve Tan, 2006; Baki, Güç ve Özmen, 2012; Tuncer ve Özeren, 2012; Can, 2015) ve mühendislik eğitimi alan öğrenciler (Adams, Turns ve Atman, 2003; Hong, 2011) üzerine odaklandıkları görülmektedir.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde; Saygılı ve Atahan'ın (2014), üstün zekalı öğrencilerin problem çöz-

meye yönelik yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduklarını belirlediği görülmüştür. Benzer şekilde Güneş (2015) de bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerle çalışmış ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile PÇYYDB'leri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Demirel, Derman ve Karagedik (2015) de 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile PÇYYDB'leri arasındaki ilişkiye odaklanmış ve bu iki değişken arasında orta derecede anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Baş ve Kıvılcım (2012) ise lise öğrencilerinin geometri ders başarısı ile PÇYYDB arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında yüksek pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Tat (2015) ortaokul öğrencileri ile öğretmenlerini bir arada ele almış ve öğrencilerin PÇYYDB'leri ile öğretmenlerin problem çözme basamaklarına dair bilgi düzeyleri, yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şen (2013) ise, 7. sınıf öğrencilerinin PÇYYDB'leri ile ailelerinin gelir düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

PÇYYDB ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu görülmüştür (Baş ve Kıvılcım, 2011; Tuncer ve Özeren, 2012; Şen, 2013; Saygılı ve Atahan, 2014; Can, 2015; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Güneş, 2015; Tat, 2015). Bu çalışmaların örneklemelerinin ise genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler olduğu (Baş ve Kıvılcım, 2011; Şen, 2013; Saygılı ve Atahan, 2014; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Güneş, 2015; Tat, 2015), nitel çalışmaların ise çoğunlukla üniversite öğrencilerine (Adam, Turns ve Ataman, 2003; Bjuland, 2004; NG ve Tan, 2006; Hong, 2011; Baki, Güç ve Özmen, 2012) odaklandığı tespit edilmiştir. Dewey'in (1933) dediği gibi öğrencilerin problemin çözümüne yanıt ararken veya çözüme ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirirken sorgulama yapabilmesi, yapılanları bir nedene dayandırabilmesi, ihtiyaç duyulan ve sahip olunan bilgiyi değerlendirmesi, bireyin öğrenmelerinin etkililiğini sağlaması açısından çok önemlidir. Ayrıca ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin küçük yaşta, problem çözme sürecindeki yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi, var olan durumlarının ortaya konabilmesi ve eksikliklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar yapılması onların gelecek hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara etkili çözümler bulabilmeleri hususunda onlara yardımcı olabilmek adına gerekli ve önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu bağlamda, bireylerin problem çözme esnasında yansıtıcı düşünme sürecini ayrıntılı olarak incelemeye olanak tanıyan nitel çalışmaların yapılması önemlidir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak yapılan bu çalışmada matematik problemlerini çözmeye başarılı öğrencilerin PÇYYDB'lerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin bireysel ve grup halindeyken problem çözme sürecinde belirlenen temalar bağlamında nasıl yansıtma yapabildikleri belirlenmeye çalışılarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Problem çözmeye başarılı öğrencilerin bireysel olarak problem çözerken sergilemiş oldukları yansıtıcı düşünme becerileri nasıldır?
2. Problem çözmeye başarılı öğrencilerin grup olarak problem çözerken sergilemiş oldukları yansıtıcı düşünme becerileri nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması "olayı gerçekleştirdiği doğal ortamında derinlemesine gözlemlemeye, sistematik bir biçimde veri toplamaya, analiz etmeye, sonuçları ortaya koymaya olanak sağlamasının yanı sıra özellikle bireysel olarak yürütülen çalışmalar için uygun olması" (Çepni, 2009, s.66) nedeniyle bu araştırma için uygun bir modeldir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Benzeşik örneklemede amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin özelliklere sahip bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören, matematik problemlerini çözmeye başarılı üç sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin okuduğunu anlayabilme, yorum yapabilme, duygu ve düşüncelerini sözel olarak rahatlıkla ifade edebilme, arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilme, verilen durumu yorumlama, karşılaşılan probleme alternatif çözümler sunabilme, ilişkilendirme yapabilme gibi hususlardaki durumları hakkında öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Ayrıca matematik derslerindeki akademik başarıları ve problem çözme becerileri de dikkate alınarak gönüllü üç erkek öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir.

Çalışmada araştırma etiği açısından öğrencilerin gerçek isimleri yerine Alp, Bora ve Cenk şeklinde takma isimler kullanılmıştır. Akademik başarıları yüksek ve derse aktif bir şekilde katılmakta olan bu öğrencilerden Alp ilişkilendirme

ve yorum gücü yüksek olmasının yanı sıra sessiz; Bora ilişkilendirme ve yorum gücü yüksek, girişken; Cenk ise bağımsız çalışmayı sevmesinin yanı sıra sessiz bir yapıya sahip öğrencidir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama aracı olarak bireysel problem çözme etkinlikleri (BPÇE), grup problem çözme etkinlikleri (GPÇE), yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kaydı kullanılmıştır.

BPÇE ve GPÇE'nin hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış (makaleler, ulusal ve uluslararası değerlendirme çalışmalarının raporları, matematik ders ve çalışma kitapları) ardından birden fazla stratejiyle çözülmeye uygun 10 tane rutin olmayan problem araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Problemlerin, öğrenci seviyesine uygunluğuna, rahatlıkla anlaşılır olup olmadığına, birden fazla strateji ile çözülebilir olup olmadığına yönelik matematik eğitimi alanında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmada kullanılmak üzere BPÇE ve GPÇE için hazırlanan problemler arasından üçer problem seçilmiştir. Bunlardan BPÇE için hazırlanan Saksıdaki Çiçekler ve GPÇE için hazırlanan Taksi problemleri Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Mehmet Amca'nın sadece saksıda yetişen çiçekleri sattığı bir dükkânı vardır. Çiçekleri müşteriler kendileri gelip alabildiği gibi, adrese teslim de yapılmaktadır. Mehmet Amca yaptığı satışlarda çiçek başına aşağıdaki fiyat tarifelerini uygulamaktadır.

(Not: Her saksıda sadece bir çiçek bulunmaktadır.)

	Adrese teslim edilirse	Müşteri gelip alırsa
Müşteri saksı getirirse	1,4 TL	1,5 TL
Müşteri saksı getirmezse	1,65 TL	1,8 TL

Bir müşteri Mehmet Amca'ya 5 adet saksı getirmiş ve aldığı çiçeklerin adrese teslim edilmesini istemiştir. Mehmet Amca'ya 40 TL ödeyen müşteri kaç tane çiçek satın almış olur?

İş adamı olan Ahmet Bey, önemli bir toplantı için o günün akşam saatinde 19.30 uçuşu ile Ankara'ya gidecektir. Havalimanına gitmeden önce şantiyeye uğramak isteyen Ahmet Bey, evinin önünden taksiye binmiştir. Ahmet Bey, taksiciye önce şantiyeye sonra da havalimanına gitmek istediğini söylemiştir. Taksici ise, taksimetre açılışını 3,5 TL ile yaptığını, 50 metreye kadar gidilen her yol ücretinin 0,25 TL olarak hesaplandığını, beklediği her dakika için 0,30 TL aldığını ve beklediği sürede taksimetreyi kapatmadığını söylemiştir. (Ahmet Bey'in evi ile şantiye arasındaki uzaklık 5 km, şantiye ile havalimanı arasındaki uzaklık 3 km. Şantiye ev ile havalimanı arasındadır.)

Ahmet Bey, şantiyedeki iş için taksiyi 15 dakika bekletmiştir. Şantiyeden çıkıp taksiye bindiğinde şoföre acıktığını söylemiştir. Bunun üzerine taksici, Ahmet Bey'i bir restorana götürmüştür. Tam arabadan incekken, Ahmet Bey o ana kadar ödeyeceği tutarın ne kadar olduğunu taksiciye sormuş ve taksici 39 TL olduğunu söylemiştir. Buna göre restoran ile şantiye arasındaki uzaklık kaç metredir?

Şekil 1. Saksıdaki Çiçekler Problemi

Şekil 2. Taksi Problemi

BPÇE uygulanırken öğrenciler bireysel olarak problemleri çözmüşler ve bu süreçte öğrencilerle klinik mülakatlar yapılmıştır. BPÇE'nin birincisi tüm öğrencilere uygulandıktan birkaç gün sonra öğrenciler üç kişilik grup halinde GPÇE'nin birincisine katılmışlardır. Uygulama bu şekilde diğer problemler için de tekrarlanmıştır. Tüm problem çözme etkinlikleri video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Problem çözme etkinliklerinin tamamlanmasından sonra her bir öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. 18 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin problem çözme etkinliklerinde yaşadıkları duyguları, hisleri ortaya çıkartmak, problem çözme süreçlerini değerlendirmelerini belirlemek amacıyla ilgili literatürden yararlanılarak hazırlanmış ve üç uzmanın görüşleri alınarak son hali elde edilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorulardan bazıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme formu soru örnekleri

Sorunun bağlamı	Görüşme formundaki soru örneği
Deneyim	Daha önce, sana verilen probleme benzer bir problemle karşılaşmış olman problem çözüm sürecine ne gibi katkılar sağladı?
Bağlam	Çalışma süresince size verilen altı problem durumunu zorluk düzeyi bakımından karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin?
Duygu/His	Çalışma süresince karşına çıkan altı problem durumundan hangisini çözmek seni daha çok mutlu etti? Neden?
Uygulama Süreci	Bireysel/Grup olarak cevap verdiğin(iz) üç problem durumu için çözüm planı oluşturabilme hususunda yaşadığın zorluklar varsa bu zorlukları ifade edebilir misin?

Verilerin Analizi

Problem çözüm süreçlerindeki video kayıtları yazılı metine dönüştürüldükten sonra elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümleme aşamasında yapılanlar sırasıyla şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

(i) *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması*: Öğrencilerin problem çözme sürecinde nasıl yansıtma yapabildiklerini incelemek için Hong ve Choi'nin (2011) oluşturmuş olduğu kuramsal çerçevedeki yansıtmanın konusu ile ilgili olan bilgi, deneyim, bağlam, his/duygu ve grup arkadaşı şeklinde beş teması kullanılmıştır. Bilgi, deneyim, his/duygu ve grup arkadaşı temalarının belirleyicileri oluşturulurken Hong ve Choi'nin görüşlerine bağlı kalınmış fakat araştırma için makul bulunmadığından dolayı bağlam temasının belirleyicileri ise iki uzmanın ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken sırasıyla B, D, BA, H ve G şeklinde kodlanmıştır. Böylelikle veri analizi için bir çerçeve oluşturularak verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir (Tablo 2).

(ii) *Verilerin işlenmesi*: Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan tematik çerçeveye bağlı olarak veriler düzenlenmiş; temaların göstergeleri doğrultusunda, öğrencilerin belirlenen göstergeleri ortaya koyabilme durumlarının nasıl olduğuna bakılmıştır. Öğrencilerin süreç içerisindeki yansıtmaları incelendiğinde, önemli görülen bazı yansıtmanın daha önce oluşturulan göstergeler kapsamında ele alınamadığı görülmüş ve uzman görüşü de alınarak D9 ve D10 maddeleri de deneyim bağlamındaki göstergeler arasına eklenmiştir.

Eğer öğrenci, bilgi, deneyim ve bağlam temalarına ait göstergeleri süreç boyunca tam anlamıyla gösterebilmiş ise başarılı bir şekilde yansıtma yapabildiği (3 puan), eksik olarak gösterebilmiş ise yansıtmasında eksiklikler olduğu (kısmen eksik ise 2, tamamen eksik ise 1 puan) belirtilmiştir. Örneğin; bir problemin çözüm sürecinde herhangi bir göstergeye yönelik 10 yansıtma sergilemiş ve bunların her biri başarılı yansıtma olan bir öğrencinin bu problem için ilgili gösterge kapsamındaki durumu 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Eğer öğrencinin başarılı yansıtmaları 5 (ortaya koyduğu yansıtma sayısının yarısı) ile 9 arasında ise bu gösterge kapsamındaki durumu 2 puan, başarılı yansıtmasının sayısı 5'ten daha az ise durumu 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Eğer öğrenci ilgili gösterge çerçevesinde herhangi bir yansıtma yapamamış ise durumu 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin problem çözüm süreçleri içerisinde duygusal anlamda dile getirdikleri ifadeler his/duygu teması kapsamında ele alınmıştır. Grup teması kapsamında yapılan yansıtma ise, öğrencilerin grup halinde problem çözerken (GPÇE) sergiledikleri davranışlar sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yukarıda belirtilen göstergeler çözüm sırasında öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde yansıtılmışsa parantez içerisinde göstergenin kodu yazılarak sunulmuştur. Göstergeler eksik bir şekilde sergilenmişse kodun önüne eksi işareti konulmuştur.

(iii) *Bulguların tanımlanması*: Bu aşamada elde edilen veriler düzenlenerek gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak bulgular başlığı altında betimsel olarak sunulmuştur.

(iv) *Bulguların yorumlanması*: Bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanarak birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Gereklilik görüldüğü yerlerde katılımcıların durumları karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı metine dönüştürüldükten sonra, ortaya çıkan veriler doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 2.. Veri Analizinde Kullanılan Tematik Çerçeve ve Temaların Göstergeleri

YANSITIMANIN KONUSU	
BİLGİ	DENEYİM
B1. Problemi kendi cümleleri ile özetleyebilmesi	D1. Daha önce, verilen probleme benzer bir problem ile karşılaşmış olduğunu söyleyebilmesi
B2. Problemden verilenleri ve istenenleri ifade edebilmesi	D2. Problemden çözüm için eksik veya fazla bilgi olup olmadığını düşünceleri, ni nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi
B3. Çözüm için kullandığı şekil, denklem, formül veya dört işlemi neden seçtiğini ifade edebilmesi	D3. Çözüm için hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu ifade edebilmesi
B4. Çözüm için yapacağı bir sonraki adımda neyi neden yapmayı düşündüğünü söyleyerek, bunu uygulayabilmesi	D4. Problem ile daha önce karşılaştığı bir problemi benzerlik ve farklılık yönünden ilişkilendirebilmesi
B5. Seçtiği stratejiyi, matematik müfredatında yer alan stratejilerden uygun olanı ile isimlendirebilmesi	D5. Çözümüne nereden başlayacağını nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi
B6. Seçtiği şekil, denklem, formül veya dört işlemi çözüme yardımcı olup olmadığı hakkında fikrini nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi	D6. Seçtiği farklı çözüm yollarından hangisinin ona göre daha iyi olduğunu nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi
B7. Çözümünün doğruluğuna ilişkin düşüncelerini nedenleriyle birlikte söyleyebilmesi	D7. Problem için kullandığı çözüm yolunun, problemin koşulları değiştiğinde kullanılıp kullanılmayacağını nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi
B8. Çözümünün doğru olmadığını düşündüğü için farklı bir çözüm planı oluşturarak bunu uygulayabilmesi	D8. Benzer bir problem kurabilmesi
B9. Problemi farklı bir çözüm yolu oluşturarak tekrar çözebilmesi	D9. Verilen problem durumu ile ilgili olarak şekilde günlük hayat deneyimlerini ortaya koyabilmesi
B10. Oluşturduğu benzer problemin çözülebilir olup olmadığını çözmeye çalışarak kontrol edebilmesi	D10. Verilen problem çözme etkinliği sırasında yaşadığı deneyimleri, süreç içerisinde hatırlayıp kullanabilmesi
	BAĞLAM
	BA1. Problemin zorluk düzeyi hakkında görüşünü ifade edebilmesi
	BA2. Problemin bağlamına yönelik görüşünü ifade edebilmesi
	BA3. Bulduğu sonucun neyi ifade ettiğini açıklayabilmesi
	BA4. Bulduğu sonucun mantıklı olup olmadığını nedenleriyle birlikte ifade edebilmesi
	HIS/DUYGU
	H1. Problemi (zor) çözebileceğini hissetmesi
	H2. Problemi çözemeyeceğini hissetmesi
	H3. Kendini mutlu-iyi hissetmesi/sevinmesi
	H4. Problemin hoşuna gitmesi
	H5. Problemi sıkıcı bulması
	H6. Problem sürecini eğlenceli bulması
	H7. Problemi çözerken hata yapabileceğini hissetmesi
	H8. Korku duyması/tedirginlik hissetmesi
	H9. Rahatlama duygusu
	GRUP ARKADAŞI
	G1. Arkadaşlarının fikirlerine katılma
	G2. Arkadaşlarının fikirlerini reddetme
	G3. Arkadaşlarının fikirlerini zenginleştirme

Göstergeler

Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, uygulama süreci boyunca katılımcılarla ve elde edilen verilerle uzun süreli etkileşim halinde olunmuş, veri toplama araçları çeşitlendirmiş ve oluşturulmasında uzman görüşleri alınmış, verilerin analizi sürecinde gerektiği durumlarda katılımcı teyidine başvurulmuş ve doğrudan alıntılarla veriler sunulmuştur. Benzer şekilde güvenilirliği sağlamak için veri analizinde literatür yardımıyla hazırlanan çerçeve kullanılmış, analiz sürecinde yapılan kodlamaların tutarlılığını teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, kodlamalarda oluşan farklı bakış açıları tespit edilerek bu durumlar uzmanlarla fikir alışverişinde bulunularak tekrar gözden geçirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sürecinde öğrencilere sorulan altı problemde ikisi olan “Saksıdaki Çiçekler Problemi” ve “Taksi Problemi”nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bunlardan ilki bireysel ikincisi ise grup olarak çözülen problemlerdir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin bu iki problemde sergiledikleri yansıtılardaki güçlü ve zayıf yönler genel olarak diğer 4 problemde de ortaya çıkmıştır ve son bölümde sadece bu iki problemin bulguları değil ortaya çıkan genel durum tartışılacaktır.

3.1. Saksıdaki Çiçekler Probleminden Elde Edilen Bulgular

Saksıdaki Çiçekler Problemi, öğrencilerin araştırma kapsamında bireysel olarak çözdükleri problemlerden ikincisidir. Bu süreç boyunca öğrencilerin bilgi (B), deneyim (D) ve bağlam (BA) temaları kapsamındaki mevcut durumları Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin bilgi, deneyim ve bağlam temaları kapsamındaki yansıtılmasının puanlanması sonucunda en yüksek toplam puanı Alp’in, en düşük puanı ise Bora’nın aldığı görülmektedir. Bu göstergeler kapsamında alınabilecek en yüksek toplam puan 72’dir. Buna ek olarak, öğrencilerin problemin uygulama sürecinde B5, B6, B8, D2 ve D10 göstergeleri bağlamında herhangi bir yansıtma ortaya koymadıkları; B2, B7, B9, B10, D1, D6, D7, D8, BA1, BA3 ve BA4 göstergeleri kapsamında ise başarılı yansıtma yapabildikleri söylenebilir.

Tablo 3. Saksıdaki Çiçekler Probleminin Çözüm Sürecindeki Bilgi, Deneyim ve Bağlam Temaları Kapsamındaki Yansıtılmalar

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	BA1	BA2	BA3	BA4	T.Puan
Alp	2	3	2	3	0	0	3	0	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	55
Bora	2	3	2	1	0	0	3	0	3	3	3	0	0	0	2	3	3	3	0	0	3	0	3	3	40
Cenk	2	3	2	3	0	0	3	0	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	0	0	3	0	3	3	46

Alp

Alp, Saksıdaki Çiçekler probleminin çözümünde en kapsamlı yansıtmayı sergileyen öğrenci olmuştur. Problemi çözmeye başlarken araştırmacı ile Alp arasında şu diyalog geçmiştir:

Alp: ... Her bir saksıya bir çiçek dikildiğine göre o zaman bu çarpma işlemi ile olur yani $1,4 \times 5 = 7$ lira oluyor (B3, B4). Ama bu 40 lira veriyor ona. O zaman gerisi şeyden olacak. Müşteri saksıyı getirmeyecek, adrese teslim isteyecek. Devamında şimdi 33 lira geriye kaldı, çıkarma yaptım. Saksı getirmediği için geride kalan çiçekler 1,65 liradan hesaplanacak. 33 lirayı 1,65 liraya bölssem çıkar. Bir tanesi bulunur bölme ile (B4-).

Araştırmacı: Sonuç tam çıkar mı sence?

Alp: Yapılır da biraz karışık olur sanki (BA1). Niye bunu 1,65 lira verdi ya. 1,5 verse daha kolay olurdu ama vermemiş. Hiç 1,65 lira olur mu?

Araştırmacı: Neden olmasın peki?

Alp: 1,5 lira olur mesela. Bilmiyorum bizim burada çiçek fiyatları 40 kuruş 65 kuruşlu değil de ondan dedim.

Alp 33 lirayı 1,65 liraya bölmesi gerektiğini söylemesine rağmen, 1,65’e bölme işleminin kendisine karışık geldiğini belirtmiştir (BA1). Ayrıca problemde neden bölme işlemini kolaylaştıracak 1,5 lira gibi bir fiyat verilmediğini sorgulaya-

rak "1,65 liraya çiçek olur mu?" şeklinde şaşkınlığını dile getirmiştir. Araştırmacı Alp'e neden 1,65 lira gibi bir çiçek fiyatı olamayacağını düşündüğünü sorduğunda, Alp yaşadığı çevrede çiçek fiyatlarının 40 kuruş veya 65 kuruşlu bir şekilde olmadığını söylemiştir. Alp'in yansıtımlarına bakıldığında, problemin içeriğinde yer alan sayılara yönelik sorgulayıcı bir bakış açısı içerisinde olduğu ve dolayısıyla BA2 göstergesi kapsamında başarılı bir şekilde yansıtma yapabildiği söylenebilir.

Alp problemi iki farklı yaklaşım (ilki dört işlemin kullanıldığı matematik cümlesi yazma stratejisi, ikincisi ise denklem oluşturma stratejisi) kullanarak çözmüştür. Bunlardan ilkinde 1,4 TL ile 5'i çarparak müşterinin yanında getirdiği saksılara diktireceği çiçekler için ödeyeceği toplam miktarı bulmuştur. Ardından artan parasıyla (40 TL - 7 TL = 33 TL) tanesi 1,65 TL den alabileceği çiçeklerin miktarını hesaplamaya çalışmıştır. Bu süreçte ise; önce 1,65 ile 5 i çarpmış ve 8,25 TL elde etmiştir ve ardından 8,25'i çeşitli kereler toplayarak 33'e eşitlemeye çalışmıştır (Şekil 3). Bu stratejisinde bölme işlemi yapmak yerine toplama ile sonuca ulaşmaya çalışmış ve nihayetinde doğru cevap olan 20'ye ulaşmıştır.

Şekil 3. Alp'in Saksıdaki Çiçekler Problemi için Yaptığı Birinci (sol) ve İkinci Çözüm (sağ)

Alp aynı soruya verdiği ikinci cevapta öncelikle bir denklem kurmuş ve bunu çözerken sıra 33'ü 1,65'e bölmeye geldiğinde ilk çözümünde bu işlemin sonucu olarak bulduğu 20'yi kullanmamış ve daha önce yaptığı parçalardan bütüne gitmek yerine bölme işlemi yaparak sonucu bulmaya yönelmiştir. Bir süre düşündükten sonra, 1,65'i kesir çizgisi ile yazabileceğini bu şekilde bölme işlemi yapabileceğini söylemiş ve sonuca ulaşabilmiştir. Alp'in farklı çözüm yolu oluşturabilmeye dayalı açıklamaları incelendiğinde, B9 göstergesi kapsamında başarılı şekilde yansıtma yapabildiği söylenebilir. Alp kendisi ile yapılan görüşme sırasında sorulan "Bireysel olarak cevap verdiğin üç problem durumu için çözüm planını uygulayabilme hususunda yaşadığın zorluklar varsa bu zorlukları ifade edebilir misin?" sorusuna "Saksılı problemde yaşamıştım. 33'ü 1,65'e bölmedeydi bu zorluk. Çünkü bir sayıyı ondalıklıya bölmeyi önceki senelerde görmüştük. Aklıma gelmedi ondan." şeklinde bir cevap vermiştir.

Alp kullandığı stratejilerden ikincisinin kendisine göre daha iyi olduğunu belirtmiş ve neden böyle düşündüğü sorulduğunda "Bence denklem kullanarak çözmek daha zor. Ama denklem oluşturmayla uğraşmak güzel. İlk yöntemi herkes yapabilir ama herkes denklem oluşturamaz bence." cevabını vermiştir (D6).

Alp verilen probleme benzer bir problem ile daha önce karşılaşmadığından dolayı problemin ilk başta kendisine zor geldiğini, problemde verilen farklı fiyatları karıştırabileceğini düşündüğü için tedirginlik hissettiğini söyleyerek H8 kapsamında yansıtma yapmıştır. Alp sonucu bulduğunda hissettiklerini ise "Mutlu oldum. Sonuçta yapabildiğimi gördüm. Oh be, sonunda çözebildim diye düşündüm." şeklinde memnuniyetini ifade ederek H3 bağlamında yansıtma ortaya koymuştur.

Bora

Bora, Saksıdaki Çiçekler probleminin çözümünde diğer iki öğrenciye göre daha az yansıtma yapmıştır. Problemin çözümünde "Problem eğer şu şekilde olsaydı, deminki durum için kullandığın çözüm yolunu bu problem durumu için de kullanabilir miydin? Müşteri saksı getirmeden dükkândan 12 çiçek beğenip ayırtsaydı ve bunları daha sonra kendi gelip alsaydı; aynı koşullara göre saksı getirip ödeyeceği tutardan kaç TL fazla para öderdi?" şeklindeki yönergeyi okumuştur. Bunun üzerine Bora araştırmacıya "Bu problem öbürüne benziyor. Aynı yoldan yapılabilir, çarpma falan." (D7) şeklinde cevap vererek çözmeye başlamıştır (Şekil 4). Bora ilk durumda müşterinin saksı getirmeme durumunu göz önüne almış ve 12 çiçeğin fiyatının 1,8 liradan hesaplanacağını belirterek ücretin 21,6 lira olacağını belirtmiştir. İkinci durumda ise, saksı getirilme durumunu göz önüne alarak çiçeklerin fiyatının 1,5 liradan hesaplanacağını ifade etmiş, bunu 12 ile çarparak 18 lira bulmuştur. 21,6 ile 18'i çıkararak problemin cevabının 3,6 lira olduğunu söylemiştir.

puanı ise Cenk'in aldığı görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin problemin uygulama sürecinde B5, B6, B8, D9 ve BA2 göstergeleri bağlamında herhangi bir yansıtma ortaya koymadıkları; B7, D1, D6 ve BA1 göstergeleri kapsamında ise başarılı yansıtma yapabildikleri söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Taksi Problemi Sürecinde Bilgi, Deneyim ve Bağlam Temaları Kapsamındaki Mevcut Durumları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	BA1	BA2	BA3	BA4	T.Puan
Alp	0	2	1	1	0	0	3	0	2	2	3	3	2	2	0	3	0	2	0	3	3	0	0	3	35
Bora	2	2	1	2	0	0	3	0	2	2	3	3	0	2	2	3	3	2	0	0	3	0	3	0	38
Cenk	0	2	1	1	0	0	3	0	2	2	3	0	2	3	0	3	0	2	0	0	3	0	0	0	27

Grup halinde olan öğrenciler daha önce, Taksi problemine benzer bir problemle karşılaşmadıklarını söylemiş ve aralarında şu şekilde bir diyalog geçmiştir:

Cenk: [...] Ama yok, karşılaştım. Önceki saksılı probleme benziyor sanki. Ama azıcık benziyor.

Bora: Evet doğru biraz benziyor.

Alp: Neresi benziyor?

Bora: [...] Diğer saksılı soruda da şart veriyordu. Hani müşteri gelip alırsa bu kadar adrese isterse şu kadar. Hatırladın mı?

Alp: Evet benziyor biraz, fikrimi değiştirdim. İkisinde de para var. Paralı yeri benziyor. Benzemeyen yerler de var. Mesela ee bakayım bunda kilometre falan var. Onda km yoktu ki adam geliyor alıyor gidiyor o tarzdi.

Cenk verilen problemi Saksıdaki Çiçekler problemine benzettikten sonra, Bora da başlangıçtaki fikrini değiştirmiştir. Alp, iki problemin ne yönden benzediğini sorduktan sonra Bora şartlara göre değişen para miktarı olduğu yönünde bir benzerlik ilişkisi kurduğunu söylemiştir. Bunun üzerine Alp önceki düşüncesini değiştirmiş ve iki problem arasında benzerlik olduğunu kabul etmiştir. İlk başta olmasa da, üç öğrencinin deneyim temasının D1 göstergesi kapsamında yansıtma yapabildiği görülmüştür.

Problemin çözümüne geçilmeden önce, Cenk arkadaşlarına “Her bilgiyi kullanacak mıyız?” şeklinde bir soru sormuştur. Bora bu soruyu “Bence şu 19.30’a şimdilik gerek yok çünkü saat ile ilgili bir şey demedi. Boş bilgi.” şeklinde, Alp ise “Bence de gerek yok çünkü kaçta ineceğini falan sormuyor ki.” biçiminde cevaplamıştır.

Bora Cenk'in sorusuna karşılık, verilen 19.30 saatine gerek olmadığını, bu nedenle lüzumsuz olduğunu söyleyerek D2 bağlamında yansıtma yapmıştır. Alp de problemde Ahmet Bey'in kaçta ineceğini sormadığını, bu nedenle 19.30 bilgisine gerek duymadığını (D2) söyleyerek Bora'ya katıldığını belirtmiştir (G1).

İlerleyen süreçte, öğrenciler problemi çözerken aralarında şu şekilde bir diyalog geçmiştir:

Alp: [...] Yani 1 km'de 5 lira olur.

Bora: 5 km'de 25 lira olur o zaman. Şantiyeye kadar olan yol ücreti.

Cenk: 3,5 lira da baştan vardı, 28,5 şu ana kadar olan tutar.

Bora: Taksii 15 dk bekletmiş. 0,30'la 15'i çarpacağız 4,5 lira yapar (B4-). Yani şu ana kadar ödemesi gereken para 28,5 ile 4,5'un toplamından 33 lira yapar.

Alp: 39 TL veriyor o zaman kalıyor 6 lira.

[...]

Alp: Buldum. 1200 metre daha gitti. Çünkü her 200 metrede 1 liraydı. O zaman 6 ile 200'ü çarparsak 1200 olmaz mı?

Bora: 1 lirada 200 metre giderse 6 lirada kaç doğru orantı oluyor yani, haklısın (G1).

Öğrenciler grup içinde gerçekleşen fikir alışverişleri yardımıyla, problemin sonucuna ulaşabilmiştir (Şekil 6). Üç öğrenci de problem çözümüne katkıda bulunmuştur. Fakat öğrenciler çözümlerinde yaptıkları işlemlerin nedenleri hakkın-

da konuşmamışlar, dolayısıyla B3 göstergesi kapsamında eksik yansıtma yapmışlardır. Ayrıca Bora, doğru orantı kullanarak sonucun 1200 metre çıkacağını söyleyerek Alp'e katıldığını belirterek G1 göstergesi kapsamında yansıtma yapmıştır.

Handwritten mathematical work for the taxi problem. The work shows a system of equations and calculations. The equations are: $3.5 + 15.0 + 20 = 39$, $3.5 + 25 + 4.5 + x.0.25/50 = 39$, and $5000/50 = 100$. The student calculates $x = 1200$. There are also some calculations for cost: 1 lira for 200m, 25 lira for 5000m, and 33 lira for 1200m.

Şekil 6. Öğrencilerin “Taksi Problemi” için Yaptıkları Çözüm

İlerleyen süreçte, Bora problemi ikinci bir yoldan çözebileceklerini belirterek “Farklı yol denklem olabilir. Şantiye ile restoran arasındaki uzaklık bilinmiyor. Bilinmeyen var yani.” demiştir. Öğrenciler arasında gerçekleşen fikir alışverişleri üzerine diyalog, bir sonraki aşamada neyi ve neden yapacağını ifade etmeksizin (B4-), şöyle devam etmiştir:

Bora: O zaman şöyle kuralım denklemini. 3,5 zaten vardı. 5 km’yi ifade etmek için de 5000 metre yapar. İlk başlarda yaptığımız gibi 5000/50 yapsak bunu 0,25 ile çarparsak olur yani şöyle olacak: $3,5 + (5000/50).0,25$

Cenk: 15.0,30 ekle.

Bora: Tamam şöyle olacak. $3,5 + (5000/50).0,25 + (15.0,30)$ şimdi x’li yeri ekleyeceğiz, x restoran ile şantiye arası olsun. Nasıl ekleyeceğiz?

Cenk: 50 metre 0,25 ise 1 metreyi bulalım x ile çarpalım, orantı kuralım bence.

[...]

Bora: O zaman $3,5 + (5000/50).0,25 + (15.0,30) + (x.0,25/50) = 39$ oldu mu?

Cenk: Oldu çözelim. $5000/50 = 100$ eder. 100’ü 0,25 ile çarparsak 25.

Alp: 15.0,30 eder 4,5. Düzenleyelim $3,5 + 25 + 4,5 + x.0,25/50 = 39$ yani $33 + x.0,25/50 = 39$. Buradan $x.0,25/50 = 6$ olur. Devamında da...

Bora: İçler dışlar çarpımı yap $x.0,25 = 300$, bu da $x/4 = 300$ yapar.

Cenk: Yani $x = 1200$ çıktı. Doğru yaptık (B7-).

Öğrenciler problemi denklem yardımıyla ikinci bir yoldan çözebilmiştir. Bu çözüm sürecinde bireysel olarak B9 göstergesi kapsamında eksik yansıtma yapmış olsalar da grup olarak oldukça başarılı yansıtma yapabildikleri görülmüştür.

Alp, Bora ve Cenk ilk seçtikleri çözüm yolunun kendilerine göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bunun nedenini denklem kurmanın düşündürücü ve zor olmasına bağlamışlardır (D6). Bu açıklamalara Alp, denklem oluşturmada zorlandığını buna rağmen denklem çözmede iyi olduğunu eklemiştir. Cenk ise bu problemin çözümüne yönelik denklem oluşturma sürecinin Saksıdaki Çiçekler problemindeki denklemini oluşturmaya göre daha zor olduğunu söylemiştir.

Alp problemi ilk kez okuduğunda, içinde problemin zor çözülebileceğine dair bir his uyandığını söylemiş ve bunun nedenini problemin uzun olmasına bağlamıştır (H1). Bora ve Cenk ise Taksi problemini ilk okuduklarında problemin kendilerine kolay geldiğini, bu nedenle problemi çözebilecekmiş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir (H1). Öğrenciler problemi çözüp sonuca ulaşabildiklerinden dolayı mutlu olduklarını söylemişlerdir (H3). Buna ilaveten, Bora “Sonucu bulduğumuzda üçümüzün de matematikte iyi olduğunu anladım.” derken, Cenk ise “Sonucu bulduğumuzda ise iyi bir matematik öğrencisi olduğumu gördüğüm için kendimi çok iyi hissettim. Çünkü verilen problemi başarı ile sonuçlandırmada katkım oldu.” (H3) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bora ve Cenk problemin sonucunu bulabildikleri için kendilerini başarılı birer öğrenci olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

İki problemde elde edilen bulgular doğrultusunda, Saksıdaki Çiçekler problemine kıyasla, Taksi probleminin çözüm sürecinde en kapsamlı yansıtma Bora’nın sergilediği görülmüştür. Cenk ise Taksi probleminde diğer iki öğrenciye kıyasla daha pasif kalmış ve daha az yansıtma ortaya koymuştur.

Öğrenciler kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında grup olarak problem çözmenin destekleme, süreci hızlı değerlendirme, sonuçtan daha emin olma gibi kolaylıklar sağladığını belirtmekle birlikte; tartışmak zorunda kalınması, ortak noktayı bulmanın uğraştırıcı olması, tartışmanın süreyi uzatması gibi zor yönleri olduğunu ekleyerek şunları söylemişlerdir:

Alp: [...] Grupla olunca problemin değerlendirme aşaması daha hızlı oluyor.

Bora: Grupla çözdüğümde bulunan sonuçtan daha emin oluyorum. [...]

Cenk: Kolay olan yönleri şöyle, birisinin açığını başkası kapatıyor, tamamıyor yani. Mesela ben yanlış bir şey deyince diğeri düzeltebiliyor. Ama zor yönü de tartışmaya düşmek. Bu durum uzayınca sıkılıyorum.

Görüşmeler sırasında öğrenciler bireysel olarak problem çözmenin birini dinlemek zorunda olmama, kısa sürede sonuca ulaşma gibi kolaylıklar sağladığını belirtmekle birlikte; bazen problemi uzun sürede anlama, hata yapınca hemen fark edememe, sonuçtan emin olamama gibi zor yönleri olduğunu belirterek şu şekilde açıklama yapmışlardır:

Bora: Kolay şu, karşımda biri yok. Kendi bildiğim gibi yapıyorum. Zor olan yönü de şu, işlem hatası yaptığımı anında fark edemeyebiliyorum. Bazen de problemi uzun sürede, tekrar tekrar okuyarak anlıyorum.

Alp: Kolayı, başkası ile tartışmak durumunda kalmıyorum. Kendim çözünce daha mutlu oluyorum. Zor yönü bence yok.

Cenk: Kolay yönü, daha kısa sürede çözüyorum. Bireysel olunca kendimi daha iyi ortaya koyuyorum. Zor yönü ise, bazen bulduğum sonuçtan emin olamıyorum. Yaptığım işlemi anında düzelden yok çünkü. İşlem hatası yaptım mı diye düşünüyorum.

4. Tartışma

Matematik problemlerini çözmeye başarılı öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin genel olarak bilgi, deneyim ve bağlam temaları çerçevesinde başarılı şekilde olmakla birlikte, his/duygu ve grup arkadaşı temalarında da yansıtımlar ortaya koyabildikleri, buna rağmen belirlenen göstergeler dâhilinde yansıtma yapmakta zorlandıkları, eksik yansıtma yapabildikleri veya herhangi bir yansıtma yapamadıkları durumların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler problemleri özetlerken kendi cümlelerini kurmak yerine, problemi tekrar okuyarak problemde yer alan bilgileri benzer şekilde söyleme yoluna gitmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak, Aydemir ve Kubanç (2014) yaptıkları çalışmada bazı öğrencilerin problemi kendi cümleleri ile açıklamak yerine tekrar okumayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin problemde verilen ve istenenleri aynı şekilde ifade etmenin problemi özetlemek olduğunu düşündükleri göstermektedir. Öğretmenlerin derslerinde sadece problem çözmeye değil, öğrencilerin bu problemleri anlamaları, özetlemeleri ve yorumlamaları üzerine yoğunlaşmaları bu eksikliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin BPÇE'lerinde, daha önce karşılaştıkları benzer problemde kullandıkları stratejiyi kullanma eğilimi gösterdikleri ve bu doğrultuda yansıtımlar ortaya koydukları görülmüştür. Polya (1957) başarılı problem çözümlerinin önceden çözdükleri problemleri hatırladıklarını ve benzer stratejileri kullanarak problemleri çözmeye çalıştıklarını ve bunun önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin uygulama boyunca kimi zaman araştırma öncesindeki, kimi zaman da araştırma sürecindeki problem çözümü etkinliklerinde edindikleri deneyimleri üzerine başarılı yansıtımlar yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler bu sayede başarılı bir problem çözüm süreci sergilemişlerdir. Ahmed, Wallace ve Blessing (2003) çalışmalarında başarılı problem çözümlerinin problemle karşılaştıklarında olası çözümler üretmek amacıyla deneyimleri üzerine yansıtımlar yaptıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bu çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Problem çözme sürecinde deneyimin önemli bir faktör olduğuna işaret etmekte olan bu husus, öğrencilerin benzer problemlerle daha önce karşılaşmış olmaları sayesinde sahip oldukları deneyimlerinin problem çözme sürecini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin problemlere çözüm üretmelerinde hem deneyimlerinin hem de matematiksel bilgilerinin yansıtımlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu sayede deneyimlerini ve bilgilerini yeni durumlara uyarlayabilmişlerdir. Öğrencilerin mevcut bilgileri, yansıtma sürecini kolaylaştıran önemli bir faktördür (Renkl, 2002) ve yansıtımlar sayesinde bilgi yeni durumlara kolaylıkla transfer edilebilmektedir (Ertmer ve Newby, 1996). Öğrencilerin hem bilgilerinin hem de deneyimlerinin problem çözme sürecinin önemli bir bileşeni olduğu göz ardı edilmemeli ve problem çözme sürecinde bunlar etkili bir şekilde kullanılabilir.

Öğrenciler uygulama sürecindeki problemler için ikinci bir çözüm yolu sunarken başarılı yansıtımlar ortaya koymuşlardır. Ng ve Tan (2006) çalışmalarında öğretmen adaylarının ikinci bir çözüm yolu için yeterince yansıtma yapı-

madıklarını belirtmiştir. Baki, Güç ve Özmen (2012) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının verilen problem için ikinci bir çözüm yolu ortaya koymadığını ve öğretmen adaylarının bunu gereksiz gördüklerini tespit etmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bu çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi araştırmacının derslerinde problemleri farklı çözüm yolları kullanarak çözmeye odaklanması olabilir.

Öğrenciler seçtikleri farklı çözüm yollarından kendilerine göre daha iyi olanı nedenleriyle birlikte ifade edebilme konusunda genel olarak başarılı şekilde yansıtma yapabilmişlerdir. Bu sonuç Bingham (2004) ve Shermis'in (1992) görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Alp Saksıdaki Çiçekler Problemi için farklı bir çözüm yolu olarak denklem kurabilmiştir. Fakat denklem çözümünde $33/1,65$ ifadesi ile yeniden karşılaşmış fakat sonucu aynen almak yerine bir süre düşünmüş ve $1,65$ 'i kesir olarak yazıp bölme işlemi yapabilmıştır. Alp'in matematiksel bilgileri arasında ilişkilendirme yapıp yeni bir fikir üretebildiği görülmüştür. Benzer şekilde Yorulmaz (2006) çalışmasında yansıtıcı düşünebilen öğrencilerin süreç içerisinde düşünerek yeni fikirler ürettiğini böylece problemleri çözebildiklerini belirtmiştir. Yeşilova (2013) da çalışmasında öğrencilerin bazı problemlerde matematiksel kuralları unuttuklarını ancak bu durumlarda endişelenmeyip pes etmeyerek alternatif yollar denediklerini, çözüm yöntemi üretmeye çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin problem çözme süreçlerinde bilgileri veya deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünceler gerçekleştirmelerinin yanı sıra sebat göstermelerinin de problem çözme performansı için önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrenciler süreç içerisindeki yansıtımları sayesinde verilen problemlere benzer bir problem kurabilmiştir. Öğrenciler genellikle verilen problemdeki koşulları ve konuyu değiştirmeyip, sayısal değerleri değiştirerek benzer bir problem oluşturmuşlardır. Benzer şekilde Tertemiz ve Sulak (2013) da çalışmalarında öğrencilerin çoğunun verilen problem durumundaki koşulları ve konuyu değiştirmeyip, sadece verileri değiştirerek yeni problem kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun olası sebeplerinden biri öğrencilerin problem kurma bağlamında çözüme kadar deneyim sahibi olmamaları olabilir. Öğrenciler aynı zamanda, oluşturdukları benzer problemlerin çözülebilir olduğunu kontrol ederek göstermişlerdir. Kişinin matematiksel bilgisi ile problem kurma performansı incelendiğinde, daha yüksek matematik bilgiye sahip öğrencilerin daha uygun ve çözülebilir problemler üretebildiği görülmektedir (Leung, 1993).

Yapılan bu çalışma sonucunda bireysel ve grup olarak problem çözüm sürecine etkin katılım bakımından en belirgin farkın Cenk'te olduğu görülmüştür. Cenk bireysel problem çözüm sürecinde başarılı yansıtımlar yardımıyla bu süreci iyi bir performansla sonlandırırken, grup olarak problem çözüm sürecinde pasif kalmıştır. Cenk grupla çalışma sürecinde meydana gelen tartışmaların çözüm sürecini uzattığını, bu nedenle sıkıldığını belirterek başkalarıyla birlikte problem çözmeyi sevmediğini söylemiştir. Alp ve Bora da Cenk ile benzer görüş ortaya koymuşlardır. Bu da göstermektedir ki bu öğrenciler problemi birlikte çözmektense, bireysel olarak çözmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bireysel çözüm sürecinde başarılı yansıtımlar yapabilmelerine rağmen grup çalışmalarında yansıtımlarının daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Fakat alan yazında akran işbirliği üzerine yapılan çoğu çalışma, öğrencilerin bir amacı gerçekleştirmek için bireyselle kıyasla daha yüksek performans sergilediğini göstermiştir (Moshman ve Geil, 1998, Fawcett ve Garton, 2005). Bu farklılığın muhtemel sebeplerinden birisi bu çalışmanın problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilere odaklanması ve bu öğrencilerin okullarında çoğunlukla bireysel çalışmalar yapıyor olmaları olabilir.

Öğrencilerin grup sürecindeki yansıtımlarının genel olarak anlaşılmayan veya yanlış anlaşılabilir yerleri açığa kavuşturmaya, ortaya atılan fikirleri değerlendirip elemeye, birbirlerine uygun geri bildirimler vermeye yönelik olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Fawcett ve Garton (2005) çalışmalarında iki kişi çalışan öğrencilerin birbirlerinin söylediklerini değerlendirdiğini, anlaşılmayan yerleri birbirlerine açıkladıklarını tespit etmiş; Sarıtaş (2002) da çalışmasında başarılı problem çözümlerinin işbirliği halindeyken anlamadıkları yer olduğunda birbirine açıklama yaptıklarını belirlemiştir. Grup olarak çalışma, ayrıca problemin kontrol ve değerlendirme aşamasını da kolaylaştırmakta, gruptakilerin birbirlerinin düşünceleri üzerinde sorgulamalar yaparak çoğu zaman doğru çözüme ulaşabilmelerine yardımcı olmaktadır (Yann-Shya, 2010). Bu görüşle uyumlu olarak bu çalışmada da öğrencilerin, grup çalışmasının farklı çözüm stratejileri ortaya koyabilme, bulunan sonuçtan daha emin olabilme, çözümü kolay değerlendirebilme gibi olumlu yanları olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin grup halinde problem çözerken sürecin her aşamasında birbirlerinin görüşlerinden istifade edebildiklerine ve bu sayede daha etkili çözümler geliştirebildiklerine işaret etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin bireysel ve grup olarak problem çözme sürecindeki yansıtımlarını ortaya çıkarmak, onların problem çözme sürecindeki başarılı ve başarısız oldukları hususları tespit edebilmek öğretmenlerin daha iyi bir öğretim ortamı hazırlayabilmeleri için önemlidir. Bu araştırma özel olarak problem çözüme başarılı öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Bununla beraber farklı sınıf seviyelerinde ve problem çözme becerisi değişik seviyelerde olan öğrenciler üzerine yapılan benzer çalışmaların sayısı azdır. Bundan sonraki araştırmalarda bu hususlara odaklanmak, öğrencilerin her seviyede ne tür yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için nasıl bir öğre-

tim ortamı tasarlanması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması da bu çalışmada elde edilen sonuçların farklı boyutlardan tartışılmasına olanak sağlayacaktır.

5. Kaynakça

- Adams, R. S., Turns, J. ve Atman, C. J. (2003). *Educating Effective Engineering Designers: The Role of Reflective Practice*. *Design Studies*, 24(3), 275-294.
- Ahmed, S., Wallace, K. M. ve Blessing, L. M. (2003). *Understanding the Differences Between How Novice and Experienced Designers Approach Design Tasks*. *Research in Engineering Design*, 14(1), 1-11.
- Aydemir, H. ve Kubanç, Y. (2014). *Problem Çözme Sürecinde Üst Bilişsel Davranışların İncelenmesi*. *Turkish Studies*, 9(2), 203-219.
- Baki, A., Güç, A. F. ve Özmen, Z. M. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 60-72.
- Baş, G. ve Kivılcım, Z. S. (2011). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik ve Geometri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17.
- Bjuland, R. (2004). *Student Teachers' Reflections on Their Learning Process Through Collaborative Problem Solving in Geometry*. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 199-225.
- Can, S. (2015). *Pre-service Science Teachers' Reflective Thinking Skills Toward Problem Solving*. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1449-1457.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 4.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, M., Derman, İ. ve Karagedik, E. (2015). *A Study on the Relationship Between Reflective Thinking Skills Towards Problem Solving and Attitudes Towards Mathematics*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 2086 – 2096.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1996). *The Expert Learner: Strategic, Self-Regulated and Reflective*. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). *The Effect of Peer Collaboration on Children's Problem-Solving Ability*. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Ferri, R. B. (2003). *Mathematical thinking styles - an empirical study*. Erişim Tarihi: 19 Ekim 2015, http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG3/TG3_BorromeoFerri_cerme3.pdf.
- Güneş, K. (2015). *Bilim sanat merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hong, Y. C. (2011). *Exploring novice designers' reflective thinking in solving design problems* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia University, Athens.
- Hong, Y.C. ve Choi, I. (2011). *Three Dimensions of Reflective Thinking in Solving Design Problems: A Conceptual Model*. *Education Technology Research and Development*, 59, 687-710.
- Hong, Y.C. ve Choi, I. (2015). *Assessing Reflective Thinking in Solving Design Problems: The Development of a Questionnaire*. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 848-863.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J. Sinclair, K. Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. ve Yeung, E. (2000). *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 380-395.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). *Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154), 83-92.
- Leung, S. S. (1993). *The relation of mathematical knowledge and creative thinking to the mathematical problem posing of prospective elementary school teachers on tasks differing in numerical information content* (Unpublished Doctoral Dissertation). Pittsburg University, Pittsburg.
- Mahnaz, M. (1997). *Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Experiment Middle School Science Teacher*. *Clearing House*, 70(3), 143-151.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moshman, D. ve Geil, M. (1998). *Collaborative Reasoning: Evidence for Collective Reality*. *Thinking and Reasoning*, 4, 231-248.
- Ng, C.S.L. ve Tan, C. (2006). *Investigating Singapore Pre-service Teachers' III-Structured Problem Solving Processes in an Asynchronous Online Environment: Implications for Reflective Thinking*. *New Horizons in Education*, 54, 1-15.
- Öztürk, S. (2003). *Developing a reflective reading model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (F. Halatçı, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Renkl, A. (2002). *Learning from Worked-out Examples: Instructional Explanations Supplement Self Explanations*. *Learning and Instruction*, 12, 149-176.

- Sarıtaş, E. (2002). *İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). *Üstün Zekâlı Çocukların Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively*. Bloomington: EDINFO Press.
- Şen, Ş. (2013). *Reflective Thinking Skills of Primary School Students Based on Problem Solving Ability*. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 41-48.
- Tat, O. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörlerin hiyerarşik doğrusal modeller ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Tertemiz, N. ve Sulak, S. E. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi*. *İlköğretim Online*, 12 (3), 713-729.
- Tripp, D. (2003). Action inquiry. 15 Eylül 2015, http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf.
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2012). Prospective Teachers' Evaluations in Terms of Using Reflective Thinking Skills to Solve Problems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 666 – 671.
- Visscher-Voerman, I. ve Gustafson, K. L. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 69-89.
- Yann-Shya, W. (2010). The Effects of Collaborative Problem Solving on Individual Problem-Solving Ability. *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 1(2), 482-489.
- Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 9.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Fırat Üniversitesi, Elazığ.



İlkokullarda Okuma Güçlüğüne Sağaltmaya Yönelik Kullanılan Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Öğretmen Görüşleri¹

Teacher's Views on Instructional Practices Used for Diminished Reading Difficulty at Primary Schools

İbrahim Halil YURDAKAL², Fatma SUSAR KIRMIZI³

Öz

İlkokul 1. ve 2. sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminde gözlenen sorunların başında okuma güçlüğü gelmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin algılarının ve okuma güçlüğüne yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin algılarının farklı değişkenlere göre belirlenmesidir. Çalışma Denizli Merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 359 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi ile yapılandırılan çalışmada verilerin toplanmasında Yurdakal ve Susar Kırmızı tarafından hazırlanan Okuma Güçlüğünde Kullanılan Öğretimsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları (OGKÖÜİÖAÖ) ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Chronbach's Alpha güvenirlik değeri 0.95 olup ölçek 4 boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve Anova testleri kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler nitel veriler ile desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan öğretimsel uygulamalara ilişkin algıları cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Öğretmenlerin genel olarak okuma güçlüğüne ilişkin teorik bilgilerinin olduğu, bu öğrencilere yönelik sınıf düzenlemelerinin ve ek öğretimlerin yapılması gerektiği gelen görüşler arasındadır. Buna rağmen sınıf öğretmenleri okuma güçlüğüne yönelik kullanılması gereken yöntem-teknik ve stratejileri bilmediklerini belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, karma araştırma, okuma güçlüğü, sınıf öğretmenleri.

Abstract

Reading difficulty experienced by first and second graders is one of the main problems that primary school teachers have in teaching first reading and writing. It is of great importance to identify teachers' perceptions regarding reading difficulty and offer solutions based on these perceptions. The aim of this study was to identify elementary teachers' perceptions of instructional practices towards reading difficulty through an evaluation based on different variables. The study was conducted with 359 teachers working in the city centre and districts of Denizli. Mixed design was used in the study, and the Scale for Teachers' Perceptions of Instructional Practices Used for Reading Difficulty (STIPURD) developed by Yurdakal and Susar Kırmızı (2014) was employed to gather data. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was 0.95, and it consisted of four dimensions and 33 items. The data obtained through the scale were analysed by using SPSS 20.0 package program. T-test and variance analysis were performed in data analysis. The results were supported with qualitative data. According to the results of the study, the teachers' perceptions of the instructional practices used for reading difficulty differed based on gender and seniority. It was found that the teachers had overall theoretical knowledge of reading difficulty and stated that classroom arrangements should be made for students having reading difficulty and different instructional practices should be implemented with supplementary teaching, but they said they did not know any strategies and techniques to use for reading difficulty.

Keywords: Mixed design, primary school, primary school teachers, reading difficulty.

1. Bu çalışma ilk yazarın "İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6333-5911>

3. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0426-1908>

Atıf / Citation: Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. Kastamonu Education Journal, 27(2), 853-867 doi:10.24106/kefdergi.2893

1. Introduction

The information age that we are going through requires individuals to have an effective reading skill to acquire the necessary information and thus adapt to this age. Keeping pace with the rapidly changing society that we live in is only possible by reading (Yılmaz, 2008). With increasing information in the recent years, the importance of reading has become more crucial. In today's society, reading disorder has increased its importance as a communication skill day by day (Hu et al, 2010). In the process of acquiring information, the act of reading is not sufficient by itself, but comprehension is regarded as supplementary to this process. The interest in developing reading skills has increased among students, adults and responsible individuals of a complex and modern society (Akçamete, 1990). Today, due to these reasons, the importance attached to developing reading skills has increased.

Many views are available regarding the definition of reading, but it can be argued that there is not an agreement in the literature on these definitions. Demirel (1999, p. 59) defines reading as "the activity of making inferences out of written symbols with a cooperation of cognitive behaviours and psycho-motor skills", whereas Özdemir (1983, p. 12) defines it as "a cognitive activity based on making sense of, comprehending and interpreting printed words that are perceived with sense organs". "Reading is the process of individuals' comprehending and interpreting graphical symbols" (Hammill, 2004, p. 466). Reading is a crucial skill that contributes to the development of language and cognitive skills (Sylva & Hurry, 1996). Reading is a process including both cognitive elements and deductions made from variety texts that had main purposes (Cunningham & Stanovich, 2001). Considering the definitions of reading, it can be argued that it is not a simple activity, but a skill that is performed with the coordination of physical and cognitive functions.

Individuals who have a developed good levels of reading skills are successful during their education life. Reading has an important place in making progress in one's job and career and using one's free time (Şenol, 1999). Therefore, being competent in reading skills is necessary not only academically but also to be successful in many other areas. Reading is not merely reader's reading words but is a process of reaching the meaning of what is read. Human mind also performs many interrelated and complex tasks synchronously (Miller & Schwanenflugel, 2006). The definitions of reading show that it is not a simple process but consist of a complex structure including making sense of and analysing symbols that are perceived with eyes, and synthesising based on these analyses. It is of significance to acquire basic reading skills and implementing these skills in daily life. In this regard, the necessity of acquiring reading skills between the ages 4-15 is crucial to overcome difficulties to be experienced in later ages (Gülerer & Batur, 2004). Particularly, elementary first and second grades are critical in developing reading skills. In these grades, acquiring reading skills properly and effectively is important for students for their future. As a matter of fact, negative or wrong behaviours that children develop in these grades would follow them evermore (Binbaşıoğlu, 2004). Students who cannot read well in first grades cannot make use of books properly in later grades because their expression is poor (Avcıoğlu & Akçamete, 1996). Therefore, it can be argued that students in elementary first and second grade are in the critical period for acquiring effective reading skills. The first reading and writing education in elementary first grade forms the basis for mother tongue education. Individuals use the reading and writing skills that they gained in this period for their whole life. For this reason, mistakes made in teaching reading and writing negatively affect individuals' achievement in all courses they take in their educational process (Köksal, 2003). Effective reading skills play an important role in individuals' acquiring information and finding solutions for their problems. On the other hand, those who have not developed an adequate level of reading skills will have problems for the rest of their lives.

In the reading and writing process, every child cannot be expected to perform at the same level of achievement. Instructional problems encountered in regular classes are those mostly based on individual differences of children (Yangın & Sidekli, 2006). Examples of the reasons that cause such differences include genetic factors, social and economic status of the family, environmental factors and individual differences due to the child. In some cases, the failure of the students- especially the ones who have normal higher intelligence than normal – in the process of reading and writing may confuse family and teachers (Shaywitz & Shaywitz, 2003, p. 149). Although these students receive the same level of education, they fall behind their peers in basic skills such as reading and writing. In such cases, the first issue to considers is whether the child has learning disability.

Specific learning disability is a term that refers to individuals who have difficulty in academic skills such as reading, writing, processing information, spoken language, written language and thinking skills, but have average or above average level of intelligence (Mastropieri & Scruggs, 2004). According to the US National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), learning disability is a general term, and is a heterogeneous group of disabilities that are observed as significant difficulties in listening, speaking, reading-writing and reasoning, and acquiring and using mathematical skills (Korkmazlar & Kulaksızoğlu, 2003). This is one of the most common definitions used for learning disability. Reading difficulty is the most common among learning difficulties. Reading difficulty is a concept that refers to difficulties in reading

rate and fluency had by students not having any intelligence problems. Reading disorder was first defined as “blind of word” by Pringle Morgan. He also stated that this problem was genetic (Stein & Talcott, 1999, p. 60). It is the difficulty experienced in spite of a normal level of intelligence, and suitable opportunities in terms of the socio-economic status (Bruck, 1988). The reasons of reading disorders are not certainly known, but in research it has been identified that left hemisphere, temporal region and cerebellar regions of brains of individuals who experience reading disability did not work actively (Eckert et al, 2003; Eden et al, 2004; Paulesu, Demonet, Fazio, McCrory, Chanoine & Brunswick, 2001; Helenius, Tarkiainen, Cornelissen, Hansen & Salmelin, 1999; Hoeft et al, 2006; Horwitz, Rumsey & Donohue, 1998; Hu et al, 2010; Meyler et al, 2007; Shalev, 2004; Shaywitz et al, 2002; Shaywitz & Shaywitz, 2003; Simos, Breier, Fletcher, Bergman & Papanicolaou, 2000; Temple, 2002). Although reading disabilities are hereditary (Olson et al. 1989), likely to occur in men than women are more than twice (Flannery et al, 2000; Liederman et al, 2005). In another definition, reading difficulty is the difficulties that individuals have because of not having acquired one of the essential reading skills such as being able to recognise and analyse sounds, reading fluently, comprehending what is read, and having a sufficient level of vocabulary (Özsoy, 1984). Lyon (1995, p. 23) defines reading difficulty as “a problem language-based problem that is observed in word-analysis problems due to inadequate phonological processing”.

Students who could not acquire reading skills effectively at elementary school level experience problems in all courses other than the Turkish course. These problems go beyond the course context and also affect students’ whole education life and even their social life. Reading disorder is a difficulty affecting the individual in his/her entire life (Shaywitz and Shaywitz, 2003, p. 151), but it is a known fact if education together with timely and appropriate method technics is not provided to students having problems at reading ability especially in primary level, the problem will increase in further processes and get more difficult to be fixed. Elementary school teachers have an important role in diagnosing reading difficulty. A notable opportunity for teachers to diagnose students with reading difficulty is implementing read-aloud activities in elementary first and second grades. According to Stanovich (1986), reading words wrongly and slowly affects comprehension and also reduces reading experiences. Children with reduced reading experiences are deprived of the contribution of reading to language/cognitive skills (e.g. vocabulary, syntax knowledge).

Dyslectic students’ characteristics can be specified as follows; (Egan & Tainturier, 2011; Orton, Larue, Ensley & Stenmark, 1992; Shaywitz & Shaywitz, 2003; Stoodley & Stein, 2013, p. 267). Difficulty in learning and remembering words, opposite perception of writing units like b and d, numbers like 6 and 9, confused perception of writing units or numbers (like perception as “no to on”; “E to 3”; “21 to 12”), confusing the dotted and un dotted writing units (u-ü, o-ö, s-ş), skipping words while reading, confusing the sounds of syllables, having difficulty on making eye contact, having attention and balance problems, confusing the root-affix features of words, having problems ordering chronologically in historical context, late or inadequate speech, having difficulty in choosing the appropriate words for the meaning as speaking.

In research, 50.1% of children who need special education are classified as children with learning disability. Also 4.5% of all school-age student is described as children with learning disability (Mastropieri & Scrugs, 2004). When viewed from this aspect, about half of children who need special education have learning disability problem. As for major of children who have learning disability problem have reading disorders. While reading disorder is seen in 5-10% of general population (Pennington, 2002; Siegel, 2006), rate of incidence on school-age children is among 3-15% (Saviour et al, 2008), 3-17.5% (Shaywitz et al, 2002) and 10-15% (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003). Ferrer (2004, p. 2) remarks that individuals with reading disorder are 5-20% of general population. In addition, ‘in normal distribution, about 28% of students of first graders at primary school have reading disorder’ (Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makuch, 1992, p. 145). Furthermore, the students with reading disorder are almost half - 80% as for according to some researches (Shaywitz ve Shaywitz, 2003) of the students with learning disability (Sundheim & Voeller, 2004). In this respect, teachers who have students needing special education in their classes must have knowledge about reading disorder and find out superior features of these students. When considered researches, it is seen that the gifted students with reading disorder are not diagnosed at schools or universities (West, 2005).

Consequently, one out of four individuals who need special education have reading difficulty. In this regard, teachers who have students needing special education in their classrooms should have knowledge of reading difficulty. Similarly, teachers’ competence in using methods-techniques, strategies, materials and tools, and effective classroom arrangements in the classroom that should be implemented in instructional processes plays an important role in solving problems of the students having reading difficulty. Because they are mainly responsible for equipping students with reading skills, teaching comprehension strategies and using suitable instructional methods towards reading problems are of great importance for first grade teachers in terms of students’ academic achievement (Baydik, 2011).

Elementary school teachers should prepare instructional materials that are suitable for the physical and cognitive characteristics of students, use the right strategies and reinforcers, ensure the classroom arrangement suitable to them and frequently check their reading level. 'Considering the existing instructional practices, there seems to be an information gap regarding the practices related to reading difficulty (Olofsson, Ahl & Taube, 2012, p. 1184). Moreover, as reading is not genetic like language learning, it is necessary to understand how their learning processes are in order to describe why individuals with reading disorders have difficulty in reading (Fawcett & Nicolson, 2008, p. 37). Without various modifications and arrangements ranging from physically arranging the learning environment to selecting curriculum outcomes, instructional materials and teaching methods, students with special needs cannot be expected to be successful in a class of students with mostly normal needs (Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010). However, with regard to the practices in Turkey, these processes are disrupted due to either crowded classes or elementary school teachers not having adequate knowledge of special education and reading difficulty, which negatively affects students having reading difficulty and their families. When the literature on reading difficulty in Turkey is concerned, it can be argued that the number of studies on this issue is not sufficient. Examining suitable instructional practices for students with reading difficulty, who constitute a considerable proportion of individuals needing special education, is of significance for these students, their teachers and families. In this regard, a study that would identify elementary school teachers' instructional practices for students with reading difficulty, and the strategies and methods-techniques they use in the process can provide important insights to see the problems and deficiencies in these instructional practices. Such findings are expected to offer solutions for teachers.

The aim of this study is to examine whether teachers' perceptions, to find which problems significant for elementary school students and teachers, based on various variables. And identify teachers' views on reading difficulty.

In line with this aim, the research questions of the study are as follows:

- Do elementary school teachers' perceptions of the instructional practices used for reading difficulty differ based on
 - a) Gender, b) seniority, c) the faculty they graduated from?
- What are the teachers' views on reading difficulty?
- What are the instructional practices implemented towards students with reading difficulty based on the teachers' views?
- What are the classroom arrangements implemented towards students with reading difficulty based on the teachers' views?

2. Method

Embedded design, which is a mixed method design, was employed in this study. In this design, quantitative or qualitative data are gathered for the primary research question of a study, whereas the other type of data are also gathered to support these data (Creswell & Plano Clark, 2010 cited in Büyüköztürk et al., 2012). In the current study, it was aimed to support the quantitative data with the qualitative data. Either quantitative or qualitative data are usually used in studies. However, if required, quantitative and qualitative methods or techniques can be combined (Glesne, 2013). If the research design is suitable, both quantitative and qualitative methods can be used together (Büyüköztürk et al., 2012). This combination is called mixed methods research. Mixed methods research is an approach that is a combination of quantitative and qualitative methods or paradigms (Balci, 2013). Beside the power of combining quantitative and qualitative methods, mixed methods research is also preferred due to minimising the limitations of both approaches (Creswell, 2013). This study mainly included quantitative data, and the results obtained were aimed to be supported with qualitative data.

Sample/Participants

The population of the study consisted of all elementary school teachers (teaching first, second, third and fourth graders) working in the city centre and districts of Denizli province. A total of 1678 elementary teacher were working in Denizli at the time. Because it was not possible to the whole population, a sample was retrieved from the population. For the quantitative part of the study, cluster sampling, a probability sampling method, was employed. Cluster sampling is a method in which is used in the case where all clusters in the population (with all individuals) have the equal chance to be selected (Karasar, 2011, p. 114). In this type of sampling, the focus is on selecting a group or cluster that have certain characteristics rather than selecting individuals that can represent the population (Ekiz, 2009, p. 104). In the study, a list of all elementary schools of the Ministry of National Education in the city of Denizli was prepared, sufficient number of schools were selected from this list, and the study was conducted on these schools. The sample included 359 elementary school teachers working in the city centre and districts of Denizli. A sampling error of 0.05

and 359 individuals out of 1678 in the population are regarded as sufficient for a sample (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). For the qualitative part of the study, 60 voluntary teachers -who selected with random sampling- within the sample were interviewed. In simple random sampling the chance of each selecting units are equal (Alam, Sumy & Parh, 2015, p. 230).

Data Gathering Tools

In this study, two different instruments developed by the researchers were used to gather data. All the data gathering by researchers. The information regarding these instruments are presented below.

1. Scale for Teachers' Perceptions of Instructional Practices Used for Reading Difficulty (STPIPURD)

In the study, the "Scale for Teachers' Perceptions of Instructional Practices Used for Reading Difficulty (STPIPURD)" developed by Yurdakal and Susar Kırmızı (2014) was employed to gather the quantitative data (Yurdakal, 2014). The preliminary administration of the draft scale consisting of 66 items was done with 362 elementary school teachers. The sample of the study met the criteria for factor analysis, that is having a sample size of five times more than the number of items in a scale (Child, 2006). The measurement instrument was designed on a Likert-type grading scale with the options of strongly disagree, disagree, somewhat disagree, somewhat agree, agree and strongly agree. As a result of the pilot application, the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value was found as 0.86. According to Hutcheson and Sofroniou (1999), the KMO value being between 0.8 and 0.9 shows that the sample size is at a very good level (Seçer, 2013). The KMO value being 0.86 shows that the sample size in this study is acceptable. Following the rotated factor analysis, 25 items with a factor loading value lower than 0.40 and eight items that had values in more than one factor were excluded from the scale. Because the eight items had high values in more than one factor after the rotated factor analysis, excluding these items was deemed to be suitable. The scale consisted of 33 items and four dimensions after the pilot study, and its Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0.95, which is generally regarded as acceptable (Seçer, 2013). The factor loadings of the items were found to range between 0.48 and 0.78 in the first factor, between 0.53 and 0.78 in the second factor, between 0.54 and 0.75 in the third factor, and between 0.44 and 0.77 in the fourth factor. The Cronbach's Alpha value obtained from the actual administration of the scale was 0.97. First dimension is "educational activities", second dimension is "teaching reading and writing", third dimension is "gathering knowledge and share" and fourth dimension is "proposals to students".

2. Semi-Structured Interview Form

The "Open-Ended Question Form for Identifying Teachers' Views on Reading Difficulty", which was developed by the researchers, was used to gather data. In developing the form, literature review was conducted, and the questions were formed. These questions were presented to five faculty members who were experts in their field and five elementary teachers for their feedback. The questions were revised based on the feedback and the form was finalized with a personal information form added. The semi-structured interview form developed for the elementary teachers consisted of four questions and a personal information form. To reveal the consistency of the codes identified within the study, an agreement percentage was calculated for each question. In this calculation, the formula "Reliability=Agreement/Disagreement+Agreement x 100" was used (Miles & Huberman, 1994). By using this formula, an agreement percentage was obtained for each question. The reliability coefficient for the first question was 0.89, for the second question 0.95, for the third question 0.92, and for the fourth question 0.96. Interviews implemented by the researchers with teachers by one by one. To obtain the qualitative data, the teachers were interviewed by using the semi-structured interview form. The interviews, which took 25-30 minutes in average, were video-recorded.

Procedure (Data analysis)

In the analysis of the quantitative data, SPSS 22.0 package program was used. Independent samples t-test was performed to determine whether the teachers' perceptions differed based on their gender and the faculty they graduated from, and one-way analysis of variance (ANOVA) was employed to examine the difference in their perceptions based on seniority. The qualitative data were transcribed and read by the researcher's line by line. In this process, content analysis was applied to the data, and open-coding method was used. During Open coding the data are broken down into small parts, closely examined, and compared for similarities and differences, and questions are asked about the phenomena as reflected in the data (Strauss & Corbin, 1990). The codes that were related to each other were combined to reveal the themes, and interpretations were made. Each teacher was assigned a sequence number (1, 2, 3...58, 59, 60) and letters indicating their gender (F for female and M for male) in the quotations.

3. Findings

In this section, tables are presented with respect to each research question, and explanations for the tables are provided. To answer the first research question of the study, it was examined whether the elementary school teachers' perceptions of instructional practices towards reading difficulty differed based on their gender, seniority and the faculty they graduated from. Whether the teachers' scale scores regarding the practices towards reading difficulty differed based on gender was analysed by using independent samples t-test. The results are presented in Table 1.

Table 1. T-test Results of STPIPURD Scores Based on Gender

Gender	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Male	164	173.80	13.68	357	3.20	0.01
Female	195	178.11	11.84			

The teachers' perceptions of the practices towards reading difficulty significantly differed based on gender, [$t(359) = 3.20, p < 0.05$]. The female teachers' perceptions of the practices towards reading difficulty ($\bar{X} = 178.11$) were more positive than those of the male teachers ($\bar{X} = 173.80$). In other words, there was a significant difference in terms of the scale scores regarding the practices towards reading difficulty based on gender, and this difference was in favour of the female teachers. Therefore, it can be argued that female teachers have more sensitive attitudes in the practices for reading difficulty. The teachers' scores from STPIPURD was also analysed based on the seniority variable, and the results are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics for STPIPURD Scores Based on Seniority

Seniority	N	\bar{X}	sd
1-5	38	172.56	12.40
6-10	41	174.38	11.73
11-15	67	172.63	14.43
16- and above	213	179.71	13.71

To determine whether the teachers scores in STPIPURD significantly differed based on seniority, one-way analysis of variance (ANOVA) was used. The results of the analysis are presented in Table 3.

Table 3. ANOVA Results of STPIPURD Scores Based on Seniority

	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Significant difference
Between groups	1869.58	3	623.19	3.84	0.01	A-C, B-C, D-C
Within groups	57543.59	355	162.09			
Total	59413.17	358				

$p = 0.010$

As is seen in Table 3, the difference between the groups was significant at the level of 0.05, [$F(3,355) = 3.84, p < 0.05$]. In other words, the teachers' perceptions of the practices towards reading difficulty significantly differed based on their seniority. To determine between which groups this different was, Scheffe test was performed and the results are presented in Table 4.

Table 4. Scheffe Test Results for The Seniority Variable

	Seniority	N	Subsetforalpha = .05	
			1	2
Scheffe(a,b)	11-15	67	171.67	
	1-5	38	176.73	176.73
	16-and above	213	176.84	176.84
	6-10	41		179.31
	Sig.			0.19

According to the results of the Scheffe test, the perceptions of the teachers who had one to five years experience ($\bar{X}=176,73$), 16 years and above experience ($\bar{X}=176,84$) and six to ten years experience ($\bar{X}=179,31$) were more positive than those who had 11 to 15 years experience ($\bar{X}=171,67$). In particular, the teachers with 16 years and above experience having higher scores than those with 11 to 15 years experience shows that as the seniority increases, they develop more positive perceptions regarding the issue. Independent samples t-test was used to determine whether the scores in STPIPURD differed based on the faculty the teachers graduated from.

Table 5. Independent Samples t-test Results of STPIPURD Scores Based on The Faculty Graduated From

Faculty	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Education faculty	308	176.78	12.16	357	2.30	0.22
Other faculties	51	172.31	16.21			

As is seen in Table 5, no significant difference was found between the teachers' scores in the scale and the faculty they graduated from, [$t(357) = 2.30, p > 0.05$]. In brief, the teachers' perceptions of the practices towards reading difficulty did not differ based on the faculty graduated from. It is notable that although the perceptions of the teachers who graduated from an education faculty ($\bar{X}=176.78$) were expected to be more positive than those who graduated from other faculties ($\bar{X}=172,31$), the results did not support this expectation in this study. This can be explained by education faculty graduates not having sufficient knowledge of the practices for reading difficulty and not having taken a quality undergraduate education in this regard.

To answer the second research question of the study, "what are the teachers' views on reading difficulty?", the theme "teachers' level of knowledge" was revealed. The codes that were combined in this theme included: 1. Feeling knowledgeable. 2. Not having knowledge. The quotations with regard to the code "feeling knowledgeable" under the theme "teachers' level of knowledge" are presented in Table 6. Teachers in the same views presented the same or similar views on the subject.

Table 6. Teachers' Views on The Code "Feeling Knowledgeable"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
Reading difficulty is individuals' not being able to express themselves and having communication problems.	(2, F), (3, M), (15, M), (18, M), (22, F), (23, M), (26, M), (46, F), (48, F), (35, F), (37, M)
Reading difficulty is a reading-writing problem experienced by children with average or above-average intelligence.	(5, M), (52, F), (55, M), (53, F), (60, F), (8, F), (28, M)
All of these students are gifted children.	(14, F), (7, F), (17, F), (20, M), (24, F), (59, F), (47, F)
This problem can be solved with sufficient training and attention.	(13, F), (19, F), (25, M), (58, M), (1, F), (56, M), (49, M)
These students have problems such as getting bored of reading and not being able to make connections between words.	(11, F), (12, F), (21, F), (27, F), (34, F), (33, F)
It is the problem of reading words with different letters or confusing the letters.	(45, F), (6, M), (9, F)
It is the problem of not being able to perceive the difference between the imaginary world and the real world.	(10, F), (16, F)
TOTAL	43

According to Table 6, 43 teachers perceived themselves as knowledgeable regarding reading difficulty. In their views, they stated that these students got bored of reading, read some letters wrongly and had communication problems. These pieces of information being true shows that the teachers had a certain level of theoretical knowledge on reading difficulty. It was also found the some of the teachers who stated that they had sufficient knowledge of reading difficulty provided wrong pieces of information such as that these students would improve with a better training, they were gifted children, and this problem was a disorder. Two teachers also asserted that students experiencing reading difficulty had the problem of "not being able to perceive the difference between the imaginary world and the real world. The quotations regarding the code "not having knowledge" under the theme "teachers' level of knowledge" are presented in Table 7. Seventeen teachers stated that they did not have knowledge of reading difficulty.

Table 7. Teachers' Views on The Code "Feeling Knowledgeable"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
I heard the term reading difficulty, but I don't know anything about its content.	(57, F), (51, M), (43, M), (44, F), (40, F), (36, F), (30, M), (31, F), (29, F)
I know nothing about reading difficulty.	(54, M), (50, F), (41, F), (42, M), (38, F), (39, M)
I don't know much about reading difficulty.	(4, M), (32, F)
TOTAL	17

As is seen in Table 7, 17 teachers did not have any knowledge of reading difficulty, or only had very little knowledge. The teachers not having knowledge on this concept can be associated with their insufficient training either in in-service trainings, or their undergraduate education. It was found that the teachers had knowledge of reading difficulty in general, but theoretically their knowledge were either insufficient, or lacking. In particular, the teachers thinking that their level of knowledge on reading difficulty was sufficient stated either wrong, or partial information, which shows that they experience deficiencies regarding this concept.

Findings for the Third Research Question

With respect to the third research question of the study, the theme "instructional activities and arrangements" was revealed. The codes that were combined in this theme included: 1. raising parents' consciousness, 2. providing supplementary teaching to students. The quotations regarding the code "raising parents' consciousness" under the theme "instructional arrangements that teachers need to make" are presented in Table 8.

Table 8. Teachers' Views on The Code "Raising Parents' Consciousness"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
I try to raise parents' consciousness on reading difficulty.	(21, F), (27, F), (34, F), (33, F), (14, F), (7, F), (17, F)
I cooperate with parents to support students.	(15, M), (18, F), (6, M), (9, F), (47, F), (49, M)
I contact parents and make them take care of the student one-to-one.	(45, F)
TOTAL	14

As can be seen in Table 8, 14 elementary teachers emphasized that it was necessary to raise parents' consciousness within the theme of instructional activities and arrangements. The teachers believed that because students with reading difficulty spent most of their time at home with their family, the families needed to be informed about reading difficulty. In this way, they would be informed of the instructional activities and methods that are effective in terms of reading difficulty and be able to implement these on their children. In addition, the views included the families being in contact with teachers throughout the instructional process, and reducing the problems stemming from families, if any, to the minimum with cooperation. The quotations regarding the code "providing supplementary teaching to students" under the theme "instructional arrangements that teachers need to make" are presented in Table 9.

Table 9. Teacher Views on The Code "Providing Supplementary Teaching to Students"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
I provide supplementary teaching to students with reading difficulty individually because they fall behind their peers.	(20, M), (1, F), (56, M), (3, M), (22, F), (60, F), (5, M), (52, F), (16, F), (12, F), (21, F), (55, M), (53, F), (2, F), (37, M), (34, F), (10, F), (4, M), (32, F), (57, F), (51, M), (43, M), (44, F), (40, F), (36, F), (30, M), (31, F)
I arrange additional study hours with simple texts.	(59, F), (23, M), (35, F), (8, F), (28, M), (11, F), (27, F), (13, F)
With supplementary teaching, I move on slower than I do with other students, and step by step.	(19, F), (33, F), (41, F), (42, M)
I provide supplementary teaching to students by using concept maps and story maps.	(26, M), (39, M), (46, F)
I do activities that support students' social development and enhance their confidence.	(48, F), (24, F), (38, F)
I do reading-writing activities with the student on set hours.	(25, M), (54, M), (50, F)
I hold oral exams that are suitable for the student's level instead of written exams.	(58, M), (29, F)
TOTAL	46

Forty-six teachers mentioned providing supplementary teaching with regard to the instructional activities and arrangements that need to be performed. As is seen in Table 9, according to the teachers' views, the students having reading difficulty fall behind their peers in terms of both reading and writing, and the academic differences between them and their peers increase even more in the instructional process. In this context, the teachers stated that supplementary teaching should be provided for students experiencing reading difficulty. The views also included that such supplementary teaching should be conducted in or after classes. Some of the teachers indicated that in addition to supplementary teaching, different instructional practices towards students with reading difficulty should be implemented. At the same time, the participants stated that students' skills of empathy and confidence should especially be developed for solving the problems that they experience socially. They indicated that in terms of evaluation, holding oral exams were more suitable than written exams. These data show that the teachers had exact knowledge regarding supplementary teaching and instructional practices, and this knowledge overlapped with scientific facts.

Findings for the Fourth Research Question

To answer the fourth research question of the study, the theme "arrangement of the physical environment" was revealed. The codes that were combined in this theme included: 1. In-class arrangements 2. Seating arrangement 3. Equipment arrangement. The teacher views identified related to the code "in-class arrangements" under the theme "arrangement of the physical environment" are presented in Table 10.

Table 10. Teachers' Views on The Code "In-Class Arrangements"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
Because these students read the letters in reverse order, our classrooms should have mirrors.	(45, F), (11, F), (27, F), (13, F), (26, M), (46, F), (19, F)
The texts on the boards should be large in font size.	(15, M), (18, M), (6, M), (23, M), (35, F)
The classroom should be arranged colourfully, and, in a way, that would attract students' attention.	(9, F), (47, F), (49, E), (21, F), (59, F)
These students should be provided with education in different classrooms arranged according to their individual characteristics.	(16, F), (53, F), (41, F), (42, M)
TOTAL	21

In the study, 21 teachers pointed out the important of physical arrangements. As can be seen in Table 10, the teacher stated that classrooms having different physical equipment towards these students should be opened, and these classrooms should have mirrors. Because the case of being socially incompetent, which is one of the biggest problems of the students with reading difficulty, would increase when they are taught in a separate classroom, it can be argued that this view of the teachers is not right. In addition, it is notable that some teachers knew these students read letters in reverse order and having mirrors in the classroom could solve this problem. There are no scientific studies with respect to the use of mirrors in the classrooms towards students with reading difficulty. It is not exactly known how the teachers had this assumption. Besides, the participants were aware that in the education of students with reading difficulty, the physical arrangement of the classroom should be colourful and interesting as well as have boards with large visuals and texts. Colourful materials and interesting tools may be attracted student's attentions.

In the study, teacher views were also identified with regard to the code "seating arrangement" under the theme "arrangement of the physical environment". Their views related to the code "seating arrangement" are presented in Table 11.

Table 11. Teachers' Views on The Code "Seating Arrangement"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
At first, the deficiencies of these students should be addressed by putting them into a separate group/class, and then, they should be distributed into groups in a way they can interact with other students.	(38, F), (39, M), (58, M), (29, F), (12, F), (21, F)
Students should sit around a U-arrangement to overcome their communication problems.	(8, F), (28, M), (48, F), (24, F), (33, F), (14, F)
These students should be brought to front desks and be paid more attention.	(36, F), (30, M), (31, F)

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
Teachers should make these students sit close to the teacher's table so as to be able to help them any moment.	(55, M), (33, F)
Students with reading difficulty should sit next to their peers who do not experience this problem and are successful.	(17, F)
TOTAL	18

In the study, 18 teachers mentioned the seating arrangements in the classroom. As is seen in Table 11, the teacher provided broadly two views on the seating arrangements for students with reading difficulty. One of these views was U-shaped or cluster group arrangement, and in this view, students were supposed to interact with their peers and be in a place where the teacher can see them any moment. The other view was the students with reading difficulty sitting on front desks next to their peers who were good at reading and writing skills. Considering the problems these students experience in the social context and that they should sit where the teacher can see them because they have distraction problems, the teachers' views seem to be in the expected direction and correct. According to the research findings, the quotations regarding the code "equipment arrangement" under the theme "arrangement of the physical environment" are presented in Table 12.

Table 12. Teachers' Views on The Code "Equipment Arrangement"

Teacher views (direct quotations)	Teachers' Personal Characteristics
Equipment that can facilitate reading and writing especially designed for such students should be used.	(60, F), (5, M), (52, F), (2, F), (37, M), (34, F), (25, M), (54, M), (50, F), (27, F), (34, F)
The materials to be used for these students should be interesting and easy to read.	(32, F), (57, F), (51, M), (43, M), (7, F)
Visual equipment should be used in the classrooms.	(20, M), (1, F), (44, F), (40, F)
Equipment to facilitate these students' recognising letters should be used.	(10, F), (4, M)
TOTAL	21

Twenty-one teachers mentioned equipment with respect to the arrangements in the classroom. As can be seen in Table 12, 10 teachers emphasized the necessity of using special equipment towards students with reading difficulty in the classroom. They also stated that such equipment should be suitable to students' physical, cognitive and academic characteristics. In particular, the participants thought that the equipment should improve students' reading skills and attract students' attention. Based on the data obtained, it can be argued that the elementary teachers had correct knowledge related to the equipment that should be used for students with reading difficulty. Twenty-one teachers revealed views confirming the scientific knowledge with regard to the use of equipment. Appropriate equipment that suitable for students who are reading disorderly may facilitate their reading problems.

4. Discussion and Suggestions

The results of the study showed that the relationship between the scale scores for the practices towards reading difficulty and gender was significant, and this relationship was in favour of the female teachers. This can be explained by that female teachers are more conscientious in instructional practices and more sensitive towards children. Tillotson (2011) also found a significant difference between elementary school specialists' perceptions of reading difficulty and gender in favour of female participants, which is consistent with the results of the current study.

Another result of the study was that there was a significant difference between the scale scores and the teachers' seniority. The perceptions of the teachers who had one to five years experience ($\bar{X}=176,73$), 16 years and above experience ($\bar{X}=176,84$) and six to ten years experience ($\bar{X}=179,31$) were more positive than those who had 11 to 15 years experience ($\bar{X}=171,67$) based on their scores in the scale. In particular, the teachers with 16 years and above experience having higher scores than those with 11 to 15 years experience shows that as the seniority increases, they develop more positive perceptions regarding the issue. In a US study, Tillotson (2011) examined the perceptions of education specialists working at elementary schools on reading difficulty and could not find a significant relationship between the specialists' seniority and perceptions. In the study, no significant difference was found between the teachers' scores in the scale and the faculty they graduated from. Although graduates of an education faculty were expected to have more positive perceptions of instructional practices than the graduates of other faculties, it is notable that there was no significant difference in-between. It is thought-provoking that while education faculties perform their basic function, which is to train teachers, they have not been able to equip their students with the necessary knowledge of reading difficulty as a topic that has been regarded as important in recent years. This can be explained by the fact that in education faculties, particularly in elementary teaching and Turkish language teaching programs, there are no courses that focus on reading difficulty. Reading difficulty is a current issue with an increasing importance lately. Reading difficulty not being fully known by teacher candidates | Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(2), 2019 |

means that students having problems in this respect can not be detected. Consequently, students with reading difficulty can face with not being able to receive the necessary support and live with their problems for their whole life. However, the expert supports these students will receive after they are detected can change many aspects of their lives. In their study, Yurdakal and Susar Kirmizi (2015) aimed to identify teacher candidates' views and thoughts on reading difficulty and found that the candidates had general theoretical knowledge related to reading difficulty, but they did not have sufficient knowledge on what to do in the practice process.

In another study, Yigiter (2005) examined elementary teachers' levels of knowledge on special learning difficulty based on the variables including age, gender, the state of having received information on special learning difficulty or not, the sector worked in, the number of students in the classroom and the state of finding their knowledge of special learning difficulty sufficient or not. The study found that elementary teachers' levels of knowledge on special learning difficulty differed based on all these variables examined. On the other hand, their levels of knowledge did not show a significant difference based on their state of having students with reading difficulty in the classroom or not.

When the findings revealed from the qualitative part of the study were examined, it was found that the teachers had general theoretical knowledge of reading difficulty. However, they also provided some wrong pieces of knowledge, which they accepted as correct, with respect to reading difficulty. An example of this was the statement of having mirrors in the classrooms to prevent students with reading difficulty from reading letters such as b-d from reverse. Particularly, the teachers knew that students with reading difficulty experience communication problems, cannot analyse the parts of a text they read, and cannot answer end-of-text questions by making inferences from the text. These results support the previous studies in the literature. Kocaarslan (2013) found that elementary teachers knew some of the problems that students with reading difficulty have in their reading process. Some of these problems include the following: Not being able to associate their prior knowledge to what they read, synthesize (reach the holistic meaning), make inferences (use the clues in context), establish cause-effect relationship and focus on meaning by sticking to details. In addition, the teachers were aware of other problems of students with reading difficulty in their reading process such as repeating words, making mistakes in reading words in a text, reading by syllables, having problems in expressing themselves, having difficulty in writing and mathematical skill in addition to reading, and reading words by changing the places of some letters. According to the results of the study, seven teachers stated that some students with reading difficulty had high level of intelligence, whereas two teachers said they had problems with distinguishing dream and reality. Seven teachers said that these students can fully overcome reading difficulty if they receive a good training and do supplementary activities. Although the reason behind reading difficulty is not exactly known, it is stated that the brains of these individuals operate differently (International Dyslexia Association, 2002; Özgür, 2008) and it is possible to minimise the effects of reading difficulty through suitable education programs (Given, 1996; Exley, 2003; Baydık, 2006; Özgür, 2008; Güzel-Özmen, 2010; Melekoğlu, 2010; Baydık, Ergül & Bahap-Kudret, 2012; Sakallı-Gümüş, 2013).

In the study, 23 teachers indicated that in addition to supplementary teaching, different instructional practices towards students with reading difficulty should be implemented. At the same time, they thought that students' skills of empathy and confidence should especially be developed for solving the problems that they experience in social life. According to the study, the teachers were found not to know special techniques for reading difficulty, and thus, not to use special methods and techniques related to reading difficulty. These results are contrary to the previous studies in the literature. Altun, Ekiz and Odabaşı (2011) reported that elementary teachers encountered many reading difficulties and used various practices to cope with these difficulties. In the research findings, the teachers thought their practices were effective to a certain extent, however, did not perceive themselves as sufficient. Furthermore, their views included presenting reading texts that are easier for these students than for their peers and holding oral exams rather than written exams regarding assessment. The teacher views revealed that students with reading difficulty lagged behind their peers in both reading and writing. In the educational process, the academic differences between these students and their peers would become larger in the following years. Accordingly, the teachers stated that supplementary teaching should be provided for students experiencing reading difficulty. The views also included that such supplementary teaching should be conducted in or after classes. Fourteen elementary teachers emphasized that it was necessary to raise parents' consciousness within the scope of instructional activities and arrangements. In a study with elementary school teachers, Koç (2012) reported that teachers raised the awareness of parents on reading difficulty by meeting them. In this way, students with reading difficulty received more help. This study is consistent with the results of the current study.

Moreover, the teachers' views included that they used concept maps and story maps towards students with reading difficulty, and these techniques developed reading skills and vocabulary. In Baydık's study (2011), it was found that teachers used the story map technique for students with reading difficulty and this was the most frequently used technique. This study overlaps with the results of the current study. According to seven teachers who participated in the study, students with reading difficulty spend most of their time with their families at home. Therefore, they thought that families should be informed about reading difficulty, know the instructional activities and methods-techniques for such students, and teachers should be in contact with families throughout the educational process. In addition, their views included reducing the problems stemming from families, if any, to the minimum with cooperation.

Six teachers stated that students with reading difficulty should be provided education in different classrooms having suitable physical equipment. At the same time, classrooms should be arranged in a way that is suitable to the physical and cognitive characteristics of students with reading difficulty. However, social behavioural problems and introversion observed in these students would increase if they are taught in separate classes from their peers. Seven teachers

argued that there should be mirrors in classrooms because students with reading difficulty read letters from reverse. The teachers thought that students' writing letters reversely can be prevented in this way. Based on these data, it was found that the teachers knew that students with reading difficulty write letters reversely. Furthermore, stating that they should use mirrors to overcome the problem of writing reversely can be accepted as an indicator of their experiencing problems in practice. On the other hand, their views included that the physical arrangement of the classroom should be colourful and attention-grabbing and be supported with boards having big visuals and texts. Ten teachers pointed out that special equipment should be used towards students with reading difficulty in classrooms, and such equipment should be suitable to the physical, cognitive and academic characteristics of students. Particularly, the participants stated that the equipment should improve students' reading skills and attract students' attention.

The teachers' statements revealed that the seating arrangements that they used for students with reading difficulty were notable. Six teachers adopted U-shaped or group seating arrangements because they knew the social problems of students with reading difficulty. Besides, one teacher thought that these students should sit next to a successful peer. Additionally, two teachers stated that they had these students sit near to them so that they could take care of them individually and observe their progress. Kocaarslan (2013) reported that teachers formed a cooperative reading environment to address reading problems. Koç (2012) examined elementary school teachers' practices for their students with learning difficulty and found that most of the teachers did individual activities with these students, had them sit near the front or next to a successful student, or supported their work with a successful student. The findings revealed in the study are consistent with those found in the current study.

5. Suggestions

The following suggestions can be offered based on the results of the study:

- The Ministry of National Education should organise in-service trainings, seminars or conferences on identifying reading difficulty, the most frequently encountered problem by elementary school teachers, and the instructional practices to be implemented for this problem. Moreover, applied trainings can be conducted to change the misconceptions about reading difficulty.
- An elective course can be added to the curricula of education faculty programs.
- While providing equipment for elementary schools, the Ministry should consider students experiencing reading difficulty. It should be paid attention to have equipment suitable to the physical and cognitive characteristics of these students.
- The Ministry can organise events to inform the parents of students with reading difficulty on this problem.
- The elementary curriculum prepared by the Ministry should include explanations for the strategies to be used for reading difficulty.
- Elementary school teachers should identify the problems that students have with respect to reading difficulty and use methods and strategies accordingly. When necessary, units where teachers can learn these methods and strategies in the provincial directorates of national education.
- Considering the problems that students with reading difficulty have in social context, elementary school teachers should create cooperative environments for these students. Informative seminars should be organised on this issue, or teachers should cooperate with guidance units.

6. References

- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, (2), 435-440.
- Alam, M., Sumy, S. A. & Parh, Y. A. (2015). Selection of the samples with probability proportional to size, *Science Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 3(5), 230-233
- Altun, T., Ekiz, D. & Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Avcıoğlu, H. & Akçamete, G. (1996). Lowo sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, (2), 56-67.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (10th Edition). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7, (1), 29-36.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, (162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C. & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11, (3), 778-789.

- Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13rd Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis. (3rd Edition)*. London: Continuum.
- Creswell, W. J. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni*. (Translator: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cunningham, A. E & Stanovich K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1 (2), 137–149.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eckert, M. A., Leonard, C. M., Richards, T. L., Aylward, E. H., Thomson, J. & Berninger, V. W. (2003), 'Anatomical correlates of dyslexia: frontal and cerebellar findings', *Brain* 126 , 482-494 .
- Eden, G. F., Jones, K. M., Cappell, K., Gareau, L., Wood, F. B., Zeffiro, T. A., Dietz, N.A.E., Agnew, J. A. & Flowers D. L. (2004). Neural changes following remediation in adult developmental dyslexia. *Neuron*, 44(3), 411–422.
- Egan, J & Tainturier, M. J. (2011). Inflectional spelling deficits in developmental dyslexia. *Cortex*, 47 (10), 1179-1196.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (2nd Edition)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30, (4). 213-220.
- Fawcett, A. & Nicolson, R. (2008). Dyslexia: The Role of the Cerebellum. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 2(2). 35-58.
- Ferrer, M. S. (2004). Current perspectives in the study of developmental dyslexia. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 2(2), 1-4.
- Flannery KA, Liederman J, Daly L. & Schultz J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of black and white children free from ascertainment bias. *J Int Neuropsychol Soc.* 6(4), 433–42.
- Given, B. K. (1996). *The potential of learning styles in Dimensions of Dyslexia* (Edi: G. Reid) Edinburgh: Moray House Publications.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Translator: A. Ersoy, P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülerer, S. & Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, (2).
- Güzel-Özmen, R. (2010). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. In İbrahim H. Diken (Ed). *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3rd Edition) (p. 333-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading? *Exceptional Children*, 70, (4), 453-469.
- Helenius P, Tarkiainen A, Cornelissen P, Hansen P. C & Salmelin R (1999). Dissociation of normal feature analysis and deficient processing of letter-strings in dyslexic adults. *Cereb Cortex* 4, 476–483.
- Hoefl, F. McCandliss, B., Black, J.M., Gantman, A., Zakerani, N., Hulme, C., Lyytinen, H., Whitfield-Gabrieli, S., Glover, G.H., Reiss, A.L., & Gabrieli, J.D.E. (2006). Neural Basis of Dyslexia: A Comparison between Dyslexic and Nondyslexic Children Equated for Reading Ability. *The Journal of Neuroscience*. 26 (42), 10700-10708.
- Horwitz B, Rumsey J. M. & Donohue B. C (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proc Natl Acad Sci*, 95, 8939–8944.
- Hu, W., Lee, H. L., Zhang, Q., Liu, T., Geng, L. B., Seghier, M. L., et al. (2010). Developmental dyslexia in Chinese and English populations: dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain*, 133 (6), 1694-1706.
- International Dyslexia Association (2015). Definition of dyslexia. Retrieved from www.interdys.org/search.aspx?search=dyslexia.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi. (22nd Edition)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, (4), 2431-2464.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*. 6, (8), 373-393.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. (master's thesis, Necmettin Erbakan University, Department of Elementary Education, Konya). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Korkmazlar, Ü. & Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar* (1. Basım). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Köksal, K. (1999). *Okuma–yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Liederman J, Kantrowitz L. & Flannery K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *J Learn Disabil.* 38(2),109–29.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M. & Barnes, M. (2003). *Learning disabilities. In Child Psychopathology* (2nd Edition) (Ed: E. Mash & R.

- Barkley, J. (p. 520-588). New York: Guilford Press.
- Mastropieri, M. A & Scruggs, T. E. (1997). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Educational Forum*, 61, 206-211.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. In İbrahim H. Diken (Ed). İlköğretimde kaynaştırma (p. 90-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California: Sage Publications.
- Meyler A, Keller TA, Cherkassky VL, Lee D, Hoefl F, Whitfield-Gabrieli S, et al. (2007). Brain activation during sentence comprehension among good and poor readers. *Cereb Cortex*, 17, 2780–2787.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, (4), 839–853.
- Musa Taşkaya, S. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, (2), 21-36.
- Olofsson, A., & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (47). 1184 – 1193
- Olson R, Wise B, Conners F, Rack J, & Fulker D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills genetic and environmental influences. *J Learn Disabil*. 22(6), 339–48.
- Orton, E. C, Larue, S. M. Ensley B. & Stenmark K. (1992). Bromodeoxyuridine labeling and DNA content of pulmonary arterial medial cells from hypoxia-exposed and nonexposed healthy calves. *Am J Vet Res*. 53(10), 1925–1930.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özgür, İ. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim (2nd Edition)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 17-20.
- Paulesu E., Demonet J-F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V, & Brunswick N (2001), Dyslexia-cultural diversity and biological unity. *Science* 291, 2165–2167.
- Pennington, B. F. (2002). *The development of psychopathology: nature or nurture*. New York: Guilford Press.
- Sakallı-Gümüş, S. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. In Atilla Cavkaytar (Ed). Özel Eğitim (81-96). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saviour P, Kumar S, Kiran U, Ravuri RR, Rao VR, et al. (2008) Allelic variants of DYX1C1 are not associated with dyslexia in India. *Indian Journal of Human Genetics* 14, 99–102.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi (analiz ve raporlaştırma)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shalev, R. S., (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*.19, 765–771.
- Shaywitz, S. E. Escobar, M. D, Shaywitz, B. A, Fletcher, J. M, & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The new england journal of medicine*, 326, 145-150.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R. & Gore, J. C. (2002). Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia. *Society of Biological Psychiatry*. 52, 101-110.
- Shaywitz S. E. ve Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Pediatrics in Review*, 24 (5), 147-153.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Siegel, L. S., (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics Child Health*. 11, (9). 581-587
- Simos P, Breier J, Fletcher J, Bergman E, & Papanicolaou A (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children: A magnetic source imaging approach. *Cereb Cortex* 10, 809–816.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, (4), 360-470.
- Stein, J. & Talcott, J. (1999). Impaired Neuronal Timing in Developmental Dyslexia—The Magnocellular Hypothesis. *Dyslexia* 5, 59–77.
- Stoodley, C. J. & Stein, J. F. (2013). Cerebellar Function in Developmental Dyslexia. *Cerebellum* 12, 267–276.
- Strauss, A.L, & Corbin, J., (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*, London: Sage Publications Ltd.
- Sylva, K. & Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: an evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2, (2), 49-68.
- Sundheim S. T. P. V & Voeller K. K. S. (2004). Psychiatric implications of language disorder and learning disabilities: risk and management. *Journal of Child Neurology*, 79, (10), 814-826.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası* (master's thesis, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Afyon). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Temple E. (2002). Brain mechanisms in normal and dyslexic readers. *Curropin Neurobiol* 12,178 –183.

- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J. & Scanlon D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, (1), 2-40.
- West, T. G. (2005). The Gifts of Dyslexia: Talents Among Dyslexics and Their Families. *HK J Paediatr (new series)* 10,153-158.
- Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (master's thesis, Marmara University, Department of Special Education, İstanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2015). Elementary teacher candidates' level of knowledge on dyslexia (Case of Pamukkale University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191). 963-968.
- Yurdakal, İ., H. (2014). İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (master's thesis, Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Tarih Öğretimi ve Coğrafya

Geographical Utilization in History Teaching

Pelin İskender KILIÇ¹

Öz

Gerek lise tarih ders programlarında gerekse sosyal bilgiler ders programı kapsamı içinde yer alan tarih konularında özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktadır. Burada amaç tarih konularının kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktır. Sınıf ortamında öğrencilerin anlama, algılama, eleştirel düşünme ve kazanım oranları ne kadar yüksek olursa, öğrenme o derece etkili olur. Tarihe yardımcı bilim dallarından biri olan coğrafya, tarihin tanımından da anlaşılacağı üzere tarih biliminin önemli bir unsuru ve onu somut hale getiren bir bilim dalıdır. Bir tarihî olay, her zaman bir mekân üzerinde meydana gelir ve bu mekânın özellikleri tarihî olayı az ya da çok etkiler. Bu nedenle tarihî olayın meydana geldiği coğrafyayı tanımadan, olayı nesnel bir şekilde anlamamız mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla Annales Okulu'nun yaptığı gibi interdisipliner bir yaklaşımla, bütünsel ve etkili bir tarih öğretimi/öğrenimi sağlanmış olacaktır. Bundan hareketle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi ile tespit edilen yazılı materyaller analiz edilerek, gerek tarih öğretiminde coğrafyanın yeri gerekse bu iki bilim dalının birbirlerine olan katkıları, kullanılan yöntemler, örnekler ve kaynaklar bazında ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih, tarih öğretimi, coğrafya, tarihsel mekânı algılama becerisi.

Abstract

A variety of methods, techniques and strategies are used in high school history curricula or in the subjects of social studies curriculum to achieve special purposes. The aim here is to ensure that history topics are taught permanently and effectively. The higher the students' understanding, perception, critical thinking and achievement rates in the classroom environment, the more effective is learning. The aim here is to ensure that history topics are taught permanently and effectively. The higher the students' understanding, perception, critical thinking and achievement rates in the classroom environment, the more effective is learning. Geography, one of the branches of science, as understood from the definition of history is an important element of history science and makes it concrete. A historical event always takes place on a space, and the characteristics of this space affect the historical event more or less. For this reason, without knowing the geography where the historical event has taken place, we will not be able to objectively understand the event. Thus, as with the Annales School, an interdisciplinary approach will provide a holistic and effective history teaching / learning. One of the qualitative research methods, the written materials determined by the method of document analysis were analyzed and the place of geography in history teaching and the contributions of these two sciences to each other were tried to be revealed.

Keywords: History, history teaching, geography, historical location perception skill.

Extended Summary

The interdisciplinary approach is used at every stage of education. Nowadays, teaching programs are prepared with an interdisciplinary approach. Particularly, interdisciplinary arrangements in the field of history education in the direction of holistic understanding are both important and necessary. Because, while history matters are explained, it is benefited from many disciplines such as geography, sociology, economics, philosophy, religion, art and so on. If history is to be told without being integrated with these branches of science, the realization of permanent learning and understanding of the logic of the events will be very difficult.

While the student is preparing social life by the lesson of Life Science in Primary Education, from the secondary school, the subject of history and geography is emphasized by history lessons. The ability to perceive the space within the achievements of high school history lessons are gained students by geography branches of assistant science. History can not be taught without knowing the geographical location of the event and its properties. A historical event taken place in the past has been made more concrete with maps, museums, site visits and various visualizations techniques. In history lessons, the most frequently used material is the history maps. When using maps, only place information is given. But that's not enough. Today, many methods, techniques and approaches (Lecture method, question-answer method, discussion method, trip-observation method, case method, brain based learning, multiple intelligence theory, problem solving method etc.) are utilized in history teaching education. The most important factors in benefiting from these are the nature of the subjects to be taught and the selection of them according to the student and teaching environment. While the topic benefits from a variety of methods, techniques and strategies, it is possible to utilize all relevant aspects of the geography as relevant.

Every historical event takes place in a certain geographical location. During the formation of historical events, the climate, the shape of the earth, geographical factors are influential. Knowing these factors makes a great contribution to the elucidation of all aspects of the historical event. In this sense, history and geography are like brothers. Many civilizations that are included in the subjects of history are expressed by geographical features and concepts. For example, the statement of the Central Asia Steppe Civilization emphasizes both the position and the impact of climate on civilization. Steppe societies ruled by the terrestrial prime become more warrior and fighting societies in the history. Likewise, the people of the mountainous regions are also fighters and warriors as the Balkan and Caucasian societies. Societies living in fertile land along the river and in the ovaries are generally agricultural communities and peaceful. Phrygians, Lydians are a good example. The civilizations built on the seaside generally developed in maritime trade and colonialism such as Aegean civilizations and Mediterranean civilizations. Therefore, when a historian is describing a historical event, he must always keep the geography in which the event passes.

In the same way, a scientist interested in geography, especially in human geography or population geography, should make use of history if he wants to put a solid ground on his field. For example, it is extremely important to know the history of the region in population and migration events. Knowing the historical background of the region in declining or increasing population will help to understand and explain many things. The impact of historical epidemics, wars, migrations, natural disasters and similar positive or negative developments on human geography is inevitable.

The history can be used to determine the meaning of geographical place names and where they come from. For example, when the Oghuz comes to Anatolia, we can understand from the names given to the villages and the towns by which way they followed the west. In many parts of Anatolia, it is possible to see names such as Kayı, Oguz, Kınık, Avşar, Pecenek, Çepni, Bayındır and Iğdır. The work called Geography Warfare is emphasized that geography is a strategic information for the political and military practices in history. According to this, the state uses the geography to organize and to regulate the territories in order to better supervise and organize the people under its sovereignty. Cartography also originated in the early years due to wars and occupations as military purposes (Lacoste, 1998, 12-13).

Many of the primary sources used in history teaching can also be used in geography teaching, which is also a social and human science. We can obtain sources of livelihoods, which plants and animals are raised, underground and above-ground sources, and similar information, from first-hand sources such as şer'iyе registers, title deed books, tax books, demographics books. Population data is very important to understand the demographic, social and economic structure of cities and towns. Each state determines the politics to follow and develops policy in this direction. It also identifies the existing economic and human resources in the regions where it takes measures, if necessary. States take into account the size of their geography, the structure and distribution of the population, the population potential of neighboring states and cultural structures. They develop specific population policies that can be summarized in terms of the size and structural distribution of the population and the necessary mechanisms for achieving these targets (Ipek, 2006, 347). For this reason, population books are important. In salnames, there are events effecting people in the region such as floods, famines, droughts, earthquakes, fires, etc., the effects of them and the precautions taken. In addition, the region's livelihoods, earth forms, agricultural products, animal husbandry are also mentioned. These are very valuable for scientists working urban geography, economic geography, historical geography, social and cultural geography, and political geography. Tournaments are extremely important travel notes in terms of keeping the political, administrative, economic, social and cultural features of a region or city in line with the observations of the travelers and keeping light a turn. As it is based on the observations of the people, it is possible to reach important information on almost any topic related to turning when it is passed through a critical criticism. It is particularly striking in terms of completing the gaps in cases where some primary sources are missing or not at all. Because it is possible to find some information on travels that are not included in the official sources of social and cultural life. It also contains important information for the Şer'iyye record, human geography, economic geography and local geography. Şer'iyye registers are the primary sources of territorial sherd being held chronologically in courts. It is possible to get a lot of information such as the economic and social effects of natural disasters like floods, fire and earthquakes in the region, administrative structure of the region, ethnic and religious structure, occupational and social status, the tax paid, what animals and products are grown, and so on.

1. Giriş

Tarihin birçok tanımı yapılmaktadır. Ancak en çok kabul göreni “Tarih, geçmişte yaşamış olan insan topluluklarının yaşayışlarını, siyasî, kültür ve uygarlık alanında meydana getirmiş olduğu gelişmeleri, yer ve zaman göstererek sebep-sonuç ilişkisi içinde belgelere dayalı olarak objektif bir biçimde incelemeye çalışan sosyal bir bilim dalıdır” şeklindedir (Bkz. Togan, 1969: 1-2; Kütükoğlu, 1990: 2; Kodaman, 1997: 1; Özçelik, 2001: 17-18; Dilek, 2002; Carr, 2005).

Tanımdan da anlaşılacağı üzere tarih bilimi, çok geniş bir çalışma alanına sahiptir. Fakat bu geniş alan içerisinde belirli sınırları mevcuttur. Tarih, geçmişte yaşanmış olayların tespittir. Günümüz olayları ve gelişmeleri siyaset biliminin, sosyolojinin veya daha farklı bilim dallarının konusu olabilir. Ancak tarihin konusu değildir. Yine tek bir insan tarihin konusu değildir. Tek bir insan psikolojinin, biyolojinin vb. bilimlerin konusu olabilir. Tarihin konusu insan toplulukları, onların faaliyetleri ve kurmuş oldukları devletlerin tarihleridir. Biyografisi incelenen kişiler, toplumlara yön vermiş veya bir devletin tarihinde etkili olmuş kişilerdir.

Hangi tanıma bakılırsa bakılsın, tarih biliminde genelde değişmeyen üç öge bulunmaktadır. Bunlardan birisi olmazsa olayın tarih olmayacağı vurgulanmaktadır. Bu üç öge: Zaman, mekân ve toplumdur. Bundan dolayı geniş bir çalışma alanına sahip tarih biliminde, kolaylık sağlamak amacıyla zamana, mekâna ve konuya göre sınıflandırma yoluna gidilmektedir.

Zamana göre sınıflandırma yapılırken, ana hatları ile tarih öncesi ve tarih devirleri olarak iki ana kısma ayrılır. Burada esas alınan yazının icadıdır. Yazıdan önceki devirler, insanoğlunun taş ya da madeni işleyip kullanmasına göre alt gruplara ayrılmıştır. Buna göre Tarih öncesi devirler, taş devri ve maden devri olarak ikiye ayrılır. Bunların da alt grupları mevcuttur. Bu devirler incelenirken, tarih bilimi daha çok arkeolojiden yararlanır. Tarih devirleri ise yazının bulunmasından sonraki devirlerdir. Toplumdan topluma önem verdikleri olaya göre değişiklik göstermektedir. Türkiye’de Avrupa’da kabul görmüş olan bir bölünme esas alınmıştır. Buna göre yazının icadından (M.Ö. 3500) Batı Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasına (476) kadar İlkçağ (Eskiçağ), Batı Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasından İstanbul’un fethine (1453) kadar Orta Çağ, İstanbul’un fethinden Fransız İhtilali’ne (1789) kadar Yeni Çağ, Fransız İhtilali’nden günümüze kadar Yakın Çağ olarak adlandırılmıştır. Ancak bu tasnifi, Türk tarihine uygun olmadığı gerekçesiyle Nihal Atsız, İbrahim Kafesoğlu, Zeki Velidi Togan gibi bazı Türk tarihçiler kabul etmemektedir (Atsız, 1997: 20-21; Kafesoğlu, 1964: 4-7; Togan, 1985: 26). Bundan dolayı Türk tarihi genellikle zaman olarak İslam Öncesi Türk Tarihi ve Türk-İslam Devletleri Tarihi şeklinde sınıflandırılmıştır.

Mekâna göre sınıflamada ise araştırılan konular, bir coğrafi alan ile sınırlandırılır. Orta Asya Türk Tarihi, Anadolu Tarihi, Mezopotamya Tarihi, Avrupa Tarihi, Kuzey Afrika Tarihi vb... Mekâna göre sınıflandırma tarih konularının araştırılması ve anlatımında en çok başvurulan unsurdur. Sadece uygarlıkları sınıflandırırken veya bölge tarihini anlatırken değil savaşlarda (Kosova Savaşı, Talas Savaşı, Miryokefalon Savaşı, Pasinler Savaşı vb.), anlaşmalarda (Ankara Anlaşması, Edirne-Segedin Anlaşması, Mondoros Ateşkes Anlaşması, Lozan Antlaşması vb.), devlet isimlerinde (Harzemşahlar, Gazneliler vb.) coğrafi mekân ifade edilmiştir.

Konularına göre tarih tasnifi ise toplumların bilinen en eski zamanlarından günümüze kadar geçirmiş oldukları her türlü gelişme ve değişimlerdir. Siyasî tarih, sanat tarihi, yönetim şekli, din ve inanış, toplum yapısı, askerî yapı vb.

Tarih biliminin metodoloji olarak diğer sosyal bilimlerden farkı, her olayın kendine özgü olması, deney ve gözleminin yapılamamasıdır. Geçmişte meydana gelmiş olan olay ve gelişmeleri, belgelere dayalı olarak objektif bir şekilde tespit edip ortaya koyar. Tarih, günümüzde meydana gelen olayları değil üzerinden belli bir zaman geçmiş olan olay ve gelişmeleri konu alır. Araştırılan bu olay ve gelişmeler, toplum ve devlet üzerinde etkili olmalıdır. Her ne kadar tarihin konusu geçmişteki olaylar ise de tarihi bilmek, geleceğe yön vermede oldukça etkilidir. Hayatın her alanında tarih vardır. Tarihin diğer bilimlerde olduğu gibi kesin bir kanun ve kuralı yoktur. Yani hiç bir zaman 100.000 kişilik bir ordu 50.000 kişilik bir orduyu yener diyemeyiz. Tarihte kendisinin iki-üç katı büyüklüğündeki orduları yenilgiye uğratan pek çok savaş olmuştur. Örneğin; Malazgirt Savaşı’nda Selçuklu ordusunun 14.000 kişiden oluşurken, Doğu Roma (Bizans) ordusunun 300.000 kişi olduğu belirtilir (Cahen, 1972: 89-90).

Tarih biliminde, diğer tüm sosyal bilimlerde olduğu gibi farklı yaklaşımlar (paradigma) vardır. Annales Okulu’nda tarih yazıcılığı, siyasal tarihten çok sosyal ve ekonomik kaynakları esas alır. Annales’in yeni bir tarih anlayışı hedefi ile yola çıkmasının en önemli sebebi aslında tarihi, tüm sosyal olgular ışığında incelemek arzusu ve gerekliliğidir (Yeğen, 2016: 26). Özellikle de XX. yüzyılın başlarından itibaren sosyal ağırlıklıdır. Bu yaklaşımın içerisinde Fernand Braudel ile birlikte tarih yazımına yeni bir bakış getirilmiştir (Ayan, 2011: 76). Braudel, tarihî olayları doğal, yapısal ve sosyal koşulların birlikte belirlediğinin üzerinde durur. Yani tarihî olayların meydana gelmesinde coğrafyanın da etkisi vardır. Aynı şekil-

de onun devamında gelen yine bu okulun temsilcilerinden ve aynı zamanda çağımızın ünlü sosyologlarından biri olan Immanuel Wallerstein de coğrafya paradigmasını temel alarak ulusal-siyasî tarih yerine bölgesel tarihi esas alır. Onlara göre, dağlı-ovalı, deniz toplumu-kara toplumu, doğu-batı gibi coğrafi farklılıklar tarihin gelişiminde etkilidir. Bu açıdan bakıldığında tarih ve coğrafya birbirinden ayrılamaz bir bütündür.

Bu makalede, lise tarih programlarında yer alan konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde, tarihe yardımcı bilim dallarından biri olan coğrafyadan nasıl yararlanılabileceğinin yanı sıra coğrafya derslerinin öğretilmesinde de tarih biliminde yararlanan birinci elden kaynaklardan nasıl yararlanılabileceği konusu ele alınmıştır.

2. Yöntem

Her tarihî olay belli bir coğrafi mekânda meydana gelir. Tarihî olayların oluşumu esnasında iklim, yeryüzü şekilleri, ekonomik faaliyetler, konum vb. coğrafi faktörler etkili olabilmektedir. Bu faktörlerin bilinmesi tarihî olayın tüm yönlerinin aydınlatılmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve özellikle tarihçilerin, antropologların ve sosyologların araştırmalarında sıklıkla başvurdukları doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-188). Tarih ders programlarında yer alan konularda geçen coğrafi kavram ve terimlerin, tarihin öğretilip öğrenilmesindeki rolü örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Oldukça geniş bir konu olan tarih-coğrafya ilişkisi, en etkili görülen dört alt problem doğrultusunda ele alınmıştır. Bu bağlamda; "Tarih Öğretiminin Amaçları, Günümüzde Tarih Öğretiminde Egemen Olan Yöntemler ve Yaklaşımlar" alt başlığında tarih öğretiminde en sık kullanılan ve/veya coğrafyadan yararlanılarak öğrencide daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği düşünülen örneklerin verilebileceği yöntem ve yaklaşımlar ele alınmaya gayret edilmiştir. Tarih öğretiminin amaçları doğrultusunda coğrafyadan örnekler verilerek bu konu açıklanmaya çalışılmıştır.

İkinci alt problem, "Tarih ve Coğrafya Disiplinleri Arasında Çalışma Alanları Bağlamındaki Paralellikler" başlığı altında ele alınmıştır. Burada tarih biliminin en sık yararlandığı bilim dalı olan coğrafyanın mekân, tabii şartların toplumlar üzerindeki etkileri vb. yönlerden tarihe olan katkıları irdelenirken, diğer taraftan tarih biliminin de geçmişteki insan topluluklarının faaliyetleri, özellikle beşerî ve nüfus coğrafyası başta olmak üzere coğrafya bilimine katkıları ve çalışma alanları bağlamındaki paralellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Üçüncü alt problem "Tarih Öğretiminde Kullanılan Birinci Elden Kaynakların Coğrafya Öğretiminde Kullanımı" şeklinde ele alınmıştır. Burada amaç, çalışma alanları birbirine paralellik gösteren coğrafya biliminin bazı alt dallarında, tarih öğretimi ve tarih biliminde kullanılan birinci elden kaynakların coğrafya öğretimi ve coğrafya biliminde de kullanıldığını /kullanılabileceğini ortaya koymaktır.

Dördüncü alt problemde "Tarihî Süreç İçinde Toplumların Davranışlarının Açıklanmasında ve Anlaşılmasında Coğrafi Unsurların Etkisi" başlığıyla coğrafi unsurların tarihî süreçte toplumların davranışlarının açıklanmasında ve anlaşılmasında ne derece etkili olduğu, örneklerle anlatılmaya çalışılmıştır.

Tarih Öğretiminin Amaçları, Günümüzde Tarih Öğretiminde Egemen Olan Yöntemler ve Yaklaşımlar

Sosyal bir bilim dalı olan tarih, geçmişte meydana gelmiş olan olayları bir metot çerçevesinde belgelere dayalı olarak gerçeklere yakın bir şekilde inceleyip, araştırarak ortaya koymaya çalışır. Tarih bilimi, her ne kadar kendine özgü farklı metodolojisi olsa da birçok bilim dalından yararlanan disiplinler arası özelliğe sahip bir bilim dalıdır. Olayları daha doğru ve tarafsız görebilmek, diğer bilim dallarının tarihe yapmış olduğu katkılar sonucunda olanaklı hale gelmektedir. Ancak bu bilim dalları da kendi metodolojisi ve bakış açısıyla tarih bilimine yaklaşır. Durum böyle olunca tarih biliminin, diğer bilim dallarının çeşitli amaçları doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Siyaset bilimi, din ve ahlak, sanat, sosyoloji ve benzeri bilim dalları tarihe farklı misyonlar yükler. Özellikle siyaset bilimi, farklı dönemlerde tarih öğretimine farklı görevler yüklemiştir. Tarih ve tarih dersleri, devletlerin ideolojilerini gelecek nesillere aktarmada yararlanan en önemli unsur olmuştur. Örneğin Birinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar meydana gelen gelişmelerin tarih ders kitaplarına aktarımında önemli değişimler meydana gelmiştir. Hatta ülkemizde Tek Parti döneminde, Demokrat Parti döneminde,

1960 hükümet darbesi sonrasında, 1980 hükümet darbesi sonrasında ve günümüze kadar tarih ders programı ve kitaplarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bundan hareketle tarih öğretiminin amaçlarından ilki, gelenekçi bir yaklaşım doğrultusunda, vatandaşlık ve kimlik aktarımıdır. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek, tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Demircioğlu, 2006). Yani hedef, öğrencilerde millî kimliğin oluşturulması, millî duyarlılığın ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesidir. Aynı zamanda öğrencilerde vatan, millet, devlet bilinci geliştirilerek, hak ve sorumluluklar da öğretilir. Bu bağlamda tarih dersine giren bir öğretmenin yakın ve uzak amaçların olması ve bu doğrultuda dersi planlaması gerekir. Yakın amacı, o günkü dersinin konusunu en iyi ve öğrencinin kavrayacağı şekilde planlamasıdır. Uzak amacı ise vatan, millet, devlet sevgisi olan ve iyi bir vatandaşta olması gereken hak ve sorumlulukları bilen bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla değerler eğitimi de bu anlamda son derece önemlidir. Öğrencilere, tarih dersleri aracılığı ile kültürel ve toplumsal değerler ve bunların gelişimini öğretmek mümkündür (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 69-88).

Günümüz tarih öğretim programlarına bakıldığında, tarih öğretiminden yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim kurma, araştırma ve sorgulama gibi temel becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Yine aynı şekilde tarihsel düşünme becerileri olan kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi becerilerin kazandırılması da amaçlar arasındadır. Böylece öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme becerileri ve niteliklerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Tarih öğretimi, amaçlar düzeyinde üçe ayırmak mümkündür. Bunlar öğrencinin kişisel gelişimi açısından, kültürel mirasın aktarımı açısından ve vatandaşlık eğitimi açısından tarih öğretimi olarak belirtilebilir (Bkz. Dilek, 2002). Eğitimcinin görevi, bilginin öğrenciye nasıl verilmesi gerektiğini iyi değerlendirmektir. Hiçbir ders için tek bir yöntem kullanılamaz. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığıyla sınıfına ve derste ki konusuna en uygun yöntemi veya yöntemleri seçerek ve yine sınıftan aldığı sinyallerle değişiklikler yapabilmelidir. Önemli olan öğretmenin konunun en iyi öğretimi sağlayacak yöntem zenginliğine gitmesidir (Küçükahmet, 2001: 73).

Günümüzde tarih öğretiminde, birçok yöntem ve yaklaşımlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan yararlanırken en önemli unsur, başta öğretilecek konuların özelliğine göre daha sonra ise öğrenci ve öğretim ortamına göre bunların seçilmesidir. Her derste mutlaka her teknik kullanılacak diye bir şey söz konusu olamaz. Tarih derslerinde genel itibarıyla en çok kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımları ve bunların özelliklerini coğrafya örneğiyle şu şekilde belirtebiliriz:

Anlatım (Takrir, Sunuş) Yöntemi: Sosyal bir bilim dalı olan tarih, genel olarak öğrenciler tarafından konuların okunup ezberlenerek akılda tutulması şeklinde algılanmaktadır. Oysaki tarihsel olay, tarihin tanımından da anlaşılacağı üzere insan toplulukları tarafından meydana getirilen, toplum ve devletleri etkileyen olaylardır. Durum böyle olunca tarihte meydana gelen olayların bir nedeni ve bunun getirdiği sonuçları vardır. Hiç bir olay nedensiz ve anlamsız olarak meydana gelmemiştir. O halde tarihte meydana gelen olaylar mantıksız bir şekilde sırf ezberleyerek akılda tutulması gereken olgular değildir. Dolayısıyla günümüzde etkili olan öğrenci merkezli yaklaşımlardır. Anlatım yöntemi, genel olarak öğrenciler pasif konumda oldukları ve sunu sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama fırsatını fazla bulamadıkları için etkili bir yöntem olarak kabul edilmez. Ancak çok sayıda öğrenciye kısa zamanda bilginin aktarılması, temel kavramların, tanımların, teorilerin öğretilmesi, dinleyenlerin konuyla ilgili organize bir görüş kazanması gibi nedenlerden dolayı hâlâ tarih derslerinde kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Fakat bu yöntemin derslerde uzun süre kullanılması öğrenci açısından dersi sıkıcı hale getirebilir ve bunun sonucunda istenilen amaca ulaşamayabilir. Bundan dolayı bu yöntem, daha çok derse giriş yaparken, bazı kavramlar açıklanırken ya da konu özetlenirken kullanılması halinde daha etkili olacaktır. Bu yöntem kullanılırken öğretmenin bazı görsellikleri anlatımla aynı anda kullanması derste daha etkili öğrenimin sağlanması açısından önemlidir. Burada coğrafya ile desteklemek oldukça önemlidir. Öğrencilerde kavram yanılgılarını önlemek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla konuya uygun haritalardan yararlanılabilir. Çünkü haritalar, öğrencilerde mekân algılama becerisinin gelişmesinde oldukça etkilidir (Bkz. Şengül Bircan ve Safran, 2013: 461-476). Örneğin, ticaret yolları (Kralyolu, Kürk yolu, İpekyolu, Baharat yolu) anlatılırken bunların geçtikleri güzergâhlar, bir harita ile desteklenebilir (Çakmak ve Hamarat, 2016: 424-425). Harita üzerinde Kürk yolunun İpek yoluna kuzeyden paralel bir yol olduğu gösterilerek buranın daha soğuk olduğu için kürk hayvanlarının ve kürklerinin satıldığı bir yol olduğu için ismini buradan aldığı söylenmesi öğrencide daha kalıcı öğrenme sağlayacaktır. Ya da Türklerin ilk görüldüğü yerlerden biri olan Gobi Çölü anlatılırken “Çölde nasıl hayatta kalınabilir?” veya bozkır kültürü anlatılırken “Burası her zaman verimsiz bir arazi midir?” gibi öğrencilerde meydana gelebilecek çöl ve bozkır kavramları ile ilgili olumsuzluklar, bunların görsellikleri ile bu coğrafi bölgelerin her zaman ve her yerinin olumsuz olduğu gibi bir yanılgıyı ortadan kaldırabilir. Aynı şekilde tarih derslerinde çok geçen Hazar Gölü’nün yeri haritada gösterilerek buraya neden deniz denilemeyeceği yine coğrafi bir kavram olan göl ve deniz kavramlarıyla açıklanabilir.

Soru-Cevap Yöntemi: Genellikle anlatım yöntemi ile birlikte kullanılan bu yöntem, öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin de öğretmene sorduğu soruları içeren ve çift yönlü iletişimin olduğu bir yöntemdir. Soru-cevap aynı zamanda anlatım yöntemini zenginleştiren bir teknik olarak da kullanılır. Sorular, öğrenci bilgisini yoklamak amacıyla değil, onları düşündürmek, önemli noktalara dikkat çekmek ve doğru cevabı öğrencilere buldurmak amacıyla sorulur. Öğrencilerin düşünme, hatırlama, muhakeme, analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerini geliştiren bir yöntemdir. Tarih derslerinde oldukça sık başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntem kullanılırken derslerde farklı soru sorma basamaklarından yararlanılabilir. En çok kabul gören Bloom'un bilişsel alanla ilgili altı soru sorma basamağıdır (Arı, 2011:750). Bunlardan *bilgi soruları* temel bilgileri, kavramları, genellemeleri ve ilkeleri kapsar. Öğrenci kendinden birşey katmaz, bilgiyi olduğu gibi tekrar eder. *Maveraü'n-nehir neresidir?, Mezopotamya neresidir?, Bozkır kültürü nedir?, Yarı göçebe nedir?* vb. kavram ve olguları anlamaya ve tanımlamaya yönelik sorulardır. *Kavrama soruları*, öğrencilerin özümlediği ve kendine mal ettiği, kullandığı davranışlardır. Örneğin, tımarlı sipahiler ile yeniçerileri karşılaştırınız. İkili teşkilat ile eyalet arasındaki benzerlikler nelerdir? Gibi. *Uygulama soruları*, öğrencinin öğrenilen bilgiyi yeni olan durumlara uygulayabilmesidir. Günümüz Türk kültüründe hangi kültürlerin etkisi vardır?, Ülkelerin coğrafi konumlarının politikalarına etkisi nedir? Şeklinde. *Analiz soruları*, bir sistemin ne gibi öğelerden oluştuğunu, öğeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı içerir. Daha üst düzey zihinsel düşünmeyi gerektirir. Bu çeşit zihinsel etkinlik soyut düşünmeyi gerektirir. Kıbrıs meselesinde izlenen politikaları ve getirdiklerini analiz ediniz. Sözde Ermeni meselesinin çıkmasına neden olan gelişmeleri analiz ediniz. *Sentez soruları* açık uçlu sorulardır. Bir yenilik, orijinallik, buluş, yaratıcılık gibi özellikler yer alır. Fikirleri uygun sıraya koyma, bir ana fikri yeterli delillerle savunma, bir hipotezi sınamak için yöntem teklif etme gibi davranışlar içerir. Birleşmiş Milletlerin Orta Doğu'da olası bir savaşı engelleyebileceği bir plan öneriniz. *Değerlendirme soruları*, fikirler arasındaki tutarlılık ya da tutarsızlıkları belirleme, mantıksal yargıları bulma, ulaşılan sonuçları yorumlama gibi davranışları içerir. Devletçilik ekonomi politikasının uygulanmasına neden gerek duyuldu? Topluma etkileri neler oldu? Değerlendiriniz. Türklerin savaş taktiklerinden Turan taktiğine baktığımızda, buldukları coğrafyayı iyi bildikleri sonucunu çıkarabilir miyiz? Değerlendiriniz. Şeklinde olabilir.

Tartışma Yöntemi: *"Şayet eğitimin amacı sadece bir konuda veya alanda bilgi sahibi kılmaksa... takrir metodunu kullanmak tartışma metodunu kullanmaktan çok daha iyidir. Yok eğer, eğitimin amacı problem çözümlenecek nitelikte bazı yetenek ve hünerlerin geliştirilmesi ise, o takdirde en yetersiz sınıf tartışması bile bir çok takrirden daha üstündür"* B. Bloom.

Bir grubun, bir başkanın yönetimi altında belli bir düzen içerisinde ortak bir konu üzerinde ve belli bir amaca yönelik olarak karşılıklı görüşmeleri şeklinde uygulanan ve öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler arasında etkileşimi artırmakta, liderlik becerisini geliştirmekte, görüş birliğine ulaşmayı kolaylaştırmakta, çelişkileri uzlaştırmakta, yorumlama becerisini geliştirmekte ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey öğrenmeleri kolaylaştırmakta etkili bir yöntemdir. Tarih derslerinde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Büyük Grup Tartışması, Küçük Grup Tartışması, Açık oturum, Münazara, Panel, Forum, Sempozyum, Beyin fırtınası gibi farklı uygulama teknikleri vardır. Münazara ve beyin fırtınası teknikleri tarih derslerinde eskiden beri en sık uygulanan tekniklerdir. Örneğin münazara için Savaş bir akıl oyunu mudur? Yoksa bir güç göstergesi midir? Tartışınız. Ya da "Bir tarihi olayın meydana gelmesinde coğrafya mı, ekonomik faktörler mi daha etkilidir?" Tartışınız. Şeklinde olabilir.

Gezi-Gözlem Yöntemi: Bu yöntem, Tarih öğretiminin, sınıf ortamında sözlü anlatımdan alınıp görmenin son derece etkili olduğu amaçlı, planlı bir şekilde okul dışında bir ortama giderek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlaması açısından önemlidir. Öğrenciler için öğretim materyallerinin olduğu yere giderek gözlem yapabilme imkânına sahip olmak, olayın gerçekleştiği yeri görmek kalıcı öğrenmelerin sağlanması açısından etkilidir. Aynı zamanda bu öğrencinin okul ortamının tek düzelighinden uzaklaşmasını sağlayacaktır. Tarihi yerlerde öğrencilerin görerek ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıdığından öğrencilerde analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirecektir. Ancak bu yöntem, hoşça vakit geçirilen basit bir ziyaretten ibaret olmamalıdır. Bunun için en başından itibaren belirli bir plan çerçevesinde hareket edilerek gezinin amacına ulaşmak önemlidir. Gezi öncesinde öğrencilere ne kazandırılmak isteniyorsa onunla ilgi ön bir araştırma yaptırılmalıdır. Gezi esnasında ise amaca uygun şekilde sorularla öğrencinin dikkati, götürülmüş olan yere ve bu yerin özelliklerine çekilebilmelidir. Örneğin İhlara Vadisi'ne götürülen bir öğrenci grubu serbest bırakılarak o yöreyi gezmeleri sağlınırsa hoş bir gezi olmaktan ileri gidemez. Öğrenci çevreye bakar ancak birçok şeyi kaçırarak göremeyebilir. Ancak bu bölge, bir rehber eşliğinde gezilip bazı yerlere dikkat çekilecek olursa yalnızca bakılmaz aynı zamanda özelliği de görülmüş olur. Bu bölge Hıristiyanlığın ilk yıllarında önemli bir merkezdi. Çünkü Roma döneminde Hıristiyanlık doğmuş ancak ilk zamanlarda devlet tarafından kabul edilmemişti. Bundan dolayı ilk Hıristiyanlar, Romalılar tarafından takip ediliyor ve bulduklarında öldürülüyorlardı. Bundan dolayı saklanarak ilk basit şapeller ve kiliseleri bu vadi içerisine inşa etmişlerdi. Yukarıdan bakıldığında bunlar görülemiyorlardı. Ancak çok yakınına gidildiğinde fark edilebiliyorlardı. İlk çağlardan itibaren doğayla tarihin bir arada bulunduğu İhlara Vadisi bu anlamda çok önemlidir. Öğrencinin

bunu yerinde görmesi çok daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Bu şekilde sayısız örnek vermek mümkündür. Örneğin Çanakkale cephesi ve İngilizlerin buraya çıkarken coğrafyayı bilmediklerinden dolayı yaptıkları hata, savaşın gidişatının değiştirmiştir. Yine aynı şekilde Ankara Savaşı'nı anlatırken Çubuk Ovası, Miryokefalon Savaşı'nı anlatırken Bizans ordusunun Menderes Vadi'sine girmesi ve buranın bir çıkmaz yol olma niteliğinde olması, Sarıkamış harekâtı ve burada alınan yenilginin bu bölge coğrafyası ile olan yakın ilgisi, İnebahtı yenilgisi ve benzeri birçok olay, Gayrimüslim evleri ve müslüman evlerinin bulunduğu çeşitli illerimize yapılan geziler ve buradan çıkan gerek gayrimüslimlerin gerekse müslümanların sosyo-ekonomik, kültürel yapıları ve dünyaya bakışları, müze gezileri ve eserlerin yerinde görülmesi, toplumların sanatları vb. birçok gezi, öğrencilerin tarihi gelişmeleri yerinde görmelerine ve bunların planlı verilmesi sonucu daha kalıcı öğrenme sağlanmasına imkân tanıyacaktır.

Tarih ve coğrafya disiplinleri arasında, bu disiplinlerin öğretiminde izlenen yöntem ve yaklaşımlar bağlamında düşünüldüğünde, yöntemlerin uygulanması anlamında en çok ortak noktanın gezi-gözlem yönteminde olduğu kuşkusuzdur. Tarihi yerlerle öğretim yöntemi, coğrafya derslerinde konuların öğretiminde rahatlıkla uygulanabilir.

Örnek Olay Yöntemi: Öğrenci merkezli olan bu yöntem, buluş yoluyla öğrenme stratejisi için uygun bir yöntemdir. Öğrencinin, problemi aşama aşama analiz ederek çözmesi ve sonuca ulaşmayı sağlaması açısından oldukça etkilidir. Önceki öğrenmelerin transferini sağlar. Örnek olay, yazılı metin biçiminde olabildiği gibi senaryo biçimindeki filimler, gazetelerden, anılardan, çeşitli kitaplardan alınmış parçalar da olabilir. Tarih öğretiminde Anılar, Görgü Tanıklarının Raporları, Kronolojiler, incelenen dönemde yazılmış gazete ve dergiler, Araştırma Raporları, Dokümanlar, Bilimsel kitaplar, Seyahatnameler, resim ve fotoğraflar kullanılabilir. Ancak bunlar seçilirken bazı kriterlere dikkat etmek gerekir. Örneğin bir olay incelenirken dönemin tek bir gazetesine değil farklı görüşlerdeki gazetelere bakmak daha objektif karar vermede etkili olacaktır. Aynı şekilde olay meydana gelirken kaleme alınan anılar, olayın bitmesinden yıllar sonra hatta olayda adı geçen kişilerden bazıları öldükten sonra kaleme alınan anılara göre daha değerlidir. Yine II. Dünya Savaşı işlenirken, o dönemde çekilmiş bir fotoğraf ya da çizilmiş bir karikatürden hareketle öğrencilerin dikkatleri, verilmek istenilen konuya çekilerek yorumlamaları istenebilir. Osmanlı Devleti'nde farklı dönemlerde depremler, sel, çekirge istilası, şiddetli kışlar vb. çeşitli doğal afetler meydana gelmiştir. Bunlarla ilgili raporlar, layihalar hazırlanmıştır. Bunlar incelendiğinde olayın boyutu, etkileri, alınan tedbirler vb. birçok bilgi edinmek mümkündür. Bunlardan tarih ve coğrafya derslerinde yararlanılarak, öğrencilerin ilgileri çekilip bilinçlendirilebilir.

Beyin Temelli Öğrenme: Tarih öğretiminin hedeflerinden birisi öğrencilerin "kişilik gelişimi", "sosyalleşme" ve "vatanşahlık eğitimi"ne katkıda bulunmaktır (Dilek, 2002: 52). Bu nedenle son zamanlarda geleneksel tarih öğretiminden farklı olarak derslerde çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmaktadır. Tarih öğretiminde kullanılacak etkili yöntemlerden birisi de beyin temelli öğretimdir. Beyin de kalp ya da akciğer gibi bir organdır. Her bir organın doğal bir işlevi vardır. Beynin işi öğrenmektir ve beyin büyük bir öğrenme kapasitesine sahiptir. Kişinin yaşına, milliyetine veya kültürel geçmişine bakmaksızın, her sağlıklı insanın beyni birtakım olağanüstü belirleyici niteliklerle donatılmıştır (Caine, 2002: 3). Beynin en etkin biçimde kullanılabilmesi için, içinde birçok etkinliği barındırabilecek beyin temelli öğretim stratejileri uygulanmalıdır. Bunlar: Farklı Disiplinlerden Yararlanılması. Örneğin tarih derslerinde coğrafya, sosyoloji, felsefe, ekonomi vb. disiplinlerle bağlantı kurulması; Tematik Öğrenme. Bilgi yığınlarını bir çatı altında toplayarak, ana tema ile ilişkilendirilmesi. Örneğin Kapıkulu ocağının özelliklerinin onun alt sınıfı olan yeniçeri ocağının da özellikleri olduğunun belirtilmesi ya da bozkır uygarlığındaki toplumların ekonomik faaliyetlerinin büyük ölçüde bir birine benzemesi. Konuya Bağlı Ahenkli Düzenleme. Tarih dersinin değişim, süreklilik ve çatışma gibi temel kavramlarla işlenmesi ve son olarak iş birliğine dayalı öğrenme ve yapılacak etkinliklerdir (Demircioğlu, 2007: 39-40). Beyni güçlendiren öğrenim stratejileri uygulanırken Tarih derslerinde sıkça kullanılan kavram ve zihin haritalarının oluşturulması, Balık kılıcı diyagramının kullanılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, bu bağlamda karşılaştırma, sınıflama, analogiye yer verilmesi ve farklı sembol ve sistemlerin kullanılması son derece önemlidir. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkiyi grafiksel olarak ortaya koyan bir tekniktir. Zihin haritaları ise insan beyninin potansiyelini geliştirir ve beyin fırtınasının organize edilmiş bir yöntemidir. Osmanlı Devleti'nin vergi sistemi, toprak sistemi ya da ordu sistemi ile ilgili kavram haritaları hazırlanabilir. Aynı şekilde Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemindeki savaşlar ve anlaşmalar, Osmanlı Devleti'ndeki iç isyanlar, Atatürk İlkeleri ile ilgili zihin haritaları yaptırılabilir. Balık kılıcı diyagramı olarak ise XVIII. yüzyıl Osmanlı Devleti'ndeki ıslahatçı padişahlar ve özellikleri ya da I. Dünya Savaşı'nın nedenleri hazırlanabilir. Benzerlikler ve farklılıkların ortaya konulması da tarih öğretiminde konunun özümsemesi ve anlaşılması bakımından son derece önemlidir. Tarih öğretiminde karşılaştırma oldukça sık yapılır. Örneğin, I. Viyana kuşatması ile II. Viyana kuşatmasını karşılaştırınız, Federasyon ile konfederasyonu karşılaştırınız. Sınıflandırma, öğrencilerin konuları kavramasında etkilidir. Örneğin, Osmanlı Devleti'nin genişleme nedenleri nelerdir? Veya Osmanlı Devleti'nin duraklamasının nedenleri nelerdir? Şeklinde sınıflandırmalar yapılabilir. Analogi, iki olgu arasındaki benzerliğe dayanarak bir çıkarımda bulunmaktır. Burada bilinmeyen ya da az bilinen bir olgu daha iyi bilinen benzer bir olguyla açıklanmaya çalışılır. Örneğin, Vezir-i

azam=Başbakan, Vezirler= Bakanlar, Defterdar=Maliye bakanı gibi.

Çoklu Zekâ Kuramından hareketle sınıfta her türlü zekâ türünde öğrencilerin olabileceği göz önünde bulundurularak ders planlanabilir. Problem çözme yöntemi, Proje çalışması yöntemi, Bireysel çalışma yöntemi, İşbirliğine dayalı öğrenme (Kubaşık öğrenme), Drama, Rol oynama, Altı Şapkalı Düşünme, İstasyon tekniği gibi birçok teknik tarih derslerinde kullanılabilir.

Tarih ve Coğrafya Disiplinleri Arasında Çalışma Alanları Bağlamındaki Paralellikler

Tarih, eski bir bilim dalıdır. Çünkü insanoğlu geçmişi her zaman merak etmiştir. Zaman içerisinde tarih biliminin yöntemi ve metodolojisinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Eski dönem tarihçileri genellikle ya gezginler ya da devletin resmî tarihçileridir. Bunlardan gezgin olanlar, gitmiş oldukları yerlerde gördüklerini yazmışlardır. Örneğin Herodot (M.Ö. 490-452), eserinde Yunanlıların ve Yunan olmayanların genel anlamda tarihini vererek, olayları kendi bakış açısıyla anlatmaktadır. Olayları anlatırken mitolojiye de yer vermiştir (Herodotos, 1983). Devletin resmî tarihçileri ise Osmanlı'da ifade edildiği şekliyle vakanüvis yani olayları belli bir kronoloji ile yazan kişilerdir.

Tarihten farklı anlamlar çıkaranlar da olmuştur. Ranke, 1830'lerde tarihten ahlak dersleri çıkartan anlayışa karşı çikarak tarihçinin görevinin yalnızca "Nasıl olsa öylece göstermek" olduğunu ifade etmiştir (Carr, 2003: 11). Uzunca bir süre bu söz tarihçiler arasında oldukça kabul görmüştür.

Tarih biliminin yararlandığı pek çok bilim dalı vardır. Bu bilim dallarının her biri tarih bilimine önemli katkılar sağlar. Ancak bu bilim dalları içerisinde coğrafyanın ayrı bir yeri vardır. Tarih ve coğrafya kardeş gibidir. Bu iki bilim alanının kardeşliği, zaman ve mekân kavramlarının simetrik oluşundan ileri gelmektedir. Dış dünyadaki nesnelere yayılımı, mekânı ortaya çıkartmaktadır. Aynı şekilde bu nesnelere sırası da zamanı ortaya çıkartmaktadır. Zaman ve mekânın birlikte ele alınışı tarih ve coğrafyayı simetrik bilimler haline getirmektedir (Tekeli, 2014: 3-4). Her iki bilim dalı da beşerî bilimler içerisinde yer alır. Coğrafya biliminin konusunun önemli bir kısmı, insan ve mekân arasındaki ilişkiyi incelemektedir. İnsanların tarihe konu olan faaliyetlerinin geçtiği mekânı, coğrafya tarif ve tasvir eder. O coğrafyanın özellikleri, tarihî olayın oluşumunda ve gelişiminde son derece etkilidir (Boehm, Saxe ve Rutherford, 2003: 7). Çünkü bu tabii şartların yani iklim, çevre ve diğerlerinin insanlar üzerindeki etkisi büyüktür. Şemseddin Sami'nin Kamus'ul Alam adlı eseri bu iki bilimin birbirine olan etkisini ortaya koymasından önemlidir. Yazar eserinde, bu iki bilimin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini ve birbirine muhtaç olduklarını vurgulamaktadır (Günüşçü, 2010: 209). Diamond ise tarihin farklı halklar için farklı yönde geliştiğini, bunun nedeninin halkların biyolojik farklılıklarından değil farklı coğrafi bölgelerden kaynaklandığını ifade eder (Diamond, 2010: 18).

Annales Okulu'nda da tarih ve bölge ya da zaman ve mekân bir bütün olarak ele alınmıştır (Tekeli, 2014: 4). Çünkü tarihî olayların geçtiği mekânlar ve bu mekânların özellikleri tarihin seyrini derinden etkilemektedir. Dewey, 1924 tarihli raporunda, okullarda tarih ve coğrafya derslerinin birbirini tamamladığını, hatta mümkünse bu derslerin öğrencilere bir öğretmen tarafından verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre coğrafya, doğal ilişkileri anlamada yardımcı olurken tarih, insancıl bağlantı ve ilişkileri tanıma becerisi sağlayan yaşamın iki yüzüdür. Tarih dersi coğrafya dersiyle paralel gitmeli, öğretim sırasında harita kullanılmalıdır (Ata, 1998: 61-62). Olayın meydana geldiği coğrafyanın iyi tanınması, olayın daha iyi ve doğru kavranıp yorumlanmasını sağlar. Bunun sonucudur ki tarihî coğrafya diye bir kavram gelişmiştir. Tarihî coğrafyada coğrafyaya tarihin penceresinden bakılmaktadır. Genel itibarıyla ezberci ve bundan dolayı da öğrenci için sıkıcı bir ders olarak kabul gören tarih dersi (Gardner, W. E., Demirtaş, A., Doğanay, A., Çiçek, R., Güney, E. ve Kitapçı, Z., 1997: 1.11-1.14.) konuları, coğrafya yardımı ile daha somut ve görsel temeller üzerine oturtulmaktadır. Bu da öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamada etkili olabilir.

Tarih dersinin konularına bakıldığında toplumların yaşam şekilleri, ekonomisi, siyasî ve ekonomik faaliyetleri, uygarlığa katkıları hatta dünyayı algılamaları buldukları coğrafya ile yakından ilgilidir. Bundan dolayı tarihin konuları içinde yer alan birçok uygarlık, coğrafi özellikler ve kavramlarla ifade edilmektedir. Örneğin Orta Asya Bozkır Uygarlığı ifadesi hem konunun hem de iklimin uygarlık üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Karasal iklimin hüküm sürdüğü bozkır toplumları tarihte daha savaşçı ve mücadeleci toplumlar olarak yer alır. Aynı şekilde dağlık bölgelerin insanları da mücadeleci ve savaşçıdır. Balkan ve Kafkas toplumların da olduğu gibi. Nehir kıyısında ve ovada verimli arazilerde yaşayan toplumlar ise genel itibarıyla tarım toplumlarıdır ve barışçıldır. Frigler, Lidyalılar buna güzel bir örnektir. Deniz kenarında kurulan uygarlıklar ise genel itibarıyla deniz ticaretinde ve kolonicilikte gelişmişlerdir. Ege uygarlıkları ve Akdeniz uygarlıkları gibi. Bundan dolayı bir tarihçi, tarihi bir olayı anlatırken, olayın geçtiği coğrafyayı mutlaka göz önünde bulundurmalıdır.

Aynı şekilde coğrafya bilimi ile özellikle de beşerî coğrafya ya da nüfus coğrafyası ile ilgilenen bir bilim adamı, çalıştığı

alanla ilgili bir konuyu sağlam bir zemine oturtmak istiyorsa tarihten yararlanmalıdır. Örneğin nüfus ve göç olaylarında bölgenin tarihini bilmek son derece önemlidir. Nüfus azalması ya da artmasında bölgenin tarihsel geçmişini bilmek birçok şeyi anlamaya ve açıklamaya yardımcı olacaktır. Tarihteki salgın hastalıklar, savaşlar, göçler, doğal afetler ve benzeri olumlu veya olumsuz gelişmelerin beşerî coğrafyaya etkisi kaçınılmazdır.

Coğrafi yer isimlerinde, ismin nereden geldiğini ve anlamını tespit edebilmek için yine tarihe başvurabiliriz. Örneğin Oğuzların Anadolu'ya geldiklerinde hangi yolu izleyerek batıya doğru ilerlediklerini, geçtikleri yerlerdeki köy ve kasabalara verdikleri isimlerden anlayabiliriz. Bugün Çorum'un Bayat ve Dodurga ilçeleri Oğuz boy tablosunda yer alan isimlerdir. Anadolu'nun birçok yerinde Kayı, Oğuz, Kınık, Avşar (Afşar), Peçenek, Çepni, Bayındır, İğdır vb. yer isimlerini görmek mümkündür. Yine aynı şekilde Arap coğrafyacılar tarafından Farsça Deşt-i Kıpçak denilen Dinyester ile İrtiş Nehirleri arasındaki bozkır, Kıpçak Bozkırı olarak adlandırılmıştır. Çünkü X. yüzyılın sonu XI. yüzyılın başlarında Kıpçaklar, bu bölgeye gelip yerleşmişler ve 300 yıl kadar burada hakimiyet kurmuşlardır. Deşt-i Kıpçak için daha önceki dönemlerde Deşt-i Hazar ve Deşt-i Oğuz tanımları kullanılmıştır. Son olarak bu bölgeye Kıpçakların gelmesiyle bölge Deşt-i Kıpçak adını almıştır. Bu terim bölgenin Moğolların eline geçmesinden sonra birkaç yüzyıl daha bu adla anılmıştır (Kıldırıoğlu, 2006: 161). Tüfek, Mikrop ve Çelik'in yazarı ünlü coğrafyacı Jared Diamond, Çöküş adlı eserinin Türkçe baskısı için yazdığı önsözünde, Türkiye ve Türklerin dünya tarihinde oynadığı rolden bahsederken, coğrafya üzerine vurgu yapmıştır. Asya ve Avrupa arasında bir köprü görevini üstlenen Türkiye'nin, medeniyetin gelişmesine olan katkısının yanı sıra çevre coğrafyalarla ilgili getirdiği çözümlerle dünyanın diğer ülkeleri için örnek teşkil ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Asya'dan Avrupa'nın ortalarına kadar ilerleyerek Avrupa ve Asya dil haritasını yeniden biçimlendirdiğine de dikkat çekmiştir (Diamond, 2006: 15).

Şer'iye sicilleri, tapu tahrir defterleri, temettuat defterleri, nüfus defterleri, salnameler, seyahatnameler gibi birinci elden kaynaklardan, adı geçen bölgenin geçim kaynaklarını, hangi bitki ve hayvanların yetiştirildiğini, yer altı ve yer üstü kaynaklarını ve benzeri bilgileri elde edebiliriz. Bu bilgiler, yalnızca tarihçi için değil bölgenin araştırmasını yapan coğrafyacı için de son derece önemlidir.

Coğrafya Savaşmak İçindir adlı eserde coğrafyanın, tarihin de konusu olan siyasî ve askerî uygulamalar için stratejik bir bilgi olduğu vurgulanır. Buna göre devlet, egemenliği altındaki insanları daha iyi denetlemek ve örgütlemek amacıyla bölgeler düzenler ve bunun için coğrafyadan yararlanır. Haritacılık da başlangıçta askerî amaçlı olarak savaşlar ve işgaller nedeniyle ortaya çıkmıştır (Lacoste, 1998: 12-13).

Tarih Öğretiminde Kullanılan Birinci Elden Kaynakların Coğrafya Öğretiminde Kullanımı

Tarih öğretiminde kullanılan birinci elden kaynakların birçoğu yine sosyal ve beşerî bilim olan coğrafya öğretiminde de kullanılabilir. Bunların bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Nüfus Defterleri: Şehir ve kasabaların demografik, sosyal ve ekonomik yapısını anlamada nüfus verileri oldukça önemlidir. Her devlet takip edeceği siyaseti önceden belirlemek ve buna göre politika geliştirip gerekirse önlemler almak için hakim olduğu bölgelerde var olan ekonomik ve insan kaynaklarını tespit etme ihtiyacını duyar. Osmanlı nüfus istatistikleri de bu doğrultuda geliştirilmiştir. Sayımlar, arazi tetkikleri ve kalıcı bir nüfus kayıt sistemi, XIX. yüzyıl idaresi açısından son derece önem kazanmıştır. Nüfus kelimesi; Arapça "nefs" kelimesinin çoğuludur, şahıs, kişi anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1993: 1664). Osmanlı Devleti, hazineye gelir sağlama, savunma ve fetih için asker toplama gayesi ile arazi ve nüfus yazımı, sayımı yapılmasına ve bunlarla ilgili kayıtların tutulmasına özel bir önem vermiştir. Nüfus, bir ülkede veya bir bölgede belirli bir zamanda birlikte yaşayanların oluşturduğu toplam sayıdır. Nüfus, bir devletin en kıymetli sermayesi olup, iç ve dış politikayı belirleyen ve etkileyen unsurların başında gelir. Bağımsızlığını korumak ve milletler arası politikada rol almak isteyen her devletin elverişli bir coğrafi konuma, doğal kaynaklara ve belli bir sayı ve nitelikte nüfusa sahip olması gerekir. Devletler, coğrafyalarının büyüklüğü, nüfusunun yapısı ve dağılımı, komşu devletlerin nüfus potansiyeli ve kültür yapıları gibi hususları dikkate alarak nüfusunun büyüklüğü ve yapısal dağılımı ile ilgili değişmelerle etkileşim içinde olan konularda hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli mekanizmaları oluşturma şeklinde özetlenebilecek olan özgün nüfus politikaları geliştirirler (İpek, 2006, 347). Nüfus defterlerinde Divan² isimleri, divanlara bağlı köyler, köylerdeki hane sayısı ve hanedeki erkek nüfus ve bundan hareketle ortalama nüfus tespit edilebilir. Kişilerin fizikî özellikleri boy (uzun, orta ve kısa), sakal (kara, ak, kızıl, sarı, kır, köse vb.), bıyık (kara, sarı, kumral, az, gür, ter vb.) olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda yaş, nüfus hareketleri, kullanılan isimler, özür grupları ve kullanılan lakaplarla ilgili bilgiler elde etmek mümkündür. Gayrimüslim nüfusun yer aldığı yerlerde ise bunlara ek olarak cizye mükellef özellikleri (alâ, evsat, edna) de yer almaktadır (Ünlü ve İskender Kılıç, 2014: 597-617). Nüfus defterleri, Beşerî coğrafya ve Nüfus coğrafyası çalışan araştırmacılar için önemli kaynaklardır.

2. Divan, tımar sistemi ile ilgili bir terimdir. XV ve XVII. yüzyıllarda belirli bir niyabet bölgesini ifade eden nahiyenin alt birimidir (Ünal, 2008, 52).

Salnameler: Farsça yıl anlamına gelen sâl ile mektup, kitap anlamına gelen nâme kelimelerinden meydana gelmiştir. Türkçe yıllık kelimesi karşılığında kullanılmaktadır. Devlet tarafından neşredildikleri için resmî belgelerdir. Geçmiş yıllardaki önemli olayları ve ait oldukları yılın müesseseleri, hâl tercümeleri, icraatları, istatistikleri, ticaret, sanayi, iktisat, tarım gibi bilgilerini kısaca veren eserlerdir (Bkz. Pakalın,1993: 105-106; **İslam Ansiklopedisi**, 1993: 134-136; Ünal, 2011: 588). Coğrafyaya kaynaklık açısından salnamelerde özellikle de vilayet salnamelerinde, bölgede meydana gelen ve halkı etkileyen sel, kıtlık, kuraklık, deprem, yangın vb. olaylar yer aldığı gibi bunların etkileri ve alınan tedbirler de yer alır. Ayrıca bölgenin geçim kaynakları, yeryüzü şekilleri, tarım ürünleri, hayvancılık gibi konulara da değinilir. Şehir coğrafyası, ekonomik coğrafya, tarihî coğrafya, sosyal ve kültürel coğrafya, siyasî coğrafya çalışan bilim adamları açısından oldukça değerlidir. Örneğin Trabzon Vilayet Salnamesinde, Samsun'un Çarşamba ilçesinin konumu ile ilgili şu bilgiler yer alır: "Canik Sancağı'na bağlı yerlerden biri olan Çarşamba kazası, Trabzon'un yüz kırk iki mil batısında ve Samsun'un doğusunda olup, Yeşilirmak Nehri'nin iki tarafında düz bir zemin üzerine kurulmuştur" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**. H. 1322 (1904-1905): 87). "Kuzeyinde Karadeniz, Doğusunda Terme Kazası, Güneydoğusunda Ünye Kazası, Güneyinde Erbaa Kazası ve Ladik Kazası, Batısında da Canik merkez ve Kavak Kazası ile çevrilidir. Çarşamba kazasının arazisi tamamıyla tortu araziden meydana gelmiş olduğundan oldukça düz ve deniz seviyesindedir. Bu geniş arazi üzerinde Yeşilirmak, Terme Irmağı ve Miliç Irmağı ile daha birçok dere ve çay, yataklarındaki meyil azlığından dolayı muntazam bir şekilde akmayıp, etrafa yayılarak çok büyük bataklıklar ve sazlıklar meydana getirmişlerdir" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**. H. 1322 (1904-1905): 240). Yine iklimi ile ilgili olarak, "Çarşamba'nın etrafında birçok göl ve bataklık olduğundan havası yaz mevsiminde tehlikeli bir durum alır. Diğer mevsimlerde ise gayet muntazam, olağan bir hale gelmektedir. Yaz mevsiminde kasabanın havasının iyi olmaması halkı yaylalara gitmeye mecbur etmektedir" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**. H. 1322 (1904-1905): 165) bilgisine yer verilir. Bu havanın etkisi ise "Çarşamba ve Terme'nin bazı yerlerine iskân ettirilmiş olan bu muhacirlerin bir kısmı havanın kötü durumundan ve meydana getirdiği etkilerden dolayı hayatını kaybetmiş bir kısmı ise başka taraflara gitmişlerdir. Bu nedenle bazı köylerin yalnız harabeleri kalmıştır. Erkekler, kadınlara oranla bu kötü havadan daha çok etkilendikleri için ziraat da dahil bütün işler kadınlar tarafından yapılmaktadır. Çarşamba ve Terme sahilinde yerli halkın bu kötü hava ve arazi şartlarının etkisinden dolayı karınları şişip dalakları bir tarafa doğru sarkmıştır. Halk fakirlikten ve hastalıktan kuvvetten düşmüştür. Çarşamba kazasının arazisi geniş ve oldukça verimli olduğu halde doldurulması ve ıslahı için çok fazla operasyon ve masraf gerektiren büyük bataklıklar sebebiyle çok az yararlanılmaktadır" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**. H. 1322 (1904-1905): 240-241) şeklinde ifade edilmiştir. Ekonomik durumu ve bitki örtüsü ile ilgili olarak ise "Bütün bu bataklıklara rağmen bir ova olan Çarşamba arazi oldukça verimlidir. Arpa, buğday, çavdar, mısır darısı ve fasulyeden başka birçok sebze ve meyve yetiştirilmektedir. Arazide en fazla mısır üretilip, oldukça fazla miktarı da dışarıya gönderilmektedir. Kasabada ipek ve pamuktan bazı mensucat yapılmaktadır. Manda ve karasığır burada çok fazla yetiştirildiği gibi, güzel at ve kısraklar da yetiştirilmektedir. İnek, manda ve koyun sütünden birkaç çeşit peynir yapılır. Çarşamba'nın ihracatı arasında fasulye, keten tohumu, koyun ve hayvan derileri vardır" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**, H. 1322 (1904-1905): 165-166).

Delta alanından sonra, güneye doğru giderek yükselen dağlık sahanın yükseltisi 1200 m.ye kadar çıkmaktadır. Bu sahanın üstü gür bir orman örtüsü ile kaplıdır. Kazada yer alan ormanlarda daha çok meşe, karaağaç, kestane, dişbudak, çam ve kavak ağaçları vardır. Her sene Tersane-i Amire için çıkarılan kestaneden başka tüccar tarafından da büyük bir kısmı ihraç olunmaktadır. Çevresi genellikle sazlık ve bataklık olan göllerde sazan, iftina, alabalık ve kefal gibi çeşitli balıklar yaşar. Ufak bir gölde de oldukça çok kefal ve morina balığından yine çok miktarda yumurta ve havyar imal olunmaktadır" (**Trabzon Vilayet Salnamesi**, H. 1322 (1904-1905): 87) denilmektedir.

Seyahatnameler: Bir bölgenin ya da şehrin siyasî, idarî, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini seyyahların gözlemleri doğrultusunda kaleme aldıkları ve döneme ışık tutması açısından son derece önemli gezi notlarıdır. Kişilerin gözlemlerine dayanması nedeniyle iyi bir tenkit süzgecinden geçirildiğinde döneme ilişkin hemen her konuda önemli bilgilerle ulaşmak mümkündür. Özellikle de bazı birinci elden kaynakların eksik olduğu veya hiç olmadığı durumlarda boşlukların tamamlanması açısından önemlidir. Çünkü sosyal ve kültürel hayata ilişkin resmî kaynaklarda yer almayan bazı bilgileri seyahatnamelerde bulmak mümkündür.

Tarih boyunca birçok seyyah ve onların kaleme almış oldukları seyahatnameler mevcuttur. Herodot ve Strabon, seyahatnamelerin ilk örneklerini vermişlerdir. Ancak zaman içerisinde seyahatnamelerin amaçları ve niteliklerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Seyahatnameler, tarih öğretimi açısından olduğu kadar coğrafya öğretimi açısından da önemli kaynaklardır. Çünkü seyyahın izlenimlerini aktardığı bölgenin veya şehrin fizikî yapısı hakkında bilgi verilirken yüzey şekilleri, yer altı ve yer üstü kaynakları, iklim ve bitki örtüsü, varsa kale veya limanı, ticarî faaliyetleri, mahalle ve sokakları hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca gidilen yerin nüfusu, salgın hastalıklar, deprem, yangın, sel, kuraklık gibi doğal afetler ve bunların yol açtığı tahribatlar gibi sosyal yapı hakkında bilgiler de mevcuttur. Tarih boyunca birçok ünlü seyyah ve bunların kaleme almış oldukları seyahatnameler vardır. Bunların hepsine burada yer vermek mümkün değildir. Ancak Anadolu ve Türk coğrafyasını anlatan önemli seyyahlar ve eserleri ile ilgili belli başlıları şöyledir: Strabon, Roma döneminde bugünkü Amasya ili sınırları içinde doğmuş tarihçi, coğrafyacı ve filozoftur. *Coğrafya (Geographika)*

adlı eseri, antik dünya ile ilgili bir coğrafya kitabıdır. Gezdiği yerlerle ilgili önemli bilgiler vermektedir. Doğmuş olduğu Amasya ile ilgili bilgi verirken “İçinden İris Nehri'nin aktığı geniş ve derin bir vadide kurulmuştur. İnsan emeği ve tabiat buraya hem şehir hem de kale karakterini sağlamıştır. Burası yüksek ve çok sarp bir kaya olup dimdik nehre doğru iner ve nehir tarafında, şehrin kurulmuş olduğu yerde duvar şeklindedir ve iki tarafta da sivri tepelere doğru uzanan duvarlar vardır. Bu tepeler iki tane olup tabii bir şekilde birbirlerine bağlıdır ve muhteşem birer kule halinde yükselmektedirler” (Strabon, 1969: 58) der.

İbn Battuta, ünlü seyahatnamesinde Türk ve Moğolların hakim olduğu coğrafyayı dolaşarak önemli bilgiler verir. Avrupa'yı dolaşmamıştır. Ortaçağın önemli seyyahlarından. Eserinde, geçmiş olduğu yerler hakkında özellikle de gittiği şehirlerle ilgili dikkat çekici bilgiler verir. Örneğin Antalya şehri ile ilgili olarak, şehrin gerek planı gerekse bakımı ile öteki ülkelerdeki benzerlerinden üstün olduğunu dile getirir. Şehir halkını ırk ve dinine göre ayrılarak faklı mahallelerde oturduklarını anlatır. Her birinin yerleşmiş olduğu mahalleleri tasvir eder. Şehrin etrafının surla kuşatılmış olduğu bilgisini verir. Bağ ve bahçelerinin çok olduğu, Kamereddin adını verdikleri bir çeşit kayısının çok lezzetli olduğu gibi çekirdeğinin de tatlı olduğu ve kurutularak Mısır'a gönderildiğinden bahseder. Şehrin, sıcak yaz günlerinde bile buz gibi ve lezzetli gözelerinin (su kaynağı) meşhur olduğunu vurgular (İbn Battuta, 1971: 6-7).

Evliya Çelebi, XVII. yüzyılda Osmanlı topraklarında gezerek gördüklerini, *Seyahatname* adlı on ciltlik eserinde toplamıştır. Gittiği yerlerle ilgili oldukça ilginç bilgiler vermektedir. “Tokat şehri yedi-sekiz dere içindedir. Poyraz tarafı açık olduğu için havası güzeldir. Kışı mutedil olduğundan meyvesi boldur. Dört bir tarafındaki bostan ve bahçeler içinden akan sular cennet bahçesine benzeyen bahçelere su verir. Bu bahçelerdeki bülbüllerin ötüşü insan ruhuna ferahlık verir. Meyveleri sulu ve tatlıdır. Birkaç gün bekleseler de tatları bozulmaz. Şehirde soğuk ve tatlı sular vardır. Tozanlı, Kerenç, Eğerli, Kaya, Kiraz deresi, Aksu, Hıdırlık Irmağı, Alaca Mescid Tekkesi Suyu çok meşhurdur. Halkın çoğu bağcılık, çiftçilik ve sanatla uğraşır. Yedi çeşit buğdayı olur. İri taneli arpası, bakla ve mercimeği boldur. Tokat şehrinin altından akan nehre Tozanlı derler. Bu nehir Tokat'tan yukarıda ve Tokat dağlarından gelip, Tokat kalesi önünden geçerek eski İnepazarı'ndan beri Kadı Gölü'nden ve Turhal Kalesi kasabasının ardından geçip, Çengelli belden, sarı Kusundan, Duruykâri köprüsünden Ceylan köprüsünün ardından Çekirge Suyu'na karışır. Bu köprülerin ikisi de kargirdir. Buradan geçerek Ferhat boğazı yolu ile Amasya'ya uğrar. Amasya'dan aşağıda bu Tozanlı Nehri isim değiştirerek Çarşamba Suyu adını alır. Çarşamba kadılığına uğrayıp birçok şehir, köy ve tarlaları suladıktan sonra Karedeniz kenarında ve Samsun kalesi'nin doğu tarafında denize dökülür. Tokat şehri dolaylarında Tozanlı'dan başka Kereniç, Eğer kayası pınarları, Kelas Deresi, Aksu, Hıdırlık Irmağı vardır. Bunların hepsi Tozanlı'ya karışır. Şehrin yapılarındaki güzellik ancak Halep şehrinde olabilir. Şehrin toprağının genişlikte ve uzunlukta yeryüzünde benzeri yok gibidir” (Evliya Çelebi, 1966: 42-43-44) der. Evliya Çelebi, Tokat kalesinden oldukça uzun bahseder. Ayrıca Tokat şehrinin idarecileri, camileri, mescidleri, medreseleri, Darül kurraları, tekkeleri, çeşmeleri, mahalleleri, ileri gelenlerinin sarayları, tüccar hanları, bedesten ve dükkânları, hamamları, akarsuları, iklimi, yapıları, kiliseleri, mesire yerleri, halkın dili gibi birçok özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiler sunar.

Yine XVII. yüzyılda Osmanlı bilim adamı ve aydını olan Kâtip Çelebi'nin bir coğrafya ansiklopedisi olarak bilinen *Cihannüma* adlı eseri ünlüdür. Bu eser, özellikle tarihi coğrafya açısından önemlidir. Eserde, Osmanlı Devleti'nin yönetimi altındaki birçok ülke ve bölgenin tarihi ve genel coğrafyası dışında beşeri ve ekonomik coğrafyası hakkında da ayrıntılı bilgiler mevcuttur. Eser, daha sonra İbrahim Müteferrika tarafından şekil, harita ve metin eklemeleri yapılarak basılmıştır (Elibüyük, 2009: 95, 96, 107)

Charles Texier, *Küçük Asya: Coğrafyası, Tarihi ve Arkeolojisi* adlı seyahatnamesinde, XIX. yüzyılda Osmanlı yönetimi altındaki Anadolu'da görülen ticarî faaliyetleri şu şekilde belirtir: Kerestecilik, dericilik, tütün üretimi, pamuk üretimi, tuz üretimi, tahıl üretimi, sebze-meyve yetiştiriciliği, afyon tarımı, ipekçilik, tekstil, halıcılık, dokumacılık, bakırcılık, tiftik üretimi, madencilik, hayvancılık ve şarapçılık. İzmir ve Ankara'daki tuz üretiminden bahseder ve bunun özel şahısların elinde bulunduğu, devletin buralardan yalnızca öşür aldığına değinir. Aydın'ın pamuklu dokuma üretiminde, Bursa'nın ipekli dokuma üretiminde, Ankara'nın ise tiftik dokuma üretiminde öne çıktığını belirtir (Kaya, 2012: 250).

19. yüzyılda Karadeniz bölgesine gelen seyyahlardan biri olan John Macdonald Kinneir ise yaşamının büyük bir kısmını East India Company'nin askerî ve diplomatik hizmetinde geçirmiş asker kökenli bir gezgin ve diplomattır. 1800'lerin başında geldiği Samsunla ilgili olarak yeşil bitki örtüsüyle deniz arasında uzanan bir şehir olduğunu vurgular. Zeytin ağaçlarıyla çevrilmiş, yaklaşık 4 mil uzunluğunda bir körfezin batı ucunda kurulduğunu ifade eder. Şehrin Müslüman Samsun ve Kafir Samsun olarak ikiye ayrıldığını belirttikten sonra bunlarla ilgili olarak çeşitli bilgiler verir (Kuş, 2016: 233-234)

Henry John Van Lennep, 1870 yılında yayımlanan *Travels in Little-Known Parts of Asia Minor* adlı eserinde Tokat, Amasya ve Sivas bölgelerine ve Hitit devrine ait birçok arkeolojik kalıntı hakkında önemli bilgiler bulunmaktadır. Lennep, Amasya ile ilgili olarak Tersakan Irmağı ve Yeşilirmak arasında kuzey kısmında zirveleri senenin büyük bir kısmı karla kaplı olan Akdağ'ın uzandığını belirtir. Kentin konumunun ve kentten geçen aynı zamanda sulama amacıyla da kul-

lanılan çok sayıda ırmağın, şehrin iklimi üzerinde etkili olduğunu ifade eder. Buna göre, Amasya'da yazlar oldukça sıcak geçmektedir. Çünkü kalkerli kayaların geniş yüzeyi her yönden güneşi tüm kente yansıtmakta ve bu da sıcakları dayanılmaz hale getirmektedir. Bununla birlikte, kentin doğu ve batı kısmında bulunan yüksek kayaların, kenti güneşin yakıcı etkisinden her gün birkaç saatliğine koruma görevi gördüğünü söyler. Kış ayları ise Akdağ'dan gelen sert rüzgârlar ve iki vadi arasından gelen hava akımının birleşmesiyle oldukça soğuk geçmektedir (Kuş ve İskender Kılıç, 2015: 140-148).

Şer'iyye Sicilleri: Tarih bilimi açısından büyük öneme sahip bu kaynaklar, beşerî coğrafya, ekonomik coğrafya ve yerel coğrafya için de önemli bilgiler içermektedir. Şer'iyye sicilleri, bölgesel şer'i mahkemelerde kronolojik olarak tutulan birinci elden kaynaklardır. Bölgede yetişen ürünler, şehir ve kasabaların yaklaşık nüfusları, şiddetli soğuklar, çekirge saldırıları ve ürünler üzerine etkileri, sel, yangın ve depremler gibi doğal afetlerin bölgede neden olduğu ekonomik ve sosyal etkiler, bölgenin idari yapılanması, etnik ve dini yapı, meslekî ve sosyal statü, alınan vergiler, hangi hayvanların ve ürünlerin yetiştirildiği vb... birçok bilgi edinmek mümkündür. Örneğin, Kastamonu şer'iyye sicilinde, bu bölgeden toplanan adet-i ağnam vergisinden koyun-keçi gibi küçükbaş hayvancılığın yapıldığı, yaylak ve kışlak vergilerinden konar-göçerliğin olduğu ve sürülerin beslendiği görülür. Buğday, arpa, çeltik, soğan ve sarımsak öşürleri alınmıştır. Bunlardan arpa, Kastamonu kazasında hububat üretimi içinde birinci sıradadır. Daha çok kara arpa şeklinde geçmektedir. Bostan ve meyve öşürlerinden bunların üretiminin de yapıldığı anlaşılmaktadır. Misket elması ve Ergani eriği sicilde geçmektedir. Yine bu bölgeden bazı yerlerde nakit bazı yerlerde ise bal olarak alınan bal öşüründen arıcılığın da yapıldığı anlaşılmaktadır (İskender, 2005: 572). Aynı şekilde alınan avarız vergisinden, ordu için gerekli olan erzak ve yemin temin edildiği, ama özellikle Kastamonu bölgesinden temin edilen katır ve kara kerç beygirinin bu bölgede önemli ölçüde yetiştirildiğini göz önüne sermektedir. Yine bu bölgeden donanma için asker ve özellikle çok sayıda kürekçi temin edilmesi bölgenin denizcilik açısında da önemli olduğunun ipuçlarını verir (İskender, 1994).

Tapu Tahrir Defterleri: Osmanlı Devleti'nde, yeni fethedilen ve tımar sistemi uygulanan topraklarda vergilendirilebilir ekonomik faaliyetlerin ve insan kaynaklarının tespiti amacıyla, arazi ve nüfus sayımı yapılmaktaydı. Bu sayım sonuçları Tahrir adı verilen defterlere yazılır, ihtiyaç duyulması ve Padişahın değişmesiyle birlikte yenilenirdi (Çakar, 2003: 375-392). "Memleket Tahriri" adı da verilen ve modern nüfus sayımı niteliğinde olmayan bu tahrirlerle arazi kayıtları yanında, Devlet sınırları içinde her köy ve kasabadaki yetişkin erkek nüfus, ellerindeki toprak miktarı, tabi tutuldukları vergi mükellefiyetlerine dair rakamlar, mükelleflerin ve babalarının isimleri tek tek kaydedilirdi (Bingöl, 2004: 43-60). Örneğin Bitlis Sancağı tahrir defterinde Sancağın idarî taksimatı, şehrin yaklaşık Müslim ve gayrimüslim nüfusu, yer alan aşiretler ve cemaatler (Altunay, 1996: 4-7); iktisadî yapıda toprak rejimi, çiftlikler ve mezralar, zirai üretim olarak hububat üretimi (buğday, darı, arpa), bağcılık ve hangi meyvelerin üretildiği, bağ, çayır ve yonca vergileri ve bal vergisinden ne gibi üretimlerin yapıldığı, hayvancılık ile ilgili bilgiler ve hangi hayvanların yetiştirildiği, alınan mukataalardan (boya-hane, tabakhane, mumhane, ipek kapanı) ne gibi ticaret kollarının geliştiği bilgilerine ulaşılabilmektedir (Altunay, 1994).

Temettuat Defterleri: Bu defterlerde vergi mükellefi olan hane reisinin adı, baba adı, aile lakabı, fizikî özellikleri, mükellefin vergiye esas olan gelir kaynakları, kaynağın yıllık geliri yani taşınmaz malları, ekili olan ya da olmayan gelir getiren toprakları kaydetmektedir. Ayrıca ev, değirmen, kahvehane, gemi ortaklığı vb. ayrı ayrı tespit edilmiştir. Binek ve taşıma hayvanları, eti, sütü, yünü için beslenen hayvanlar tek tek yazılmıştır. Gayrimüslimler ve cizye vergileri de kaydedilmiştir (Çetin, 2009). Bunlar, hane esaslı olarak kaydedilmektedir.

Bu ana kaynakların dışında Osmanlı Devleti'nde Batlaşma hareketlerinin başladığı 1774'ten itibaren özellikle eğitim amaçlı Avrupa'ya gönderilen aydınların yaptığı çalışmalar ve gezi notları, buldukları şehir ve yerlerin coğrafi özelliklerini belirten gözlemleri bilhassa şehir tarihçiliği açısından önemlidir. Hatta daha öncesinde Avrupa'ya giden bilim adamlarının özellikle Fransa'da gördükleri bina özellikleri ve çevre düzenlemeleri, Lale Devri olarak bilinen 1718-1730 yılları arasında Osmanlı Devleti'nde meydana gelen sanat, mimari ve diğer alanlardaki gelişmelerde etkili olmuştur.

Yine Osmanlı arşivinde yer alan haritalar, plan-proje-krokiler, albüm ve fotoğraflar coğrafya çalışmalarında başvurulacak önemli ana kaynaklardır. Askerî ihtiyaçlardan doğmuş olan haritacılık çalışmalarına, 1800'lü yıllardan itibaren Osmanlıda önem verilmiştir.

Tarihî Süreç İçinde Toplumların Davranışlarının Açıklanmasında ve Anlaşılmasında Coğrafi Unsurların Etkisi

Tarihî olayların meydana gelmesinde, toplumların davranışlarının açıklanmasında ve anlaşılmasında coğrafi unsurların etkisi son derece önemlidir. Çünkü coğrafya yani devletin kurulup, toplumların yaşadığı yer siyasetine, ekonomisine, askerî faaliyetlerine, kültürel ve hatta dinî hayatına etki etmektedir.

Jeopolitik, bir devletin kurulmuş olduğu coğrafyanın politikasına olan etkisidir. Örneğin antik Mısır'ı anlatırken "Kendine özgü bir uygarlıktır" denir. Bunun anlamı Mısır'da görülen bir takım gelişmelerin birebir dünyanın başka bir yerinde görülmemesidir. Çünkü Mısır, bulunduğu coğrafi konum itibarıyla o günün şartlarında dünyaya kapalı idi. Bir tarafı Akdeniz, diğer tarafı Kızıldeniz diğer iki tarafı ise çöl ile çevriliydi. Böyle olunca dünyaya kapalı kaldığı için gerek siyasal

yapılanması, gerekse ordu teşkilatı, sosyal yapısı, alfabesi, dini inancı tamamen kendine özgü idi.

Aynı şekilde Çin de kendine özgü bir uygarlıktır. Uzak Doğuda kurulmuş olan bu devlet, konumu itibarıyla ulaşımın ve haberleşmenin olmadığı eski çağda, diğer uygarlıklardan etkilenmediğinden devlet yönetimi, askerî teşkilatı, mimarisi, toplumsal yapısı ve felsefi dinleri ile farklılık göstermektedir. Özellikle mimari yönden dünyada kendine özgü üç mimari vardır: Avrupa mimari tarzı, İslam mimarisi ve Çin mimarisidir.

Ancak bulunduğu coğrafi konumu itibarıyla diğer toplumlarla etkileşim halinde olan devletler ve toplumlar etkileşim halinde bulunduğu bu devletlerin her birinden bir takım özellikler alarak daha gelişmiş bir kültür ve uygarlık meydana getirmişlerdir. Örneğin doğu ve batı arasında bir köprü olan Anadolu, buraya yerleşip devlet kurmuş olan her toplumdaki bir özellik taşır. Aynı şekilde tarih boyunca bereketli toprakları nedeniyle birçok devlet tarafından ele geçirilen ve sayısız uygarlığa beşiklik yapmış olan Mezopotamya da büyük bir kültür ve uygarlık birikimine sahiptir.

Anadolu uygarlıklarından olan Frigler, Sakarya Nehri kıvrımında kuruldukları için toprakları son derece bereketlidir. Bundan dolayı tarım toplumudurlar ve tanrıları da tabiat tanrıçası Kibele'dir. Çoğu tarım toplumunda olduğu gibi barışçıldır ve tabiatdaki canlıları konuşturup ilk fabl örneği veren toplumdur. Oysaki Doğu Anadolu'da Van (Tuşpa) başkent olmak üzere kurulmuş olan Urartular, hayvancılıkla uğraşmışlardır. Taşın bol olduğu bu yerde tarımı geliştirmek için su kanalları yapmışlardır. Medler ve Asurlular gibi savaşçı toplumlarla komşu olan Urartular, savaş tanrısı Haldi'ye tapmışlardır. İyonlar, Fenikeliler ve Yunanlılar ise bulunmuş oldukları coğrafi konumlarının dağlık olması ve deniz kenarında kurulmuş olmaları nedeniyle geçim kaynaklarını denizde arayan ünlü koloni devletleridir. Deniz yoluyla birçok toplumla iletişim halinde olduklarından kültür ve uygarlık taşımacılığı yapmışlardır.

Tarihçi ve filozof olan Montesquieu, Yunanistan'ın tarihini coğrafyasından okuduğunu dile getirmiştir. Çünkü coğrafya bir tasvir yapar. Ona göre, Atina'nın bulunduğu yarımada'nın toprağının verimsizliği orada bir halk idaresinin kurulmasına, Sparta'nın bulunduğu Mora Yarımadası'nın toprağının verimliliği ise orada aristokratik bir idarenin kurulmasına neden olmuştur (Halkın, 1989: 40-41). Bunun tersi bir görüşle fizikî coğrafyanın aksine beşerî ve kültürel coğrafyanın toplumlar üzerinde daha etkili olduğunu savunan görüşler de mevcuttur. Buna göre bir toplum, toprağından gerektiği ölçüde yararlanamayabilir: Belçikalılar, Kongo'ya bazı bitkilerin ekimini sokmuşlardır. Ya da toplum, mevcut kaynaklarını çeşitli nedenlerle kullanmak istemeyebilir: Dini saygı gereği Hindistan'da halkın bir kısmının kutsal kabul ettiği ineklerden yararlanmaması gibi (Halkın, 1989: 42-43).

4. Sonuç

Günümüzde öğretim programları artık disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanmaktadır. Özellikle tarih eğitimi alanında, bütüncül anlayış doğrultusunda disiplinlerarası düzenlemeler hem önemli hem de gereklidir. Çünkü tarih konuları anlatılırken coğrafya, sosyoloji, ekonomi, felsefe, din, sanat vb. bir çok disiplin işin içine girmektedir. Tarih, bu bilim dallarıyla bütünleştirilmeden anlatılacak olursa kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi ve olayların mantığının kavranması oldukça güçleşecektir.

Lise tarih dersi kazanımları içerisinde yer alan *mekânı algılama becerisi*, tarihe yardımcı bilim dallarından coğrafya ile öğrenciye kazandırılmaktadır. Olayın geçtiği mekânı ve bu mekânın özelliklerini yani coğrafyayı anlamadan, tarih öğretilmez. Geçmişte meydana gelmiş olan tarihî bir olay haritalar, müzeler, mekan ziyaretleri ve çeşitli görsellikler ile daha somut hale getirilmektedir. Tarih derslerinde bununla ilgili olarak en sık kullanılan metaryal tarih haritalarıdır. Haritalardan yararlanırken yalnızca yer bilgileri verilmektedir. Ancak bu yeterli değildir. Günümüzde tarih öğretiminde, birçok yöntem, teknik ve yaklaşımlardan (Anlatım yöntemi, Soru-cevap yöntemi, Tartışma yöntemi, Gezi-gözlem yöntemi, Örnek Olay yöntemi, Beyin Temelli öğrenme, Çoklu Zekâ kuramı, Problem çözme yöntemi vb.) yararlanılmaktadır. Bunlardan yararlanırken en önemli unsur, başta öğretilcek konuların özelliğine göre daha sonra ise öğrenci ve öğretim ortamına göre bunların seçilmesidir. Her derste mutlaka her teknik kullanılacak diye bir şey söz konusu olamaz. Konuya uygun çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanırken, konuyla alakalı olarak coğrafyanın ilgili her alanından yararlanılabilir.

Her tarihî olay belli bir coğrafi mekânda meydana gelir. Tarihî olayların oluşumu esnasında iklim, yeryüzü şekilleri, konum vb. coğrafi faktörler etkilidir. Bu faktörlerin bilinmesi tarihî olayın tüm yönleriyle aydınlatılmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu anlamda tarih ve coğrafya kardeş gibidir. Tarihin konuları içinde yer alan birçok uygarlık, coğrafi özellikler ve kavramlarla ifade edilmektedir. Aynı şekilde coğrafya bilimi ile özellikle de beşerî coğrafya ya da nüfus coğrafyası ile ilgilenen bir bilim adamı, çalıştığı alanla ilgili bir konuyu sağlam bir zemine oturtmak istiyorsa tarihten yararlanmalıdır. Örneğin nüfus ve göç olaylarında bölgenin tarihini bilmek son derece önemlidir. Nüfusun azalması ya da artmasında bölgenin tarihsel geçmişini bilmek birçok şeyi anlamaya ve açıklamaya yardımcı olacaktır. Tarihteki salgın hastalıklar, savaşlar, göçler, doğal afetler ve benzeri olumlu veya olumsuz gelişmelerin beşerî coğrafyaya etkisi kaçınılmazdır. Coğrafi yer isimlerinde, ismin nereden geldiğini ve anlamını tespit edebilmek için yine tarihe başvurulabilir.

Tarih öğretiminde kullanılan birinci elden kaynakların birçoğu yine sosyal ve beşerî bilim olan coğrafya öğretiminde de kullanılabilir. Şer'iyeye sicilleri, tapu tahrir defterleri, temettuat defterleri, nüfus defterleri, salnameler, seyahatnâmeler gibi birinci elden kaynaklardan, adı geçen bölgenin geçim kaynaklarını, hangi bitki ve hayvanların yetiştirildiğini, yer altı ve yer üstü kaynaklarını ve benzeri bilgileri elde edebiliriz. Şehir ve kasabaların demografik, sosyal ve ekonomik yapısını anlamada nüfus verileri oldukça önemlidir.

Sonuç olarak tarih derslerinde başta coğrafya olmak üzere tarihe yardımcı bilim dallarından yararlanılması, tarihî olayın somut hale gelmesine dolayısıyla öğrencilerde daha etkili öğrenmelerin sağlanmasına yardımcı olacağı gibi bu bilim dallarının da tarih biliminin birinci elden kaynaklarından dolayısıyla da tarih biliminden yararlanarak çıkarımlarda bulunması daha isabetli sonuçlara ulaşılmasında etkili olacaktır.

5. Kaynakça

- Altunay, E. (1994). 1540 (H. 947) Tarihli tahrir defterine göre Bitlis Sancağı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Altunay, E. (1996). 1540 (H. 947) Tarihli tahrir defterine göre Bitlis Sancağı'nda yerleşme ve nüfus. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(10), 1-10.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 749-772.
- Ata, B. (1998). John Dewey ve Türkiye'de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930). Kocaeli Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezi'nin ortaklaşa düzenledikleri "Atatürk'ün Cumhuriyet'in ilânından sonraki hedefleri" Sempozyum Bildiriler kitabı içinde (ss. 57- 77). İzmit: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atsız, N. (1997). Türk tarihinde meseleler. İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Ayan, E. (2011). Türk tarih yazımının evriminde Annales kuramının yorumu. *Tarih Okulu*, (11), 75-101.
- Bingöl, S. (2004). İstanbul'da 1829 nüfus sayımı ve bazı mahallelerin Müslüman nüfusu üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 23(36), 43-60.
- Boehm, R., Saxe D. W. ve Rutherford D. J. (2003). *The best of both worlds: Blending history and geography in the K-12 curriculum*. Washington: Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education.
- Cahen, C. (1972). İslam kaynaklarına göre Malazgirt Savaşı. *Türkiyat Mecmuası*. (Z. Kerman, Çev.), 17, 77-100.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (2002). Beyin temelli öğrenme. (C. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carr, E. H. (2003). Tarih nedir?. (M. G. Gürtürk, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çakar, E. (2003). Tahrir defterlerine göre XVI. yüzyılda Humus şehri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 375-392.
- Çakmak, M. A., Hamarat, E. (2016). İpek Yolu tarihinin öğretiminde ABD merkezli bazı yaklaşımlar: Teknoloji, proje ve müze. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 421-430.
- Çetin, A. (2009). Kandıra Kaymas-Akçaova (Akâbâd) temettuat defterleri (1844-1845). İzmit: Kocaeli Valiliği İl Özel İdaresi Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Devellioğlu, F. (1993). Nüfus. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Diamond, J. (2006). Çöküş. (E. Kırıl, Çev.) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Diamond, J. (2010). Tüfek, mikrop ve çelik. (Ü. İnce, Çev.) Ankara: Tübitak.
- Dilek, D. (2002). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Elibüyük, M. (2009). Tarihi coğrafya bakımından önemli bir kaynak: Cihannüma. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7(2), 93-109.
- Evliya Çelebi (1966). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. (Sadeleştiren: T. Temelkuran, N. Aktaş, M. Çevik), V- VI, İstanbul.
- Gardner, W. E., Demirtaş, A., Doğanay, A., Çiçek, R., Güney, E. ve Kitapçı, Z. (1997). *Sosyal bilimler öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Gümüşçü, O. (2010). *Tarihi coğrafya*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Halkın, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. (B. Yediyıldız, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Herodotos (1983). *Herodot tarihi. Çağının dünyasını anlatan ilk büyük kitabı*. (M. Ökmen, Yunanca Aslıyla Karşılaştıran ve Sunan: A. Erhat) İstanbul: Nadir Kitap.
- İbn Batuta Şemseddin Ebu Abdullah Muhammed et-Tancı (1971). İbn Batuta Seyahatnâmesi'nden seçmeler. (Hazırlayan: İ. Parmaksızoğlu) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İpek, N. (2006). İmparatorluktan ulus devlete göçler. Trabzon: Serander Yay.

- İskender, P. (1994). XVII. yüzyılın ikinci yarısında Kastamonu şer'iyeye sicili, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- İskender, P. (2005). Bir yerel tarih araştırması: 17. yüzyıl şer'iyeye siciline göre Kastamonu. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 565-582.
- İslam Ansiklopedisi (1993). *Sâl-nâme*. (c.10, ss.134-136). İstanbul: M.E.B. Basımevi.
- Kafesoğlu, İ. (1964). Üniversite tarih öğretiminde yeni bir plan. *İÜ Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 19, 1-13.
- Kaya, M. (2012). Charles Taxier'nin seyahatnamesine göre 19. yüzyılda Anadolu'nun sosyal, kültürel ve ekonomik durumu. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 10, 245-262.
- Kıldıroğlu, M. (2006). IX-XVI. asırlarda Yenisey-İrtiş bölgesinde Kırgız-Kıpçak ilişkileri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 133-166.
- Kodaman, B. (1997). Tarih araştırmalarında metod meselesi. *Akademik Açık*, 4, 1-8.
- Kuş, A., İskender Kılıç, P. (2015). Henry John Van Lennep'e göre Amasya'nın fizikî ve coğrafi yapısı, II. Uluslararası Geçmişten Günümüze Merzifon ve Amasya Yöresi Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss.140-148). Merzifon- Amasya: Edge Akademi Yayıncılık.
- Kuş, A. (2016). Kinneir'in Samsun-Tirebolu yol güzergâhındaki izlenimleri. M. Ç. Özdemir, Y. E. Tekinsoy (Ed.), *Yabancı seyahatnamelerde Türkiye* (ss. 231-253). Ankara: Türk Yurdu.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kütükoğlu, M. S. (1990). *Tarih araştırmalarında usul*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Lacoste, Y. (1998). Coğrafya savaşmak içindir. (A. Arayıcı, Çev.) İstanbul: Özne Yayınları.
- Özçelik, İ. (2001). *Tarih araştırmalarında yöntem ve teknikler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü, III*, (ss. 105-106). Ankara: M.E.B.
- Strabon (1969). *Coğrafya (Geographika)*. (A. Pekman, Çev.) XII (I-II-III), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay.
- Şengül Bircan, T., Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 461-476.
- Tekeli, İ. (2014). Coğrafya ve Mekân Üzerine. *Bir disiplinin iç dünyası modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler*. E. Bekaroğlu, A. R. Özdemir (Ed.), (ss. 3-4). İstanbul: İdil Yayıncılık.
- Togan, Z. V. (1985). *Tarihte usûl*. İstanbul: Enderun Kitapevi.
- Ünal, M. A. (2008). *Osmanlı devrinde Sinop*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Ünal, M. A. (2011). Salname. *Osmanlı Tarih Sözlüğü*, E. Ayyıldız (Ed.), İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 588.
- Ünlü, M., İskender Kılıç, P. (2014). Ayandon kazasının 1841 yılı nüfus yapısı, *Turkish Studies*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(4), 597-617.
- Yeğen, C. (2016). Annales okulu, Marc Bloch ve "Tarih savunusu: Veya tarihçilik mesleği" yapıtı üzerinden Bloch'un tarih anlayışı, *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(1), 25-29.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş 5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



İşitme Kayıplı Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Strateji Kullanımının Desteklenmesi

Supporting Students with Hearing Loss in Terms of Using Strategy about Social Studies Courses

Elif AKAY¹

Öz

Sosyal Bilgiler; problem çözme, karar verme ve araştırma becerilerinin gelişimini amaçlayan bir derstir. Bu nedenle öğrencilerin akademik gelişimlerini izleyebilmeleri, bilgiyi kavrayıp transfer edebilmeleri ve problemlere çözüm üretebilmeleri için Sosyal Bilgiler dersi stratejilerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi stratejilerinin nasıl desteklendiğini ortaya koymaktır. Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler gözlemler, görüşmeler, belgeler, araştırma günlüğü ve süreç ürünleri ile toplanmıştır. Strateji kullanımına odaklanılarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler destek özel eğitim hizmetinin, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere bilgiyi sınıflandırarak, ilişkilendirerek, çıkarımlarda bulunarak ve olayların oluş zamanına göre sıralayarak anlamlandırmalarında katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, destek özel eğitim hizmeti, sosyal bilgiler stratejileri, kaynaştırma

Abstract

Social study is a course aimed at the development of problem solving, decision-making and research skills. For this reason, students need to be able to use their Social Studies course strategies in order to be able to monitor their academic progress, understand and transfer their knowledge, and solve problems. The goal of this research is to present the process of support given to students with hearing loss for Social Studies courses in inclusive education environment. Integrated holistic case study design is used in the research. Data are collected through observations, interviews, documents, research diary and process products. It is seen that social studies support special education service focusing on the use of strategy helped students with hearing loss by making contribution to reasoning and interpretation of information through classifying, associating, making inferences and organizing events according to timeline.

Keywords: Hearing loss, support special education service, social studies strategies, inclusion

1. Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, Eskişehir,Türkiye; [https:// orcid.org/0000-0002-7349-6217](https://orcid.org/0000-0002-7349-6217)

Atf / Citation: Akay, E. (2019). İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik strateji kullanımının desteklenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 885-895. doi:10.24106/kefdergi.2946

Extended Summary

Students need strategies in order to follow their academic developments, to embrace, understand and transfer knowledge and to create solutions to problems (Watson & Glaser, 2012). These strategies give students the chance to research, define and analyze necessary information and determine problems in order to specify learning goals and reach the correct result. Thus, students become independent individuals in terms of reaching information and learning processes and they turn into individuals who are able to make self-evaluation (Bransford, Brown & Cooking, 2000). So, environments in which learning strategies can be used shall be created and students shall be observed and supported in the process of obtaining and interpreting knowledge (Gagné & Driscoll 1988). While teaching a strategy, teacher should emphasize it, be a model and guide students in structuring information through thinking and making explanations (Bransford, Brown & Cooking, 2000).

In Social Studies classes, basic skills of using resources, establishing causal relations, making comparisons, perceiving time and space, are aimed to be developed (Levstik & Barton 2001). Strategies used in Social Studies class give students the chance to repeat information they obtain in different contexts and increase their skills used in fitting into social life. This is why, it is important to practice strategy use education in Social Studies classes systematically (NCSS, 2009).

In Turkey, the strategies in Primary Education Fourth Grade Social Studies program are: Identifying evidence, planning and writing information available, perceiving chronology and space, reading table, diagram and graphic, making comparison, defining cause and effect relation, making decision and using library and reference resources (MEB, 2016 (Ministry of National Education)). It is determined that students with hearing loss included in this research have difficulty in using the strategies of "Identifying and Using Evidence", "Perceiving Chronology", and "Defining Cause and Effect Relation". This is why, Social Studies Support Private Education Service focused on these strategies. The goal of this research is to present the process of support given to these students with hearing loss in Social Studies lesson in inclusive education environment. For this aim, it is intended to find an answer to the question of "How are the Social Studies Support Private Education Service Practices used for enabling the above mentioned students use strategies in Social Studies Class?"

Method: In this research, in order to make a detailed integrated analysis about the strategy use in Social Studies Support Private Education Service practices, integrated single situation design is used (bütüncül tek durum deseni) (Yin, 2009). Participants of the research are two students with hearing loss, in Primary Education 4th grade in 2016-2017 education semesters, and a support education teacher as the researcher and classroom teacher of these students. Data of the research are collected through observations, interviews, documents, research diary and process products (süreç ürünü) (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Video and voice record inventories are followed in terms of validity, reliability and credibility by two professionals experienced about the education of students with hearing loss and qualitative research methods (Yin, 2009). In order to increase the structural validity of the research, research report is presented to primary school 4th grade teacher A and his/her interpretation is obtained. Researcher and field experts analyzed the variability of data collection tools, the program in use, activities and materials, Social Studies Support Private Education Service practices video records, records of the interviews with teachers and research diary. Descriptive analyses of 34 Social Studies Support Private Education Service videos and 6 voice records are carried out. At the end of the analysis, it is seen that the most supported Social Studies strategies are (a) Identifying evidence, (b) perceiving chronology, (c) defining cause and effect relation. These strategies are used for forming the theme of the research. Reliability of the research is found to be 100% among evaluators (Miles & Huberman, 2014).

Results and Conclusion : In this research, Social Studies Support Private Education Service presented to students with hearing loss, aiming at enable them use Social Studies course strategies, is analyzed. These Social Studies Support Private Education Services focused on enabling students completely repeat topics learnt at school, answering questions of students about the topic, establishing basis for the issues that require too much experience and knowledge. There are also examples of the efforts and their mistakes about the strategies of (a) Identifying evidence, (b) perceiving chronology, (c) defining cause and effect relation.

Using the language for explaining the strategies require the ability to use Social Studies terms and to determine relations among them and reach the result (NCSS, 2009). Despite the education program, rich materials and multimedia instruments and teaching techniques used in this research, it is determined that participator students have difficulty in using Social Studies lesson terms. Besides these kinds of limitations, it is seen that students started to use Social Studies strategies, about which they had difficulty at the beginning. In addition, they started showing evidence while defining their personal claims or answering questions and they started realizing relations between past events. It can be said that students could determine the differences among events, they could make causal explanations about them and their interest and motivation increased.

Strategy use develops students' abilities of solving problems with which they can face in social life (Gagne & Driscoll, 1988). Proper context, they way of use, frequency, systematic application, setting model and use by students are the significant elements in the use of strategy (Jones et al., 1986). Inclusive education classes are crowded. In this case, it can be impossible to enable students use all of the strategies about lessons. In this research, the content of a Social Studies Support Private Education Service, which is a supplement for the education in the above mentioned class, is presented. Evidences about the contributions of making personally proper and strategy-focused studies in supporting students with hearing loss, are shared with the readers.

1. Giriş

Eğitimin temel amacı bağımsız öğrenen bireyler yetiştirmektir (Watson ve Glaser, 2012). Bu nedenle eğitim ortamlarında bilgiye ulaşma sürecine ve üstbilişsel düşünme becerisinin gelişimine odaklanılmaktadır. Bu becerilerin gelişebilmesi için öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, dolayısıyla öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Strateji, öğrencilerin bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol ya da yaptıkları planlar olarak tanımlanabilir (Jones, Palincsar, Ogle, ve Carr, 1986). Öğrencilerin akademik gelişimlerini izleyebilmeleri, bilgiyi kavrayıp transfer edebilmeleri ve problemlere çözüm üretebilmeleri için öğrenme stratejilerine ihtiyaçları vardır (Watson ve Glaser, 2012). Bu stratejiler, öğrencilere **öğrenme amaçlarını belirleyip** doğru bir sonuca ulaşmak için konuyla ilgili bilgileri araştırma, problemleri tanımlama ve analiz etme fırsatı sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenciler bağımsız öğrenen ve kendilerini değerlendirebilen bireyler olabilmektedirler (Bransford, Brown ve Cooking, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bu bilgiyi nasıl yorumlayacaklarını öğrenebilmeleri için öğrenme stratejilerini kullanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Gagné ve Driscoll 1988). Strateji öğreniminde öğretmenin rolünün stratejiyi güçlü bir şekilde vurgulayarak model olmak ve öğrencilere rehberlik etmek olduğu belirtilmektedir (Jones, vd., 1986). Öğretmen sorular sorarak öğrencileri konu hakkında düşünmeye, açıklamalar yapmaya yönlendirerek bilgiyi yapılandırmalarına yol göstermelidir (Bransford, Brown ve Cooking, 2000).

Etkili öğrenme için öğrencilerin bir çok stratejiyi kullanabilmeleri ve farklı durumlara transfer edebilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğrencilere geçmiş bilgileri kullanma, bir konuyu ya da problemi betimleme, bir duruma yönelik gelişimleri izleme ve özetleme gibi temel beceriler kazandırılmalıdır (Zarrillo, 2012). Öğrenme deneyimi olan öğrenciler, bazı bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kendiliğinden kullanmaya başlayabilmektedir. Bu öğrenciler bir stratejiyi bırakıp farklı bir stratejiye ne zaman geçebileceklerine karar verebilirken, bazı öğrencilere stratejilerin doğrudan açıklanması, model olunması ve farklı bağlamlarda tekrar tekrar kullanacakları fırsatlar sağlanması gerekmektedir (Jones, vd.1986). Bu fırsatlar sonucu birçok farklı özellikteki öğrencinin de öğrenebildiği belirtilmektedir (Bransford, vd, 2000).

Öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanabilmeleri için aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. Aktif öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemelerine ve bilgi edinmede kullanacakları stratejileri seçmelerine fırsat veren bir süreçtir. Bu süreç öğrencilerin bilgilerindeki, düşüncelerindeki ve uygulamalarındaki gelişimi kendilerinin değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler öğrencileri bilgiyi keşfetmeleri, yeni bilgiyi geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmeleri, örnekler vermeleri, sorular sormaları ve karşılaştırmalar yapmaları için teşvik ederler (Gagné ve Driscoll, 1988).

Günümüzde eğitim ortamlarında aktif öğrenmeyi sağlayan yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenilen bilgilerin transfer edilmesi için öğrencilerin kendi deneyimlerini kullanarak öğrenme ortamlarına aktif katılmalarına önem verilmektedir (Bransford, vd., 2000; Yurdakul, 2015). Eğitim programında yer alan Sosyal Bilgiler dersi de yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersinde kaynak kullanma, nedensel ilişkiler kurma, karşılaştırmalar yapma, zaman ve mekanı algılama olarak sıralanabilecek temel beceriler geliştirilmektedir (Levstik ve Barton 2001). Bu becerilerin gelişimi için öğrencilerin çevrelerindeki olaylarla ilgilenmeleri, dersin terminolojisini kullanmaları ve kavramlar arası ilişkileri analiz ederek sonuçları ifade etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle sınıfta, güncel olaylar ve ders kitabındaki kavramlar üzerine yapılan tartışmalarda, öğrencilerin stratejileri kullanması sağlanmalı ve derse özgü terimlerin açıklanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerle paylaşılan bilginin gerçekleştiği zamanla, bağlamla ve Sosyal Bilgiler temalarıyla ilişkilendirilmesine de dikkat edilmelidir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan stratejiler, öğrencilere bilgilerini çeşitli bağlamlarda tekrarlama fırsatı sağlayarak sosyal yaşama uyum becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerinde strateji öğretiminin sistematik olarak uygulanması önemlidir (NCSS, 2009).

Türkiye’de ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programında; kanıtı tanıma ve kullanma, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma, kronolojiyi ve mekanı algılama, tablo, diyagram ve grafik okuma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisini belirleme, karar verme ile **kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma stratejileri yer almaktadır (MEB, 2016). Bu araştırmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin “kanıtı tanıma ve kullanma”, “kronolojiyi algılama” ve “sebebi sonuç ilişkisini belirleme” stratejilerini kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler destek özel eğitim hizmetinde (SBDEH), bu stratejiler üzerine çalışılmıştır.**

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandıran bir stratejidir. Bu stratejiyi öğrenmek, öğrencilerin bir problemin çözümüne ya da sorunun cevabına yönelik kanıtları kendilerinin bulmasını, tartışmalarda kendi iddialarını analiz edebilmelerini sağlamaktadır (Bransford vd., 2000). Bu nedenle öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine yönelik bilgilerini aktarırlarken ya da soruları cevaplarken kanıtlar sunmaları istenmelidir. Öğrencilerin bir

düşünceyi ya da bilgiyi kitap, ansiklopedi, atlas gibi güvenilir referans kaynaklarından öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin kavramları yanlış anlamaları giderilebilmektedir (Martorella ve Beal, 2002).

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi ile elde edilen bilginin zaman kavramıyla ilişkilendirilmesi de kalıcı ve anlamlı öğrenme için gereklidir (Eden, 2008). Olayların belirli bir zaman dilimine yerleştirilmesi ile öğrencilerin kronolojiyi algılaması gelişebilmektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde kronoloji insanların, yerlerin, nesnelere ve olayların zaman içerisindeki durumlarını anlayabilmeyi sağlamaktadır. Kronolojiyi algılama, takvim bilgisi edinme ile başlamakta geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı ayırt etme, zaman ifadelerini doğru kullanma, olayları kronolojik olarak sıralama, zaman şeridindeki veriyi yorumlama ve zaman şeridi oluşturma şeklinde gelişmektedir. Özellikle tarih bilgisi, olaylar arasındaki ilişkiler ve zamanın bir süre olduğu düşüncesi, 10-11 yaşlarında gelişebilmektedir (Martorella ve Beal, 2002). İşitme engelli öğrencilerde dil gelişimindeki gecikme zaman algısını ve soyut düşünmeyi sınırlandırmaktadır. Bu durum kronolojiyi algılamayı geciktirmektedir (Eden, 2008). Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin önemli tarihsel olayları kronolojik bir sırayla, belirli mekânlara yerleştirmeleri istenerek geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarını somutlaştırmalarına fırsat verilmektedir. Kronolojik algının gelişimi günümüz ile geçmiş arasındaki bağı, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler içeriğindeki olayların birbiriyle olan ilişkilerini somutlaştırmak, sürdürdüğünü göstermek ve zaman içindeki değişiklikleri vurgulamak için zaman çizelgeleri kullanılmaktadır (Obenchain ve Morris, 2011).

Bilgiler, belirli bir zaman dilimine yerleştirilip somutlaştırıldıktan sonra, öğrencilerin olayların nedenleri üzerine tartışmalar yaparak anlama ulaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için Sosyal Bilgiler derslerinde sebep-sonuç ilişkisini belirleme strateji kullanılmaktadır. Bu stratejinin kullanılabilmesi için öğrencilerin, bir olay hakkında düşünürken empatik olmaları, soyut kavramları açıklayabilmeleri, karşılaştıkları bilgileri yorumlayarak sonuca ulaşabilmeleri ve bir durumu anlamak için tartışabilmeleri ve problem durumları çözecek karşı görüşler geliştirebilmeleri gerekmektedir. Sebep-sonuç ilişkisini belirleme stratejinin gelişebilmesi için öğrencilerin; durum ya da olaylarla ilgili derinlemesine bilgileri olması, bu bilgiye gerçek deneyimlerle ulaşmaları ve bilgiyi farklı bağlamlarda kullanmaları gerekmektedir (Brush ve Saye, 2002). Öğrenciler sebep-sonuç ilişkisini belirleme stratejisini edindiklerinde, olaylar hakkında tahminlerde bulunabilmekte, mantık dışı durumları belirleyebilmekte ve nedensel açıklamalar yapabilmektedirler (Martorella ve Beal, 2002).

Sosyal Bilgiler derslerindeki stratejilerin öğrenilmesini desteklemek için görsel materyaller, birinci elden kaynak ve kanıt kullanımı, gazete, harita çeşitleri, zaman çizelgeleri (tarih şeridi), tarihi filmler ve belgesel gibi materyaller kullanılmalıdır. Multimedya araçlarının kullanılması da zengin bir öğrenme ortamı yaratmak açısından önemlidir. Bu materyal desteği öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularına yönelik hayal güçlerinin gelişimini sağlamaktadır (Buchanan, 2015). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler yoğun bilgi içeren bir derstir. Birçok kavramın içiçe olması, bilgilerin transferini zorlaştırmaktadır (Bransford, vd., 2000). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin algılayabildiği zamanın “şimdi” olması, tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarını zorlaştırmaktadır (Eden, 2008). Bu faktörler sonucu kaynaştırma ortamındaki işiten ve işitme kayıplı **öğrenciler** Sosyal Bilgiler derslerinde zorlanmaktadır (Woolsey, Herring, ve Satterfield, 2009). Araştırmalar, bu sorunların en aza indirilebilmesi için derslerde öğrenme stratejileri ve zenginleştirilmiş öğretim materyalleri kullanılarak çeşitli etkinlikler yapılmasının önemini vurgulamaktadır (Akay, 2016; Girgin, 2013; Karasu, 2014; 2017).

Bu makalede, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik stratejileri kullanabilmeleri için SBDEH uygulamalarının nasıl yürütüldüğü açıklanmıştır. Katılımcı **öğrencilerin SBDEH uygulamalarında Sosyal Bilgiler stratejilerini kullanmaları için yapılan etkinliklerin, öğrencilerin stratejileri kullanımına katkılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitimde Sosyal Bilgiler alanında ulaşılan sınırlı araştırmada** hayal gücünü geliştirme, problem çözme ve nedensel ilişkiler kurmanın önemi vurgulanmaktadır (Boucher, 2010; Siever, 2005). Bu araştırmada da bu becerilerin gelişimini sağlayan stratejilerin kullanımına odaklanılmıştır. SBDEH uygulamalarının kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin bilgiyi sınıflandırmasına, ilişkilendirmesine, çıkarımlarda bulunmasına ve olayları oluş zamanına göre sıralamasına katkı sağladığı görülmüştür. Bu araştırmada SBDEH uygulamasının ortaya konması, Türkiye’de uygulanacak destek özel eğitim çalışmalarına yol gösterebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın, uluslararası özel eğitim literatüründe eksikliği dile getirilen (Lucas ve Paste, 2017) Sosyal Bilgiler araştırmalarının çeşitlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek özel eğitim hizmetinde, Sosyal Bilgiler stratejilerinin nasıl desteklendiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda “Kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik stratejileri kullanabilmeleri için SBDEH uygulamaları nasıl yürütülmüştür?” sorusu yanıtlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmada, öğrencilerin SBDEH uygulamalarındaki strateji kullanımlarını bir bütün olarak derinlemesine ince-

lemek amacıyla bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelendiği, gerçek ortamdaki durumların ortaya konulduğu, sistematik veri toplama, detaylı olarak analiz etme ve sonuçları betimlemeyle gerçekleştirilen nitel bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Bu çalışmada, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin SBDEH’de Sosyal Bilgiler stratejilerini kullanımlarına yönelik veriler derinlemesine ve detaylı olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma ortamında ilkökul dördüncü sınıfa giden işitme kayıplı iki öğrenci, destek eğitim öğretmeni olarak araştırmacı ve öğrencilerin sınıf öğretmenleridir. Katılımcılar, araştırmacının 2016-2017 öğretim yılında destek eğitim programında’de çalışmakla yükümlü olduğu öğrenciler ve onların sınıf öğretmenleridir. Öğrenciler erken cihazlandırılmış,’de aile eğitimi ve okulöncesi eğitim aldıktan sonra kaynaştırma ortamına yerleştirilmiştir. Araştırmacının, işitme engelliler öğretmenliğinde 22 yıllık deneyimi, destek özel eğitim hizmeti sunma konusunda yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden birinin 18, diğerinin 35 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çalışmada (a) gözlemlerde; SBDEH videoları, (b) görüşmelerde; sınıf öğretmenlerinin eğitim programına yönelik bilgileri ve görüşleri, (c) belgelerde; odyolojik bilgiler, SBDEH sunuları ve BEP’ler, (d) araştırma günlüğünde; SBDEH sonrası değerlendirmeler, görüşme dökümleri ve öğrenci gelişim kayıtları, (e) süreç ürünlerinde; karşılaştırma, sınıflama, tanımlama tabloları, zaman şeritleri ve geçerlik komitesi tutanakları kullanılarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analizi ve geçerlik süreci

Veriler 2016-2017 öğretim yılında, 17 Ekim 2016-14 Şubat 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. SBDEH’ler beş günlük destek özel eğitim uygulamasının iki gününde gerçekleştirilmiştir. Video ve ses kayıtlarının dökümleri geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık amacıyla işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli iki alan uzmanı tarafından izlenmiştir (Yin, 2009). Araştırmanın yapı geçerliğini arttırmak amacıyla, araştırma raporu işitme kayıplı öğrencilerle ilkökul dördüncü sınıfta çalışan A öğretmenine okutularak görüşleri alınmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanları veri toplama araçlarının çeşitliliğini, uygulanan programı, etkinlikleri ve materyalleri, SBDEH video kayıtlarını, öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarını ve araştırma günlüğünü incelemiştir. 34 SBDEH videosu ve 6 ses kaydının dökümlerinin araştırma sürecinde ve sonunda betimsel analizleri yapılmıştır. Analizler sonucu en çok desteklenen Sosyal Bilgiler stratejilerinin (a) kanıtı tanıma ve kullanma, (b) kronolojiyi algılama ve (c) sebep sonuç ilişkisini belirleme olduğu görülmüştür. Bu stratejiler araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Araştırmanın temalarına yönelik değerlendiriciler arası güvenilirlik % 100 bulunmuştur (Miles ve Huberman, 2014). Sosyal Bilgiler dersleri ve kullanılan stratejiler matrisi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler dersleri ve kullanılan stratejiler matrisi

Video(V)	Tarih	Süre	Konu	(a)	(b)	(c)
1.	07.10.2016	32’51’’	Ben Kimim? Kimlik Bilgilerimiz, parmak izi	x		x
	11.10.2016	35’18’’	Öğrencilerin Yaşam Kronolojisi		x	
	12.10.2016	37’37’’	Birey ve Toplum ünitesi zorlandıkları konular		x	
	18.10.2016	35’23’’	Geçmişte Kullandığımız Nesnelere	x	x	x
	25.10.2016	37’22’’	Geçmişte Kullanılan Eşyaları Neden Öğreniyoruz?	x	x	x
	01.11.2016	35’09’’	Kültürel Öğelerimiz Nelerdir?	x	x	x
	02.11.2016	37’11’’	Farklı Ülkelerin Kültürel Öğeleri	x		x
	08.11.2016	39’12’’	Milli Mücadele	x	x	x
	10.11.2016	35’39’’	Osmanlı Devleti Yönetimi	x	x	x
	17.11.2016	38’41’’	Birinci Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti	x	x	x
	18.11.2016	35’23’’	Osmanlı Devletinin İşgali	x	x	x
	22.11.2016	40’01’’	Milli Mücadele ve Kongreler	x	x	x
	29.11.2016	37’04’’	TBMM’nin Açılışı	x	x	x
	30.11.2016	37’25’’	Cumhuriyetin İlanı	x	x	x
	06.12.2016	39’06’’	Cumhuriyet Yönetimi	x	x	x

Video(V)	Tarih	Süre	Konu	(a)	(b)	(c)
	07.12.2016	37'35''	Ana ve Ara Yönler	x		x
	13.12.2016	51'46''	Pusula Olmadan Yön Bulma	x		x
	14.12.2016	42'37''	Sınıfımızın Farklı Yönlerinde Neler Vardır?	x		
	28.12.2016	24'08''	Termometre ile Hava Durumu Belirleme	x		x
	29.12.2016	36'36''	Kroki Çizme ve Krokiden Yer Bulma	x		x
	30.12.2016	26'44''	Okulumuzun Krokisinden Yararlanalım	x		x
	03.01.2017	41'51''	Sanal Gezi ile Meteoroloji İstasyonu	x		x
	10.01.2017	41'17''	İhtiyaçlarımız ve İsteklerimiz			x
	12.01.2017	39'09''	Alışveriş Listesinde İhtiyaç ve İsteklerimiz	x		x
	17.01.2017	41'34''	Gelir-gider ve Alışverişte Dikkat Edilecekler	x		x
	14.02.2017	42'10''	Pamuğun Yolculuğu	x		x
	15.02.2017	39'35''	Meslekler ve Özellikleri	x		x
	21.02.2017	35'36''	Mesleklerin Gruplandırılması	x		x
	23.02.2017	40'59''	Teknolojik cihazların tarihçesi internet araştırması	x	x	x
	24.02.2017	38'35''	Teknolojik cihazlarla ilgili zaman çizelgesi hazırlama	x	x	
	27.02.2017	25'55''	Teknolojik cihaz örneği inceleme	x		
	01.03.2017	34'10''	Teknolojik cihazları ansiklopedilerden araştırılması	x	x	x
	07.03.2017	30'29''	Teknolojik cihazların zaman çizelgesine eklenmesi	x	x	x
	08.03.2017	31'53''	Teknolojik cihazların çizelgesinin tamamlanması	x	x	x

Her SBDEH'de öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmaları için stratejileri sistematik olarak kullanmaları sağlanmıştır. Konular fotoğraflar, filmler, grafikler, zaman çizelgeleri, belgeler, eşyalar ve bilgisayar ile desteklenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın katılımcılarından yazılı izin belgeleri alınmıştır. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilirler açıklanmıştır. Katılımcı isimleri değiştirilmiştir. Verilerin bilimsel çalışmalarda kullanılacağı belirtilmiştir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Dürüstlük ve şeffaflık ilkesi gereği tüm veriler video ve odyo kayıtlarıyla toplanmıştır (Miles ve Huberman, 2014).

3. Bulgular

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi stratejilerini kullanabilmeleri için sunulan destek özel eğitim hizmeti incelenmiştir. SBDEH'ler öğrencilerin okulda bitirdikleri bir konunun tamamının tekrarlanması, öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması, çok fazla geçmiş bilgi deneyim gerektiren konularda öğrencilere temel oluşturmak için bir sonraki konunun çalışılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, öğrencilerin zorlandıkları (a) kanıtı tanıma ve kullanma, (b) kronolojiyi algılama ve (c) sebep sonuç ilişkisini belirleme stratejilerindeki hatalarına ve stratejileri doğru kullanmaları için yapılan çalışmalara yönelik örneklere yer verilmiştir. İzleyen bölümde kanıtı tanıma stratejisinin katkıları ile araştırma bulguları sunulmuştur.

Kanıtı tanıma ve kullanma

Araştırma sürecinde konulara yönelik kanıtların elde edildiği kaynakların çeşitli olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için öğrencilerle birlikte eski yüzükler, küpeler, termometre... gibi gerçek materyaller kullanılmış, fotoğraflar ve haritalar incelenmiş, savaşı konu alan filmler ve belgeseller izlenmiştir. Teknolojik cihazlarla ilgili ansiklopedilerden ve internetten araştırma yapılabilmelerine fırsat verilmiştir.

Kanıtı tanıma ve kullanma, kavramların somutlaştırılmasını destekleyen bir stratejidir. Öğrenciler el sanatlarımız konusunda, çinicilik kavramını bilmediklerini belirttiklerinde onlara tabaklara desen çizip boyayan insanların fotoğrafları gösterilmiştir. Bu kanıtı görünce Mahmut "Porselen," diyerek Dilara "Kütahya Porselen var otogarda," diyerek kavram ile ilgili var olan bilgilerini açıklayabilmişlerdir (V.6: 22'55").

Kanıtı tanıma ve kullanma, problemin çözümüne ya da sorunun cevabına yönelik kanıtları öğrencilerin bulmasını destekleyen bir stratejidir. Öğrencilerle pusulanın özellikleri incelendiği derste Dilara pusulayı görünce "Hep kuzeyi

mi gösteriyor?” diye sormuştur. Öğrencilere doğrudan cevap vermek yerine, pusula hareket ettirilerek ibrenin sürekli kuzeyi gösterdiğini deneyimlemeleri sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere pusula hep kuzeyi göstermezse neler olacağı sorulduğunda *“Yolumuzu karıştırırız,”* doğru cevabını verebilmişlerdir (V.17: 15’40’’). Bir başka derste, öğrencilerin haritadan Japonya’yı bulmaları istenmiştir. Öğrenciler bulmakta zorlanınca araştırmacı Japonya’nın ada olduğu ipucunu vermiştir. Öğrenciler yine bulamadıklarında haritadan ada örnekleri (Madagaskar, Avustralya) göstererek somutlaştırmış, öğrencilerin de Japonya’yı bulabildiği gözlenmiştir (V.7: 13’40’’). Bir başka derste Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’nda doğuda Rusya ile savaştığı konuşulmuş ve savaşın konumu haritadan gösterilmiştir. Daha sonra Kafkas Cephesi ile ilgili film izlenmiştir. Mahmut *“Burası neresi?”* diye sorduğunda, Dilara’nın haritadan Ermenistan sınırını göstererek ona açıklayabildiği gözlenmiştir (V.10: 14’39’’). Öğrenciler dünya haritası üzerinden Türkiye’nin yerini belirlerken Mahmut *“Buldum öğretmenim,”* diyerek Kanada’yı göstermiştir. Bulduğu ülkenin Kanada olduğu, üzerinde yazdığı söylenmiştir. Mahmut ülke adlarına dikkat ederek arayınca Türkiye’yi bulabilmiştir (V.7: 12’55’’).

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilerin tartışmalarda kendi iddialarını analiz ederek doğru tahminde bulunmalarını desteklemektedir. SBDEH’de kültürel öğeler hakkında konuşulurken, öğrenciler gösterilen fotoğrafların köy düğünlerine ait olduğunu belirtebilmişlerdir. Fotoğrafta ata binen gelini görünce Mahmut *“Gelin almaya gitmişler”* diyerek, Dilara ise fotoğrafta olmamasına rağmen *“Davullar çalıyorlar,”* diyerek doğru tahminlerde bulunabilmiştir (V.6: 9’56’’). Başka bir derste meteoroloji istasyonuna sanal gezi yapılmıştır. Öğrenciler önce sınıftan çıkmadan Ankara’ya nasıl gidebileceklerini tahmin edememişlerdir. Sınıfa dikkatli bakmaları istendiğinde Mahmut, *“Buldum! Bilgisayarda”* cevabıyla doğru tahmin edebilmiştir. Birlikte internetten meteoroloji istasyonundaki aletler incelenmiştir (V.22: 8’54’’). Aletler incelenirken öğrencilere hava termometresi tanıtılmıştır. Sonrasında öğrenciler toprağın içindeki aletin toprak termometresi olabileceğini ve toprak sıcaklığını ölçtüğünü doğru tahmin edebilmişlerdir (V.22: 14’23’’).

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilerin bilgilerini aktarırken ya da soruları cevaplarırken kanıtlar sunmalarını desteklemektedir. Öğrencilere bir ormanda kaybolduklarında yollarını bulmaları gerekirse neler yapabilecekleri sorulduğunda, Dilara *“Pusula kullanabiliriz,”* Mahmut *“Haritadan bakabiliriz,”* cevabını verebilmiştir (V.17: 5’18’’).

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilerin bir düşünceyi ya da bilgiyi güvenilir referans kaynaklarından öğrenmelerini desteklemektedir. Bunun için öğrencilerin her gün hava sıcaklığını tahmin etmeleri istenmiştir. Hava durumu hakkında önceleri internetten bilgi alınmış, hava durumu konusunu işledikten sonra öğrencilerin hava sıcaklığını termometre ile ölçerek sıcaklık grafiğine işaretlemesi sağlanmıştır.

Kanıtı tanıma ve kullanma yanlış anladıkları kavramların düzeltilmesini destekleyen bir stratejidir. Bir derste Mahmut Dolmabahçe Sarayı’nı görünce *“Burası Atatürk’ün sarayı,”* demiştir. Mahmut Dolmabahçe’nin saray olduğunu ve Atatürk’ün Dolmabahçe Sarayında öldüğü bildiği için, iki bilgiyi birleştirip yanlış bir anlama ulaşmıştır. Sarayın Atatürk doğmadan önce padişah tarafından yaptırıldığı açıklanarak hatalı bilgileri düzeltilmiştir (V.9: 20’02’’). Başka bir derste öğrencilerle haritadan şehirleri bulma ve yönlerini belirleme etkinliği yapılmıştır. Dilara, Karaman’ın Türkiye’nin güneyinde, Mahmut ise, güney batısında olduğunu söylemiştir. Yön tablosu çıkarılarak incelendiğinde Mahmut *“Aa! Güneydeymiş,”* diyerek hatasını düzeltebilmiştir (V.9: 27’03’’). Bir başka derste, piramitlerin çölde olduğunu duyunca Mahmut *“Çölde mi? Himm Arabistan’da yani,”* demiştir. Öğrencilere piramitlerin Mısır’da, Mısır’ın da Kuzey Afrika’da olduğu söylenince Mahmut *“Arabistan’ın ilçesi yani çöl,”* demiştir. Öğrencilere dünya haritasından Mısır’ın yeri Arabistan ile karşılaştırılarak gösterilmiştir (V.32: 17’09’’).

Kanıtı tanıma ve kullanma, merakı ve keşfetme isteğini arttıran, öğrencileri derinlemesine araştırma yapmaları için motive eden bir stratejidir. Bir SBDEH’de Dilara *“İcatlar”* ansiklopedisini incelerken *“Aa, radyonun icadı! Bunu yazmak istiyorum,”* diyerek araştırma konusunu belirleyebilmiştir (V.32: 19’50’’). Mahmut’a araştırmasını desteklemek için farklı ansiklopedilerden teknolojik ürünler gösterilmiştir. Bunun sonunda Mahmut uzay araçlarının gelişimini konu alan bilgileri yazmayı seçmiştir (V.32: 23’32’’). Bir başka SBDEH’de Mahmut, dersin başında termometre 9 iken kaloriferin üstüne koymak istemiştir. Tekrar kontrol ettiğinde şaşırarak 33 olduğunu görmüştür. Daha sonra *“Biraz daha bekleyelim, kaç derece olur? 50 olur belki”* diyerek tahminde bulunmuştur (V.19: 9’55’’).

Öğrencilerle çalışılan diğer strateji kronolojiyi algılamadır. İzleyen bölümde kronolojiyi algılamanın katkıları, araştırma bulguları ile birleştirilerek sunulmuştur.

Kronolojiyi algılama stratejisi

Kronolojiyi algılama stratejisi öğrencilerin insanlar, yerler, nesnelere ve olayların zaman içerisindeki durumlarını öğrenmelerini ve bildikleri olaylara göre diğer olayların yerini zihinlerinde canlandırmalarını sağlamaktadır. Bir SBDEH’de öğrenciler Atatürk’ün yaptığı savaşlar konusunu hatırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle Atatürk’ün

kronolojisi oluşturulmuştur. Mahmut Atatürk'ün mahalle mektebine gittiğini açıklarken Dilara Şemşi Efendi İlkokulunu söylemiştir. Daha sonra "*Mahalle mektebi kreş mi?*" diye sormuştur (V. 3). Dilara, mahalle mektebini kronolojik sıranın başında görünce kendisinin ilk önce kreşe gittiğini hatırlayarak deneyimiyle bilgiyi birleştirmeye çalışmıştır. Dilara'ya mahalle mektebinin günümüzdeki okullara benzemediği, geçmişte kreşlerin çok az olduğu, iki okulun da ilkokul olduğu açıklanmıştır.

Kronolojiyi algılama stratejisi, kronolojik sıralamayı geliştirmektedir. Öğrencilerden teknolojik cihazların icat edildikleri tarihleri bulmaları ve hazırladıkları zaman çizelgesine yazmaları istenmiştir. Dilara "*Televizyon, 1923*" diye okuduktan sonra zaman çizelgesinde yazmak için 1723 yılını göstermiştir (V.30: 20'35"). Araştırmacının "*1700 yılına mı yazacaksın?*" sorusuna "*1900 yılına yazacağım,*" cevabını vermiştir. "*Ama 1900'de değilsin*" diye uyarınca doğru yılı bulabilmiştir. Dilara kendi bilgilerini eklerken Mahmut, "*Benimki 1950'lerde kaldı,*" diyerek işaretleyebilmiştir.

Kronolojiyi algılama stratejisi, zaman şeridi oluşturma ve buradaki verileri yorumlama fırsatı sağlamaktadır. Mahmut telefonun gelişimini araştırıp yazdığı bilgi kartını ve fotoğrafı zaman çizelgesinde 1876 yılına yapıştırmıştır. Telefonun fotoğrafını bir süre inceledikten sonra "*Akıllı telefonu kim, ne zaman icat etti?*" sorularını sormuştur (V.34: 15'58"). Dilara sinema ve televizyonun icat tarihlerini karşılaştırarak "*Öğretmenim ikisi de aynı,*" diyerek şaşkınlığını ifade etmiştir (V.34: 16'11"). Bilgisini düzeltmek için internetten televizyonun 1923 yılında, sinema makinesinin 1895 yılında icat edildiği gösterilmiştir. Daha sonra bu bilgiyi zaman çizelgesine kaydetmiştir.

Kronolojiyi algılama stratejisi, öğrencilerin tarihi bilgilerini gözden geçirmelerine, kendi deneyimlerini kullanmalarına ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri fark etmelerine fırsat sağlamaktadır. Mahmut'un Osmanlı Devleti ve padişahlar belgesinde Fatih Sultan Mehmet'in yaşadığı 1453 yılına bakarak, "*Öğretmenim Atatürk daha doğmamış,*" ifadesinden zaman farkını farkedebildiği gözlenmiştir (V.11: 35'53").

Öğrencilerle en çok üstünde durulan Sosyal Bilgiler stratejilerinden biri de sebep sonuç ilişkisi belirleme stratejisi olmuştur. İzleyen bölümde sebep sonuç ilişkisi belirleme stratejisinin katkıları ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi, olaylar hakkında düşünürken empatik olmayı destekler. Hesaplı Yaşıyorum konulu derste, öğrencilerin bütçe oluşturarak buraya ev kirası, elektrik faturası gibi masrafları yazmaları, bu kavramı tahmin etmelerini desteklediği görülmüştür. Bütçe yapmanın önemini Mahmut "*Harcayacağın paraları ayırıyorsun,*" diyerek (V.25: 8'25") Dilara ise "*Faturaların yanına ödendi yazıyoruz,*" diyerek açıklamaya çalışmıştır (V.25: 8'40"). Öğrencilere ödenenlerden sonra kalan parayı hesaplamaları istenmiştir. Kalan parayla neler yapabilecekleri sorulduğunda öğrenciler kalan paralarının hepsini harcamayıp bir kısmını biriktireceklerini belirtmişlerdir.

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi, soyut kavramları açıklayabilmeyi desteklemektedir. Bir SBDEH'de her ülkenin kültürünün farklı olduğu konuşulmuştur. Karate ve yağlı güreş sporları karşılaştırılmıştır. Japonların ve Türklerin bu sporları atalarından öğrendikleri açıklanmıştır. Öğrenciler iki sporu karşılaştırarak kültürel özellikler de zihinlerinde biraz daha somutlaşmıştır. Öğrencilerle ihtiyaç ve istek dağılımını belirlemek için bütçe oluşturulmuştur. Öğrenciler ev giderlerini hesaplamışlardır. Giderin ne olduğunu açıklamaları istendiğinde Dilara "*Fatura giderdir,*" Mahmut "*Para harcanıyor,*" diyerek cevaplayabilmiştir (V.25: 4'06").

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi bilgileri yorumlayarak sonuca ulaşmayı destekler. İhtiyaç ve isteklerimizi konuşurken öğrencilerin listeler yapmaları istenmiştir. Mahmut isteklerin ihtiyaçlardan pahalı olduğunu ifade etmiştir (V.23: 20'23"). Öğrencilerden mesleklere örnek yazmaları, bu mesleklerin özelliklerini anlatmaları ve meslekleri üretim dağıtım ve tüketim alanlarında sınıflandırmaları istenmiştir. Bu sınıflamayı yaparken üretmek için "*Yapıyor mu?*" dağıtım için "*Götürüyor mu?*" tüketim için "*Harcıyor mu? /Bitiriyor mu?*" sorularıyla ipucu verilmiştir. Akıllarına gelen yeni meslekleri de eklemelerine izin verilmiştir).

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi, tartışmalar yaparak bir durumu anlamayı sağlamaktadır. Öğrenciler merak ettikleri teknolojik araçların geçmişten günümüze gelişimini incelemişlerdir. Mahmut eski bisikletlerin pedallarının olmadığını görünce "*Bu nasıl çalışıyor? Neden ayaklarıyla ittiriyor? Pedalı kim icat etmiş?*" sorularıyla, Dilara'nın uzay mekiğini göstererek "*Bu uzaya çıkıyor mu?*" diyerek daha detaylı bilgi edinmeye çalıştığı gözlenmiştir (V.33: 7'14").

Sebeb sonuç ilişkisini belirleme stratejisi problem durumları çözecek karşı görüşler geliştirebilmeyi sağlamaktadır. Öğrencilerin kuraklık ile göç ilişkisini kurmaları için akarsular olmazsa neler olabileceğini düşünmeleri istenmiştir. Mahmut "*Balık olmaz,*" derken Dilara "*Foklar olmaz,*" cevabını vermiştir. Orta Asya'da fok olmadığı açıklanınca "*Kuşlar yaşayamaz,*" diye değiştirmiştir. Su olmadan bitkilerin de yaşayamayacağı eklenmiştir (V.8: 8'56").

Sebepler sonuç ilişkisini belirleme stratejisi, öğrencilerin durum ya da olaylarla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Türkiye ile Japonya arasındaki kültürel farklılıklar konuşulmadan önce öğrencilere iki ülke arasındaki uzaklık haritadan gösterilince öğrenciler iki ülkenin birbirinden çok uzak olduğunu ifade edebilmişlerdir (V.7: 13'55"). Bu bilgi, onların ülkeler arasındaki kültür farklılıklarını anlamlandırmalarını desteklemiştir. Başka bir derste, Osmanlı Devleti'nin Ertuğrul Gazi ile birlikte Söğüt ve Domaniç'e yerleştikleri haritadan gösterilmiştir. Öğrencilere bir önceki hafta yaptıkları Söğüt Gezisi hatırlatılınca Mahmut "Ertuğrul Gazi'nin yüzüğü vardı, türbesini ziyaret ettik" diyerek gezi izlenimleriyle birleştirebilmiştir (V.9: 11'33").

Sebepler sonuç ilişkisini belirleme, nedensel açıklamalar yapabilmeyi sağlamaktadır. Öğrencilerle eşya ve yiyecekler istek ve ihtiyaç olarak gruplandırılmıştır. Öğrenciler istek ve ihtiyaçları ayırırken dikkat ettikleri özellikleri açıklamadıklarında "Hayatımızda olmasa ne olur?" sorusunu yanıtlamaları istenmiştir (V.23: 33'35"). Öğrenciler bu soruyu düşünerek yaptıkları gruplandırmayı düzenleyebilmişlerdir. Öğrencilerle pamuğun üretim aşamaları hakkında konuşulmuş, sonra onlardan yünün üretim aşamalarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler pamuk örneğine bakarak aşamaları belirleyebilmiş ve soğukta neden pamuk yerine yün giyildiğini açıklayabilmişlerdir (V.26).

SBDEH uygulamalarına yönelik bulgular incelendiğinde, kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin stratejileri kullanmaları desteklenirken; model olmaya, aktif katılımlarına, bilgiye araştırarak ulaşmalarına, materyal çeşitliliğine ve stratejilerin farklı zaman ve bağlamlarda birçok defa tekrarlanmasına dikkat edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi stratejilerini kullanabilmeleri için SBDEH uygulamalarının nasıl yürütüldüğünün ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, eğitim ortamlarının niteliğini belirleyen öğeler olan öğretim yaklaşımı, materyal çeşitliliği, öğretmen yeterliği ve öğretimde kullanılan stratejiler çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin aktif katılımını sağladığı vurgulanmaktadır (Yurdakul, 2015). Bu araştırmadaki SBDEH'lerde yapılandırmacı yaklaşım ile katılımcı öğrencilerin Sosyal Bilgiler konu ve kavramlarına yönelik deneyimlerini açıklamaları, yeni bilgileriyle deneyimlerini karşılaştırmaları ve doğru bir şekilde yorumlayabilmelerine fırsat verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin derse motive olarak başlamasının, kendi davranışlarını ve yeteneklerini farkına varmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Jones vd., 1986). Bu nedenle araştırma süresince, SBDEH'ye öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilecekleri sorular sorularak başlanmasına dikkat edilmiştir. Alanyazında multimedya desteğinin bilgiyi somutlaştırdığı, içerikle ilişkilendirilmeyi ve tarihi bilgilere empatik yaklaşımı sağlayarak üstbilişsel düşünmeyi geliştirdiği belirtilmektedir (Brush ve Saye, 1999). Bu araştırmada öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarıp yeni bilgiyle birleştirebilmeleri için fotoğraf, resim, gerçek materyal, film, belgesel, harita küre gibi somutlaştırıcı materyaller kullanmaya dikkat edilmiştir. Öğrencilerin ansiklopedilerden, internetten ve belgesellerden konular hakkında bilgi edinmeleri desteklenmiştir. Öğrenciler filmler, belgeseller izleyerek, zaman çizelgeleri oluşturarak olaylar arasındaki nedensel ilişkilere yönelik yorum yapmaya başlamışlardır. Geçmiş bilgi ve deneyimlerinin yeni öğrendikleri bilgilerle olan ilişkisini fark ettikçe, bu deneyimlerini uygun bağlamlarda kullanmaya çalışmışlardır.

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin bireysel gerçekleştiği (Yurdakul, 2015) ve öğrencilerin bilgiye bağımsız olarak ulaşmaları için derslere özgü stratejileri edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Jones vd., 1986). Bu nedenle araştırmada, katılımcı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde zorlandıkları stratejilere odaklanılmıştır. Bu stratejilerin edinilmesinde öğretmenlerin model olmasının önemi alanyazında sık sık vurgulanmaktadır (Bransford vd., 2000; Jones vd., 1986; Obenchain ve Morris, 2011). Araştırmacı, tüm SBDEH sürecinde Sosyal Bilgiler dersi stratejilerinin kullanımına model olmuştur. Bu uygulamaya yönelik alanyazında, öğrenme deneyimi sınırlı öğrencilere stratejilerin tekrar tekrar açıklanması ve kullanımına model olunması önerisinde bulunmaktadır (Jones vd., 1986). Ancak sadece model olmak, öğrencilerin strateji kullanmalarını sağlamak için yeterli olmamaktadır. Bir stratejinin kazanılması için sürekli ve farklı bağlamlarda kullanılması gerekmektedir (NCSS, 2009; Brush ve Saye, 2002). Bu nedenle araştırmada öğrenciler, tüm SBDEH'lerde stratejileri kullanmaları için teşvik edilmiştir. Öğrencilere doğrudan cevap vermek yerine tahmin etmeleri, açıklamalarında kanıtlar kullanmaları, tahminlerini mantıklı nedenlere dayandırmaları ya da olay-zaman ilişkisi kurarak anlatmaları istenmiştir. Bazen de öğrencilerin anlayabilmesi için stratejinin doğrudan açıklanması gerekmiştir.

Sosyal Bilgiler stratejilerinden biri kanıt tanıma ve kullanma stratejisidir. Alanyazında bu stratejinin, konu ve kavramları kanıtlar sunarak tartışmayı sağladığı belirtilmektedir (Martorella ve Beal, 2002). Bu stratejinin SBDEH'de kullanılması ile katılımcı öğrencilerin olayları anlatırken kanıtlar göstermeye başladıkları ve anlatılan olayların kanıtlarını görmeyi

istedikleri gözlenmiştir. Kanıtlarla açıklanan kavramlar, öğrencilerin olaylar hakkında tartışmasını sağlamaktadır. SB-DEH'ye aktif katılan öğrencilerin konulara ilgi ve meraklarının arttığı gözlenmiştir. Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisinin kullanılmasının, olaylara yönelik iddialarını analiz etmeye katkısı olduğu ifade edilmektedir (Martorella ve Beal, 2002). Bu araştırmada kanıtlar ve kaynaklar çeşitlendikçe, öğrencilerin olaylar hakkında daha mantıklı iddialarda bulunmaya başladıkları gözlenmiştir. Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisinin, kavramlar hakkındaki yanlış anlamalarını (misconception) düzelterek bilimsel bakış açısı kazandırdığı belirtilmektedir (Bransford vd., 2000). Bu araştırmadaki öğrencilerin de çeşitli kaynaklar üzerinden bilgiye ulaşarak, yanlış anladıkları kavramları düzeltebileceklerini fark ettikleri söylenebilir.

Etkili öğrenme için bir çok stratejiyi kullanabilmenin gerektiği fikrinden yola çıkarak (Jones vd., 1986), bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersine yönelik kanıtı tanıma ve kullanma, kronolojiyi algılama ve sebep sonuç ilişkisini belirleme stratejilerini kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

Etkinliklerde odaklanılan üç strateji; bilgi edinmeyi kolaylaştırma, somutlaştırma, olaylar arasında ilişki kurma gibi özellikleri açısından benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğrenciler bu stratejileri kullanarak tarihi bir olayı kimin gerçekleştirdiği, olayın oluş zamanı, oluş nedenleri hakkında birçok bilgiyi farklı kaynaklardan görmüş, olayları zihinlerinde canlandırarak bildikleri olaylarla olan ilişkisini fark edebilmiş ve mantıklı tahminlerde bulunmaya başlamışlardır. Bununla birlikte SBDEH'deki stratejilerin farklı becerileri geliştirdiği görülmüştür. Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilerin olaylar hakkında bilgi verilirken kaynaklar ve kanıtlar kullanmalarını teşvik ederken, kronolojiyi algılama stratejisi, katılımcı öğrencilerin olayları oluş sırasına göre zihinlerinde sıralamalarını ve bildikleri olaylara göre yakın ve uzak geçmiş olarak düşünmelerini sağlamıştır. Sebep sonuç ilişkisini belirleme stratejisi ise olaylar arası ilişkileri sorgulama ve mantık yürütme becerinin gelişimine fırsat sağlamıştır.

Araştırma sürecinde SBDEH'de stratejilerin kullanımını sağlayan etkinliklerden; fotoğraf, film ve belgesel izlemenin, harita incelemenin ve zaman çizelgesi oluşturmanın öğrencilerin kullanımlarına uygun olduğu söylenebilir. Ancak SB-DEH'nin sınırlı bir zaman diliminde sunulması, gezi-gözlem ile edinilebilecek konu ve kavramların desteklenmesini zorlaştırmıştır. Gerçek materyallerin kanıt olarak önemli bilgiler içerdiği bilinmesine rağmen SBDEH kapsamında müzelere gidilememesi, tarihsel olayların somutlaştırılmasında sınırlılık yaratmıştır. Bazı soyut kavramların oluştuğu bağlam içinde gözlenememesi bu SBDEH'nin sınırlılığı olarak gösterilebilir. Araştırmada, çevre gezisine çıkarak bir taşın yosunlu yüzeyinin kuzey yönünü gösterdiğini gözlemek yerine bu durum fotoğraf üzerinden tartışılmıştır. Bu şekilde yapılan tartışmalar, öğrencilerin yosunlu taş ile kuzey yönünü ilişkilendirememesiyle sonuçlanmıştır.

Bu araştırma sürecinin, öğrencilerin zorlandıkları stratejileri kullanmalarına yönelik katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte stratejileri ifade etmek için kullanılan dil, Sosyal Bilgiler terimlerini kullanmayı ve bunlar arası ilişkileri analiz ederek sonucu ifade etmeyi gerektirmektedir (NCSS, 2009). Bu araştırmada kullanılan öğretim programı, zengin ve çeşitli materyal, multimedya araçları ve öğretim tekniklerine rağmen, katılımcı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi terimlerini kullanmakta zorlandıkları görülmüştür.

Bu tür sınırlılıkları olmakla birlikte, bu araştırma ile katılımcı öğrencilerin zorlandıkları Sosyal Bilgiler stratejilerini kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin kendi iddialarını sunarken ya da sorulan soruları cevaplarırken kanıtlar göstermeye başladıkları, geçmişteki olayların birbiriyle ilişkilerini fark etmeye başladıkları, olaylar arasındaki farklılıkları belirleyebildikleri, olaylara yönelik nedensel açıklamalar yapabildikleri, ilgi ve motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Sonuç olarak, strateji kullanımı, öğrencilerin sosyal hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerilerini geliştirmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988). Stratejinin kullanımında uygun bağlam, kullanım şekli, sıklığı, sistematik uygulanması, model olunması ve öğrencinin kullanması önemli unsurlardır (Jones vd., 1986). Kaynaştırma ortamındaki sınıflar kalabalıktır. Bu durumda, öğrencilerin derslere yönelik stratejilerin tümünü kullanmalarını sağlamak mümkün olmayabilir. Bu araştırma ile kaynaştırma ortamındaki eğitimi tamamlayıcı bir Sosyal Bilgiler destek özel eğitim hizmetinin içeriği ortaya konmuştur. İşitme kayıplı öğrencilerin desteklenmesinde bireysel ihtiyaçlarına uygun, strateji odaklı çalışmalar yapılmasının katkılarına yönelik kanıtlar paylaşılmıştır.

Bu araştırma durum çalışması olması nedeniyle sonuçları genellenemez. Ancak işitme kayıplı öğrencilere destek özel eğitim hizmeti uygulamalarında strateji kullanımının nasıl uygulanabileceği konusunda yol gösterici olabilir.

5. Kaynakça

- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Boucher, M. J. (2010). *Maps: Developing critical thinking skills for deaf students in a social studies curriculum*. Unpublish Master Thesis. University of California, San Diego.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington D.C:

National Academy Press.

- Brush, T. A., & Saye, J. W. (2002). *A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. The Journal of Interactive Online Learning 1(2), 1-12.*
- Buchanan, L. B. (2015). Fostering historical thinking toward civil rights movement counter-narratives: Documentary film in elementary social studies. *The Social Studies, 106*, 47–56.
- Gagné, R.M., & Driscoll, M. P (1988). *Essentials of learning for instruction*. 2nd ed. N.J. : Prentice Hall.
- Girgin, U. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research, 53*, 249-268.
- Jones, B.F., Palincsar, A. S., Ogle, D.S., & Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karasu, H. P. (2014). **İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(3)*,1089 – 1109.
- Karasu, H. P. (2017). Examining activities concerning the use of words encountered in content area courses in writing by children with hearing loss. *Journal of Education and Practice, 8 (11)*, 48-64.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Learning to Teach History as Interpretation.
- Lucas, A. G., & Passe, J. (2017). Are social studies methods textbooks preparing teachers to support students with disabilities in social studies classrooms? *The Journal of Social Studies Research 41* (2017), 141–153.
- Martorella, P.H., & Beal, C. (2002). *Social studies for elementary school classrooms* (3rd ed.). N.J.: Upper Saddle River.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *İlkokul 4. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. S. Cebir Burhan (Ed). Ankara: Koza Publication, Inc.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (2014). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba ve A. Ersoy Çev. (2.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- National Council for the Social Studies [NCSS] (2009). *National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers*.
- Obenchain, K. M., & Morris, R. V. (2011). *50 social studies strategies for K-8 classrooms*, 3rd ed. Boston: Pearson.
- Sievers, A. (2005). *The social studies classroom: Attitudes and perspective from the deaf and hard of hearing students through literature*. Unpublished master thesis. Rochester Institute of Technology: New York.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2012). *Watson Glaser Critical Thinking Appraisal*. London: Pearson Education Limited.
- Woolsey, M. L. Herring, T. J., & Satterfield, S. T. (2009). Social studies instruction in signing programs for deaf and hard of hearing students: An ecobehavioral assessment. *American Annals of the Deaf, 154 (4)*, 400-412.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s.39-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Zarrillo, J. J. (2012). *Teaching Elementary Social Studies: Principles and Applications* (4th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Otistik Çocuklarda Hayali Resim Çizebilme Performansının Otizm Derecesi ve Gelişim Tarama Testleri İle İlişkili Olarak İncelenmesi

Examination of Imaginary Picture-Drawing In Autistic Children In Relation To Developmental Screening Tests

Oktaç Taymaz SARI¹

Öz

Araştırma otistik çocuklarda hayali resim çizebilme performansının otizm derecesi ve gelişim tarama testleri ile ilişkili olarak incelenmesi amacı ile tasarlanmıştır. Araştırmaya, 5-8 yaş arası toplam 17 (5 kız,12 erkek) otizm tanısı almış, Hayal ve Gerçek Ayırımı Ön Değerlendirme Çalışması'nda tüm aşamaları (sözcükleri anlama, resim çiftlerini ayırt etme ve resim tamamlama) doğru şekilde tamamlayan çocuklar alınmıştır. Otistik çocuklar gerçek ve imkânsız varlıklara dair hayali resim çizme durumu ve yaratıcı içerik puanı açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca her çocuğa gelişim tarama testleri olan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC), Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi uygulanarak, hayali resim çizme durumu ve yaratıcı içerik puanı tarama testleri skorları açısından da incelenmiştir. Bulgularımız otistik çocukların resim çiftlerinde imkânsız resmi tanımlama ve eksik resmi imkansız içerikle uyumlu şekilde tamamlamayı başarmalarına rağmen, hayali imkansız resmi var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme çizmede, özellikle insan figüründe büyük ölçüde başarısız olmuşlardır. Otistik çocuklarda var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme çizebilme performansı artan otizm derecesi ile azalmakta, gelişim tarama test skorları ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Otistik çocukların var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizmede yaşadıkları zorluğun hayal etme ve içsel temsil oluşturmadan ziyade, planlama ve yürütme aşamalarında ortaya çıkabileceğine ve yaratıcılık, kognitif ve dil gelişim düzeyi ve otizm derecesi ile potansiyel ilişkisine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm derecesi, hayali resim çizme, yaratıcı içerik, gelişim tarama testleri

Abstract

The study was designed with the aim of examining the performance of imaginary drawing in autistic children in relation to autism levels and developmental screening tests. A total of 17 (5 girls, 12 boys) 5-8 years old children who has diagnosed with autism and completed all phases (understanding the words, distinguishing the picture pairs and completing the picture) correctly in the Imaginary and Real Distinction Pre-Assessment Study, were included in the study. Autistic children have been assessed in terms of the scores in imaginative picture-drawing and creative content of real and impossible beings/things. In addition, each child has been examined in terms of the screening test scores in his/her imaginary picture-drawing and creative content status, by applying the developmental screening tests; Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI), Autism Behavior Checklist (ABC), Peabody Picture Vocabulary Test, and Gesell Development Test.

The results demonstrated that although autistic children have been successful in defining the impossible picture in picture pairs and completing the missing picture in a way that is compatible with the impossible content, they have been considerably unsuccessful in retrieval drawing of the imaginary impossible pictures particularly the human figures

Keywords: Autism level, imaginary picture drawing, development tests

1. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7350-0909>

Atf / Citation: Sarı, O. T. (2019). Otistik çocuklarda hayali resim çizebilme performansının otizm derecesi ve gelişim tarama testleri ile ilişkili olarak incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 897-908. doi:10.24106/kefdergi.3065

Extended Summary

Introduction. It is known that children with autism have a problem – showing itself basically as repetitive behaviors and difficulty in playing pretend games and playing symbolically – in their imagination, which is regarded as an important indicator of cognitive and affective development (Allen and Craig, 2016; American Psychiatric Association, 2013; Bodfish, Symons, Parker and Lewis, 2000, Jarrold, 2003, Wing and Gould, 1979).

Creative drawing analysis is considered an important tool in assessing imagination in autistic children (Allen and Craig, 2016). Many of the earlier studies on autistic children's ability to draw have focused on some autistic savants with superior abilities, and although they have a high ability to draw, they are few in number and generally do not have an emotional outburst during their performances (Howlin, Goode, Hutton and Rutter, 2009; Jolley, O'Kelly, Barlow and Jarrold, 2013; Mottron and Belleville, 1993; Mottron and Belleville, 1995).

In recent years, intensive studies have been conducted on autistic children's symbolization and imagination. This study was designed to determine the performance of drawing real designing and drawing something that does not exist (child, house, car, tree) and impossible (a two-headed child, a flying house, a flying car, a tree with hands-arms-legs) imaginary pictures in autistic children who could distinguish the real and the non-real from picture pairs and demonstrated the ability to complete an incomplete picture compatibly with the real and non-real in the pre-evaluations carried out, and to examine the relationship of this performance with autism level and some developmental screening tests.

Purpose. This study was conducted with a total of 17 (5 girls, 12 boys) autistic children between the ages of 5 and 8 who were receiving educational support from a counseling center. The criteria to be recruited in the study were to be diagnosed with autism by an independent child psychiatrist and to be able to complete all the steps (understanding words, distinguishing pairs of pictures and completing pictures) in the Imaginary and Real Distinction Pre-Assessment Study, administered prior to the study.

Method. The demographic characteristics (gender, age) of all the children participating in the study, the school they attended and the data on the status of receiving education were collected via the Personal Information Form. The children who successfully completed the Imaginary and Real Distinction Pre-Assessment Study were evaluated in terms of the ability to draw imaginary pictures designing and drawing something that does not exist about real and impossible beings and the creative content score.

The Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI), the Autism Behavior Checklist (ABC), the Peabody Picture Vocabulary Test, and the Gesell Developmental Test, which are developmental screening tests, were also administered for each child. Each child's imaginary drawing status and creative content score were also examined in terms of developmental screening scores.

Discussion Although all autistic children accepted into the study were able to differentiate between pairs of real and unreal images and succeeded in completing the incomplete pictures compatibly with reality or unreality in the Imaginary and Real Distinction Pre-Assessment Study, they were not able to demonstrate a similar success in the phase of drawing impossible picture designing and drawing something that does not exist. This is in agreement with the finding reported by Scott and Baron-Cohen (1996) that while autistic children could draw real objects, they failed to draw unreal objects even though they could correctly distinguish the impossible one from the pairs of pictures of real and impossible.

Planning is a process that involves continuous monitoring and updating of sequential actions, and autistic children are known to have difficulty in monitoring, planning and organizing their executive functioning due to this ongoing impairment (Allen and Craig, 2016; Hill, 2004; Hughes, 1996). Therefore, our findings that autistic children – who were able to correctly distinguish the impossible from the picture pairs and complete the incomplete picture compatibly with the impossible – experienced difficulties in drawing the whole picture designing and drawing something that does not exist as impossible support the view that the difficulty autistic children experience in drawing imaginary pictures may be due to the problems they have in planning and organizing based on a trouble in transferring internal representations, rather than a trouble in interpreting those representations (Allen and Craig, 2016; Kosslyn et al., 1977; Leevers and Haris, 1998).

The fact that the highest rate of drawing in our study was determined to be drawing trees with "hands, arms and legs" (52.9%) may be related to the possibility that a different viewpoint may have formed in children in this regard, especially in the context of tree visuals with talking hands and arms, frequently encountered in preschool textbooks.

As a result, our findings show that although autistic children succeeded in correctly distinguishing the impossible picture in pairs of pictures and completing the incomplete picture compatibly with the impossible content, they substantially failed especially in human figure in drawing the impossible picture designing and drawing something that does not exist. In autistic children, the performance of drawing imaginary picture designing and drawing something that does not exist decreases with increasing autism levels and increases in direct proportion to the test scores of developmental screening. Our findings suggest that the difficulty autistic children experience in drawing impossible imaginary pictures designing and drawing something that does not exist may emerge in the planning and execution phases rather than in the imagination and the creation of internal representations phases, and that this difficulty is potentially related to creativity, developmental levels of cognition and language, and autism level. In future research, designs can be setup on different points of views, executive functions, intelligence-related studies, and transfers with different ways of thinking. In conclusion, our research results, in which both the perception of reality and the process related to imagining unreal were evaluated on the same individuals, are thought to be a contribution to studies to be done in the field of autistic children's creative thinking and drawing skills.

1. Giriş

Otistik çocukların, bilişsel, duygusal gelişiminin göstergesi olan hayal etme yetisinde güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Ayrıca sembolik oyun oynamada sorun yaşadıklarına dair alanyazında sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Allen ve Craig, 2016; American Psychiatric Association, 2013; Bodfish, Symons, Parker ve Lewis, 2000; Jarrold, 2003; Wing ve Gould, 1979).

Günlük yaşamda sembolleştirme ve hayal etme yetisindeki bozulmanın otistik bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Lewis ve Boucher, 1988). Bu güçlüğü yaşayan çocukların başkasının duygu ve düşüncelerini anlamlandırmada, sosyal ilişkilerde, diğer bireylerin davranışları hakkında önceden tahminde bulunup, kendi davranışını yeniden düzenlemede yani zihin kuramında yetersiz oldukları bilinmektedir (Frith, Happe ve Siddons, 1994; Rapin, 1991).

Yaratıcı çizim analizi, otistik çocuklarda hayal etmenin değerlendirilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Allen ve Craig, 2016). Otistik çocuklarda çizim yeteneğini konu alan daha önceki çalışmaların birçoğu, bazı üstün özellikler gösteren otizimli (savant) çocuklara odaklanmıştır. Bu özellikteki çocuklar yüksek çizim yeteneği gösterebilirler de sayıları azdır. Yapılan araştırmalar, Savant bireylerde çizim sırasında duygusal bir dışa vurum yaşamadıklarını göstermektedir (Howlin, Goode, Hutton ve Rutter, 2009; Jolley, O'Kelly, Barlow ve Jarrold, 2013; Mottron ve Belleville, 1993; Mottron ve Belleville, 1995). Savant olmayan otistik çocukların resim çiziminde, zeka yaşları benzer çocuklarla eş-değer performans gösterdikleri görülmüştür (Charman ve Baron-Cohen, 1993; Eames ve Cox, 1994). Bu veriden yola çıkarak otistik çocukların ya olağanüstü resim çizebildikleri ya da benzer zeka yaşındaki çocuklarla aynı düzeyde resim çizme yeteneği gösterdikleri düşünülmüştür (Leevers ve Harris, 1998).

Scott ve Baron-Cohen (1996)'in yaptıkları çalışmada, otistik çocukların gerçek varlıkların çiziminde başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Karmiloff-Smith (1990)'in geliştirdiği imkânsız adam (gerçekte var olmayan) çizimi testinde otistik çocukların, ilgili resim çiftlerinde (imkânsız ve gerçek resimleri) doğru ayırt edebilmelerine rağmen, gerçekte var olmayan bir şey çizmeleri istendiğinde çizemedikleri görülmüştür. Bu durum, otistik çocuklarda gerçekte var olmayan varlıkları hayal etme, ilgili temsilleri oluşturma süreçlerindeki bir bozukluk olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, gerçekte var olmayan resmin içeriğine dair bir varsayım oluşturmamaları ile ilişkilendirilmiştir (Scott ve Baron-Cohen, 1996). Sonraki çalışmalar otistik çocuklarda gerçekte var olanın resmini çizebildiklerini, bir resmi gerçekte var olmayan ile uyumlu şekilde tamamlayabildiklerini göstermiştir. Bu bozukluğun, hayal etme yetisindeki problemden çok, imkânsız bir varlığın ipucu olmaksızın (var olmayan bir şeyin tasarlanması) çizimi gibi, belli bir planlama ve yürütme gibi yetilerdeki eksikle ilişkilendirilmiştir (Allen ve Craig, 2016; Leevers ve Harris, 1998).

Hayal etme, planlama ve planlanan motor bir şemanın başarılı bir şekilde yapılandırılması, hayali resim çizme görevinin başarı ile tamamlanmasında rol oynayan süreçler olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda hayal etme ve planlamanın doğrudan değerlendirilmesi, hayali resim çizme ile birebir ilişkili süreçlerdir. Ancak yaratıcılığın bağımsız ve daha karmaşık bir süreç olduğu, hayali resim çizme ile birebir ilişkilendirilemeyeceği yönünde görüşler de bulunmaktadır (Allen ve Craig, 2016).

Otistik çocuklarda hayali resim çizebilme durumunu konu olan önceki çalışmalar, otistik çocukların hayali resim çizmede sorun yaşadıkları konusunda ortak sonuçlar sunmakla birlikte, nedenlerine yönelik temelde hayal etme yetisinde bir bozukluk olduğu (Scott ve Baron-Cohen, 1996) veya hayal etmede sorun olmayıp planlama ve eyleme dökülme aşamalarında sorun olduğu (Allen ve Craig, 2016; Leevers ve Harris, 1998) yönünde farklı hipotezler ortaya koymaktadır.

Alanyazında, otistik çocuklarda hayali resim çizim performansındaki düşüklüğün hangi süreç ya da aksaklıkla doğrudan ilişkili olduğuna dair, (otizmin yüksek çeşitlilik gösteren bir durum olmasından dolayı) aynı çalışma grubunda gerçekleştirilecek kapsamlı çalışmalardan elde edilecek bulguların önemine işaret edilmektedir (Allen ve Craig, 2016; Folstein ve Rosen-Sheidley, 2001).

Resim çizimi yalnızca içsel temsillerin bir göstergesi olmayıp, motor bir planın tasarlanması, doğru şekilde eyleme geçirilmesini de içeren bir işlemdir (Leevers ve Harris, 1998). Bu bakımdan otistik çocukların imkânsız resim çizimindeki (eksik resmi tamamlama ya da var olmayan bir şeyi tasarlama) farklı performanslarının değerlendirilmesinin, hayal etme, içsel temsil oluşturma, planlama-uygulama aşamalarının rolü ve işlerliğine dair yol gösterici olacağı düşünülmektedir (Allen ve Craig, 2016; Leevers ve Harris, 1998).

Son yıllarda otistik çocuklarda, sembolleştirme ve hayal etme üzerine yurt dışında çalışmalar yapılmış olmasına rağmen ülkemizde bu konu ile ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmaya, yapılan ön-değerlendirmede, resim çiftlerinden gerçek ve gerçek olmayı ayırt edebilen, eksik resmi gerçek ve gerçek olmayan ile uyumlu şekilde tamamlama

başarısı gösteren, otistik çocukların alınması hedeflenmiştir. Gerçekte var olan (çocuk, ev, araba, ağaç) ve imkansız (iki başlı çocuk, uçan ev, uçan araba, elleri-kolları-bacakları olan ağaç) hayali resim çizme performansının belirlenmesi ve bunun otizm derecesi, bazı gelişim tarama testleri ile ilişkisinin incelenmesi amacı ile tasarlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma bir danışmanlık merkezinden eğitim desteği almakta olan 5-8 yaş arası toplam 17 (5 kız, 12 erkek) otizm tanısı almış çocuk ile yürütülmüştür. Bağımsız çocuk psikiyatristleri tarafından otizm tanısı konmuş olan ve çalışma öncesi yapılan Hayal ve Gerçek Ayrımı Ön Değerlendirme çalışmasının tüm aşamaları (sözcükleri anlama, resim çiftlerini ayırt etme ve resim tamamlama) doğru şekilde tamamlayabilen çocuklar çalışmaya alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan tüm çocukların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş), öğrenim görülen okul ve eğitime devam durumuna dair verileri Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Hayal ve Gerçek Ayrımı Ön Değerlendirme Çalışmasını başarı ile tamamlayan çocuklar gerçek ve imkansız varlıklara dair var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme durumu ve yaratıcı içerik puanı açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca her çocuğa gelişim tarama testleri olan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC), Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi uygulanarak, hayali resim çizme durumu ve yaratıcı içerik puanı gelişim tarama testleri skorları açısından da incelenmiştir.

Hayal ve Gerçek Ayrımı Ön Değerlendirme Çalışması

Bu ön-değerlendirme sırasıyla hayal ve gerçek sözcüklerini anlama, imkansız ve gerçek resim çiftlerini doğru ayırt etme ve eksik resmi imkansız ve gerçek ile uyumlu şekilde tamamlama aşamalarını içermektedir. Bu aşamaların tümünde başarılı olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Resim tanımlama aşamasında “gerçekte var olan” ve “gerçekte var olmayan” ayrımı Leavers ve Harris (1998) tarafından desenlemiş esnek çizim becerilerini içermeyen değerlendirme aracı temel alınarak, Karmiloff-Smith (1990) ve Scott ve Baron-Cohen (1996) tarafından geliştirilen resim çiftlerinin de dahil edildiği toplam 7 resim çifti (kardan adam, muz, kuğu, dalmaçyalı köpek, gökkuşağı, zürafa, arı) üzerinden gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Resim tanımlama aşamasını başarı ile geçen çocuklardan, diğer bir resim seti (uğurböceği, zebra, domuz ve çim) kullanılarak (Tablo 1) eksik resmi “gerçekte var olan” ile uyumlu şekilde tamamlaması istenmiş ve bunu yapabilen çocuklar ise eksik resmi “gerçekte var olmayan” ile uyumlu şekilde tamamlama değerlendirmesine alınmıştır.

Tablo 1. Hayal ve Gerçek Ayrımı Ön Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Resim Çiftleri ve Eksik Resimler

Resim Tanımlama	Değişken Özellik	Gerçekte Var Olan	Gerçekte Var Olmayan
Resim Çiftleri			
Kardan adam	Renk	Beyaz	Siyah
Muz	Renk	Sarı	Mavi
Kuğu	Renk	Beyaz	Kırmızı
Dalmaçyalı	Renk	Benekli	Çizgili
Gökkuşağı	Desen	Çizgili	Benekli
Zürafa	Desen	Benekli	Çizgili
Arı	Desen	Çizgili	Benekli
Resim Tamamlama	Değişken Özellik	Gerçek	Gerçekte Var Olmayan
Eksik Resimler			
Uğurböceği	Desen	Benekli	Çizgili
Zebra	Desen	Çizgili	Benekli
Domuz	Renk	Pembe	Yeşil
Çim	Renk	Yeşil	Pembe

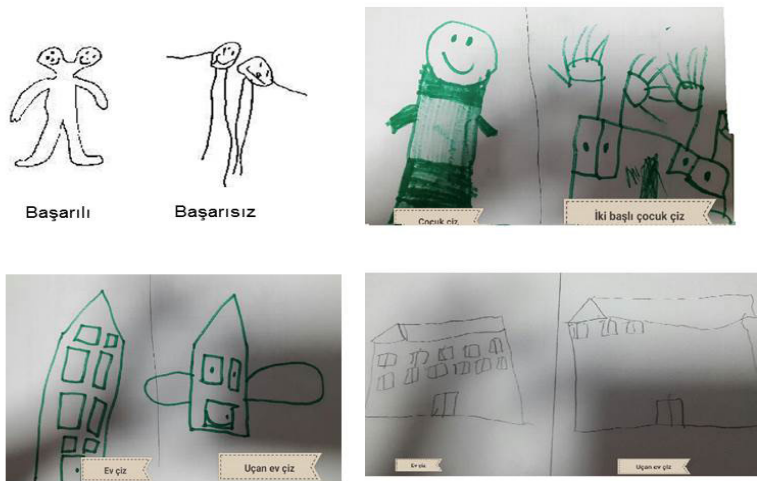
Toplamda 5 ile 20 dakika arasında süren bu değerlendirme sırasında, araştırmacı ve çocuk sessiz ve uyarının az olduğu bir ortamda masada yan yana otururlar. Toplam 7 resim çifti üzerinde “gerçekte var olan” ve “gerçekte var olmayan” ayrımına dair değerlendirme “Şimdi seninle birlikte bazı resimlere bakacağız, bunlardan bazıları gerçekte var olan bazıları ise gerçekte var olmayan şeylerin resimleri olacak. Bak bu iki tane kardan adam resmi, bunlardan birisi gerçekte var olan diğeri var olmayan bir kardan adamına ait. Hangisi gerçek ?” şeklindeki yönlendirme ile her resim çifti için yapılır. Araştırmacı doğru yanıt veren çocuğu tebrik eder, yanlış yanıtı düzeltir. Toplam 7 resim çifti üzerinde “gerçekte var olan” ve “gerçekte var olmayan” ayrımını doğru şekilde yapabilen çocuk, resim tamamlama aşamasına geçer. Bu aşamada örneğin zebra resmi üzerinden yönlendirme şu şekilde ilerler: “Hadi şimdi gerçek ve gerçekte var olmayan

resimler yapalım, bak bu Zebra. Bak görüyor musun, bu resmi eksik yapmışlar. Benekli ya da çizgili değil. Gerçek bir Zebra gibi görünmesi için, benek mi çizeceksin yoksa çizgi mi yapacaksın”. Çocuk doğru bir şekilde çizdiyse, tamamlaması beklenir. Eğer çocuk bunu doğru tamamlarsa sonraki aşamaya geçilerek “Burada başka bir Zebra var ve onunda ne çizgisi ne de benekleri var, şimdi senden gerçekte var olmayan bir Zebra çizmeni istiyorum ”denir. Bu çalışma tüm resimler için yapılır.

Hayali Resim Çizme Durumu.

Ön-değerlendirmeyi başarı ile tamamlayan çocuklar, hayali resim çizme değerlendirmesine alınmıştır. Bu aşamada, çocuklardan çocuk (gerçek ve iki başlı), ev (gerçek ve uçan), araba (gerçek ve uçan) ve ağaç (gerçek ve elleri-kolları-bacakları olan) resim çiftlerini her bir resim çifti için resimlerden biri gerçek, diğeri gerçekte var olmayan olacak şekilde baştan çizmeleri istenmiştir. İmkânsız ve gerçek talimatları bir önceki resim tamamlama görevi ile aynı sırayla verilmiştir. İmkânsız bir resmi imkansız bir biçimde düzenlemeyen çocuklara, ne yapılacağı konusunda ip ucu verilmiştir. Ancak ne yapacağı ayrıntılı biçimde açıklanmamıştır. İpuçları “uçan ev çizme” ya da “iki başlı çocuk çizme” “uçan araba çizme” ve “elleri kolları olan bir ağaç çizme” gibi, yönerge tekrarını içermektedir. Tüm çocuklara aynı yönergeler verilmiştir.

Bütün resimler, yazar ve araştırmada yer almayan başka bir hakem tarafından puanlanmıştır. Her bir çocuğun resimlerinin tüm örneklerini bir araya getirmesinin gerekli olacağı daha önceki araştırmacılar tarafından önerildiği için bir çocuğun tüm çizimleri aynı anda değerlendirilmiştir. Aynı zamanda çocukların resmi çizerken söyledikleri de not edilerek puanlamada kullanılmıştır. Karmiloff-Smith (1990) ve Scott ve Baron-Cohen’in (1996) araştırmalarında kullandıkları kriterleri kullanarak resim çizimleri gerçek, imkansız veya başarısız olarak değerlendirilmiştir. Yüz özellikleri taşıyan (tek bir baş, ağız, burun vb) tek bir baş ya da ilgili özelliklere sahip olan ev resimleri gerçek olarak değerlendirilmiştir. İmkânsız resimlerde başarı, aynı gövdeye iki tane baş çizilmesi ev ’in kanadının olması, balona bağlanması, uçak şeklinde ev yapılması ile ölçülmüştür. Burada imkânsız resimler gerçek resimlerden farklı unsurlar içeren ya da bu konuyla ilgili bir çocuğun bir açıklama yaptığı resimler olarak kabul edilmiştir (Şekil 1). Ayrıca çocuklardan hiçbir açıklama gelmese de normal resimde olmayan bir şey çizilmiş ise imkânsız olanı çizme olarak değerlendirilmiştir. Net bir şekilde çizilmemiş yada açıklanmamış olanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre hayali resim çizebilen (başarılı) ve çizemeyen (başarısız) otistik çocuk yüzdeleri elde edilmiştir.



Şekil 1. Hayali Resim Çizme Performansı: Gerçek ve İmkânsız Resim Çizim Örnekleri

Yaratıcı içerik puanı.

Yaratıcı içerik puanının hesaplanması Marsh, Landau ve Hicks (1996) tarafından oluşturulan puanlama sistemine göre yapılmıştır. Her resim için yaratıcı içerik oranı (yaratıcı içeriği oluşturan durumlar) çocuğun yaratıcı resim çizimine bölünmüştür. Yaratıcı içerik çiziminde çizme yeni eklemelerde bulunma, var olan durumların yön ve şekillerini değiştirme, yerlerini değiştirme vb özelliklerin olması gibi durumlar göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada çocuğun yaratıcı bir aşama bile yapmış olması “yaptı” olarak değerlendirilerek “1” puan verilmiştir. Çizemeyen çocuklar için ise “yapmadı” değerlendirilmesi ile “0” puan alınmıştır. Yaratıcılıkta iki başlı adamı hayal edip gövdeye iki tane baş çizilmesi, ev ’in ka-

nadının olması, balona bağlanması, uçak şeklinde ev yapılması puanlama için yeterli bulunmuştur. Bu sırada çocukların söyledikleri de araştırmacı tarafından aynı şekilde not edilmiştir. Çocuğun resmi çizme sırasında söylediği "bu evin karnatları, bu iki çocuk birleşik dans ediyorlar her şeyden iki tane var" gibi düşüncelerini de çizimi değerlendirme sırasında göz önüne alınmıştır.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE).

AGTE bebek ve çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Bu envanter kültürümüze özgü, kısa sürede çok kişiye uygulanabilen, sağlık taramalarında çocuğun gelişimini yansıtabilecek şekilde düzenlenmiştir. Çevre koşullarının bebek ve çocukların bilişsel ve psikososyal gelişimlerini etkileyebileceği göz önüne alınarak envanterin gelişimsel gecikme riski taşıyabilecek alt sosyo-ekonomik düzey çocuklarına uygun olarak geliştirilmesine dikkat edilmiştir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994).

Otizm Davranış Kontrol Listesi.

Krug, Arick ve Almond (1993) tarafından geliştirilmiş olan araç; otizm değerlendirme, tanılama, otizm belirtileri taşıyan bireyleri saptama, eğitim planlama ve değerlendirme amaçlarına yönelik olarak kullanılmaktadır. Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Yılmaz Irmak, Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007). Ebeveyn yada öğretmen tarafından doldurulabilen bu araç 58 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 159'dur. Kesme puanı 39 olarak belirtilmiştir. Puan arttıkça otizm derecesi yükselmektedir (Yılmaz Irmak ve ark., 2007).

Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim Kelime Testi, Dunn ve Hottel (1961) tarafından kelime bilgisinin gelişimini ve dil gelişim düzeyini saptamak amacı ile geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış bir test olup, Standford- Binet ve Wechsler ile yapılan benzer ölçeklerin geçerliliği 0.20 ile 0.90 arasında değişmektedir (Özguven, 1994; Tulu, 2009). Testin, deneklerin sözcük bilgisini ve alıcı dil yaşını belirlenmesini sağlaması ve 2-12 yaş arası çocuklara 10-15 dakika süre içinde bireysel olarak uygulanabilme özelliğine sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılması uygun bulunmuştur. Her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu içeren bu testin uygulanmasında çocuktan kendisine söylenen sözcüğe uygun olan resmi, dört resim arasından bulup göstermesi istenir. Her kart bu şekilde uygulanır. Ancak sekiz cevap arasında altı hata yapıldığı takdirde test kesilerek bitirilir. Toplam ham puanlar tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkartılır. Bu ham puan, önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre alıcı dil yaşını bulma çizelgesinden alıcı dil yaşına çevrilir (Tulu, 2009).

Gesell Gelişim Testi

Çocukların zihinsel gelişme düzeylerini ölçmek üzere Gesell (1925) tarafından geliştirilmiş ve 1974 senesinde güncellenerek büyük motor, küçük motor, adaptasyon, dil, kişisel ve sosyal olmak üzere 5 alan şeklinde tekrar kategorilendirilmiş olan Gesell Gelişim Testi, fizik obje ve mekan ilişkilerinin kavranmasına bağlı olarak, çocukların gelişim basamakları çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmesini ve zihinsel süreçlerinin motor beden süreçlerine ne kadar paralel olduğunu tespit edebilmeyi sağlayan bir araçtır (Cantez ve Girgin, 1993; Evirgen, Kayhan ve Erden, 2015; Özguven, 2000; Türköz ve Erden, 2005). Klinik uygulamada kullanılmak üzere yeniden düzenlenen ve bütün figürlerin yan yana yer aldığı A4 boyutundaki bir kağıt çocuğun önüne konur ve çocuktan her şeklin altına gördüğünün aynısını çizmesi istenir. Gesell Gelişim Figürleri'nin puanlamasında Koppitz'in Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi'nden esinlenilerek bir dizi çalışmayla belirlenen hata puanları kullanılmaktadır. Figürler şeklin bozulması, birleştirme, döndürme alanlarında her hata için 1 puan alır. Bütün şekillerden alınan hata puanlarının toplamı bu araştırmada kullanılan Gesell toplam hata puanını oluşturmaktadır. Ayrıca her figür için şeklin bozulması, birleştirme ve döndürme hatalarının ayrı ayrı toplanmasıyla alt bileşenlere yönelik puanlar da elde edilmektedir (Evirgen ve ark., 2015).

Verilerin Analiz

Araştırma betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları [sayı, yüzde, ortalama (ort.), standart sapma (SS)] kullanılmıştır. Bağımsız iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare analizleri yapılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkın analizinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile test edilmiştir.

3. Bulgular

Otistik Çocuklarda Genel Özellikler, Gelişim Tarama ve Otizm Değerlendirme Skorları

Araştırmaya alınan otistik çocukların yaş ortalaması 82.5±13.4 ay olup, 5'i (%29.4) kız, 12'si (%70.6) erkek olarak dağılmakta idi. Otistik çocukların, 8'i (%47.1) anaokulu, 9'u (%52,9) ilköğretim okulunda öğrenim görmekte ve 13'ü (%76.5) okula devam etmektedir (Tablo 2).

Toplam gruba AGTE, Otizm Davranış Kontrol Listesi, Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi ort±SS skorları sırasıyla 133.9±29.0, 25.5±14.2, 87.6±31.2 ve 72.7±18.7 olarak bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Otistik Çocukların Genel Özellikleri, Gelişim Tarama ve Otizm Değerlendirme Skorları (n=17)

Cinsiyet	n(%)
Kız	5(29.4)
Erkek	12(70.6)
Öğrenim Gördüğü Okul	n(%)
Anaokulu	8(47.1)
İlköğretim	9(52.9)
Okula Devam Etme Durumu,	n(%)
Evet	13(76.5)
Hayır	4(23.5)
Ort ±SS (minimum-maksimum)	
Yaş (ay)	82.5±13.4 (58-96)
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	133.9±29.0 (28-154)
Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)	25.5±14.2 (6-62)
Peabody Resim Kelime Testi	87.6±31.2 (46-142)
Gesell Gelişim Testi	72.7±18.7 (36-102)

Not: Ort.: Ortalama, SS: Standart sapma

Otistik Çocuklarda Hayali Resim Çizme Durumu ve Yaratıcı İçerik Puanı

Hayali resim çizme durumu değerlendirmesinde, çocuk (iki başlı), ev (uçan), araba (uçan) ve ağaç (elleri-kolları-bacakları olan) çizebilen otistik çocuk oranları sırasıyla, %17.6, %35.3, %35.3 ve %52.9 olarak tespit edilmiştir. Hayali resim çizme durumunda cinsiyet ve yaşa göre belirgin bir fark gözlenmezken, Peabody Resim Kelime Testi skorları hayali imkansız çocuk (142.0±0.0 ve 75.9±19.1, $p=0.008$), ev (117.3±27.1 ve 71.4±19.2, $p=0.006$), araba (115.0±30.1 ve 72.6±20.1, $p=0.020$) ve ağaç (104.4±30.7 ve 68.6±19.2, $p=0.016$) çizebilen otistik çocuklarda, AGTE imkansız çocuk (154.0±0.0 ve 129.6±30.4, $p=0.008$), ev (147.2±7.7 ve 126.6±33.9, $p=0.026$) ve ağaç (145.6±7.4 ve 120.8±38.6, $p=0.026$) çizebilen otistik çocuklarda, Gesell Gelişim Testi skorları ise imkansız çocuk (98.0±6.9 ve 67.3±15.6, $p=0.018$) çizebilen otistik çocuklarda çizemeyenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Otizm Davranış Kontrol Listesi skorları hayali imkansız çocuk (14.7±15.0 ve 27.8±13.5, $p=0.009$) ve ev (18.7±12.2 ve 29.2±14.4, $p=0.018$) çizebilen otistik çocuklarda çizemeyenlere göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Otistik Çocuk-larda Hayali Resim Çizme Durumu ve Gelişim Tarama ve Otizm Değerlendirme Skorları ile ilişkisi

Çocuk (iki başlı)	Hayali resim çizileme								
	Ev (uçan)		Araba (uçan)		Ağaç (elleri kolları olan)				
	Evet	Hayır	P	Evet	Hayır	P	Evet	Hayır	P
Toplam	3(17.6)	14(82.4)	6(35.3)	11(64.7)	6(35.3)	11(64.7)	9(52.9)	8(47.1)	
Cinsiyet									
Kız (n=5)	0(0.0)	5(100.0)	2(40.0)	3(60.0)	2(40.0)	3(60.0)	3(60.0)	2(40.0)	0.56
Erkek (n=12)	3(25.0)	9(75.0)	4(33.0)	8(66.7)	4(33.3)	8(66.7)	6(50.0)	6(50.0)	
Yaş (ay) ort (SS)	79.7±14.2	83.1±13.7	87.2±12.2	80.0±13.9	86.8±11.9	80.2±14.1	89.1±10.1	75.1±13.2	0.054
AGTE ort(SS)	154.0±0.0	129.6±30.4	147.2±7.7	126.6±33.9	146.3±8.5	127.1±34.1	145.6±7.4	120.8±38.6	0.03
ODKL ort (SS)	14.7±15.0	27.8±13.5	18.7±12.2	29.2±14.4	20.8±14.0	28.0±14.4	21.2±11.1	30.3±16.6	0.12
PRKT (SS)	142.0±0.0	75.9±19.1	117.3±27.1	71.4±19.2	115.0±30.1	72.6±20.1	104.4±30.7	68.6±19.2	0.02
GGT ort (SS)	98.0±6.9	67.3±15.6	82.0±18.1	67.6±17.8	82.0±18.1	67.6±17.8	80.0±15.9	64.5±19.2	0.09

Not: AGTE: Ankara Gelişim Tarama Envanteri , ODKL : Otizm Davranış Kontrol Listesi, PRKT: Peabody Resim Kelime Testi, GGT: Gesell Gelişim Testi, Ort: Ortalama, SS: Standart sapma
Mann-Whitney U testi

Araştırmaya alınan otistik çocukların yaratıcı içerik puan ortalamalarında, cinsiyete, okula devam etme durumuna ve öğrenim görülen okula göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Otistik Çocuklarda Yaratıcı İçerik Puanları

	Yaratıcı içerik puanı Ort ±SS	p value
Cinsiyet		
Kız (n=5)	1.8±2.1	0.869
Erkek (n=12)	2.0±2.1	
Okula devam etme		
Evet (n=13)	1.9±2.1	0.906
Hayır (n=4)	2.0±2.3	
Öğrenim görülen okul		
Anaokulu (n=8)	1.6±2.2	0.582
İlköğretim (n=9)	2.2±2.0	
Not: Ort.: Ortalama, SS: Standart sapma Mann-Whitney U test		

Yaş, Yaratıcı İçerik Puanı, Gelişim Tarama ve Otizm Değerlendirme Skorları Arasındaki Korelasyon

Yaratıcı içerik puanı ile AGTE ($r=0.676$, $p=0.003$), Peabody Resim Kelime Testi ($r=0.705$, $p=0.002$) ve Gesell Gelişim Testi ($r=0.517$, $p=0.033$) skorları arasında anlamlı pozitif korelasyon, Otizm Davranış Kontrol Listesi skoru ($r=-0.486$, $p=0.0489$) arasında ise anlamlı negatif korelasyon saptanmıştır. Yaratıcı içerik puanı ile yaş arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilmediği görülmüştür (Tablo 5).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri skoru ile Peabody Resim Kelime Testi ($r=0.823$, $p=0.000$) ve Gesell Gelişim Testi ($r=0.661$, $p=0.004$) skorları arasında anlamlı pozitif korelasyon tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Yaş, Yaratıcı İçerik Puanı, Gelişim Tarama ve Otizm Değerlendirme Skorları Arasındaki Korelasyon

	Yaratıcı içerik puanı	Yaş	AGTE	ODKL	PRKT	GGT
Yaş	r 0.347	-	??	??	??	??
	p 0.172	-	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
AGTE	r 0.676	??	-	??	0.823	0.661
	p 0.003	>0.05	-	>0.05	0.000	0.004
ODKL	r -0.486	??	??	-	??	??
	p 0.048	>0.05	>0.05	-	>0.05	>0.05
PRKT	r 0.705	??	0.823	??	-	??
	p 0.002	>0.05	0.000	>0.05	-	>0.05
GGT	r 0.517	??	0.661	??	??	-
	p 0.033	>0.05	0.004	>0.05	>0.05	-

Not: AGTE: Ankara Gelişim Tarama Envanteri, ODKL: Otizm Davranış Kontrol Listesi, PRKT: Peabody Resim Kelime Testi, GGT: Gesell Gelişim Testi Spearman korelasyon analizi, r: korelasyon katsayısı

4. Tartışma ve Sonuç

Otistik çocuklarda gerçek ve hayali resim çizme becerilerinin bazı gelişim tarama ve otizm değerlendirme skorları çerçevesinde değerlendirildiği çalışmamızda, imkansız çocuk (iki başlı, %17.6), ev (uçan, %35.5), araba (uçan, %35.3) ve ağaç (elleri kolları olan, %52.9) resmi çizebilen otistik çocuklarda çizemeyenlere göre, Peabody Resim Kelime Testi (tüm figürler için), AGTE (çocuk, ev ve ağaç figürleri için) ve Gesell Gelişim Testi (çocuk figürü için) skorlarının daha yüksek, Otizm Davranış Kontrol Listesi (çocuk ve ev figürleri için) skorlarının ise daha düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya alınan tüm otistik çocuklar Hayal ve Gerçek Ayrımı Ön Değerlendirme Çalışmasından gerçekte var olan ve gerçekte var olmayan resim çiftlerini ayırt etme ve eksik resimleri gerçeğe veya gerçekte var olmyana uygun şekilde tamamlama başarısı göstermiş olmalarına rağmen, imkansız (gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme) resim çizme aşamasında benzeri başarıyı gösterememişlerdir. Bu durum Scott ve Baron-Cohen (1996) yapılan araştırmanın, otistik çocukların gerçekte var olan nesnelere çizilebilirken, gerçekte var olmayan nesnelere çizmede gerçek ve imkânsız resim çiftlerinden imkansız (gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme) olanı doğru tanımlayabilmelerine rağmen başarısız oldukları bulgusu ile uyumludur.

Otistik çocukların gerçek varlıkları resmetmede başarılı olurken, gerçekte var olan nesneye, gerçekte var olmayan bir öge eklendiğinde baştan resmetmede büyük ölçüde başarısız olmaları, bazı araştırmacılar tarafından bu çocuklarda hayal edebilme ve esnek düşünebilmeyle ilgili temel bir sorun lehine yorumlanmıştır (Scott ve Baron-Cohen, 1996). Çalışmada imkansız (gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme) hayali resim çizme oranlarının Otizm Davranış Kontrol Listesinde düşük puan alan çocuklarda daha yüksek olması, otizm derecesinin hayali resim çizme performansını doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

Ancak resim çizmek içsel temsillerin doğrudan bir kopyası olmayıp, içsel temsillerin motor bir plana çevrimi ve bu motor planın eyleme konulması aşamalarını da içeren ve bu aşamalardaki bozukluklara da açık bir süreçtir (Kosslyn,

Heldmeyer ve Locklear, 1977; Leever ve Haris, 1998). Dolayısıyla, otizm etkisi azaldıkça imkansız (gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme) resim çizebilme yetisinde gözlenen artış, çalışmamızdaki tüm çocukların hayal-gerçek ayrımı ön değerlendirme çalışmasında resim çiftlerinde imkansız resmi ayır edebilmeleri ve eksik resmi imkansız ile uyumlu şekilde başarı ile tamamlamış olmalarından hareketle, otistik çocuklarda temel sorunun hayal etme değil, imkansız resim çizme yönergesinin gerektirdiği performans düzeyi ile ilgili olabileceğine işaret etmektedir.

Planlama ardışık eylemlerin sürekli izlem ve güncellemesini içeren bir süreç olup, otistik çocukların bu süreçteki bozulmaya bağlı olarak yürütücü işlevlerdeki izleme, planlama ve düzenlemede güçlük yaşadığı bilinmektedir (Allen ve Craig, 2016; Hill, 2004; Hughes, 1996). Dolayısıyla, resim çiftlerinden imkansız doğru ayırt edebilen ve eksik bırakılan resmi imkansızla uyumlu şekilde tamamlayabilen otistik çocukların, tüm resmi imkansız olacak şekilde baştan çizmede yaşadıkları sorun bazında bulgularımız otistik çocuklarda hayali resim çizebilmedeki zorluğun içsel temsilleri yorumlamadaki güçlükten daha çok bu temsili aktarmadaki bir soruna bağlı olarak daha çok planlama ve düzenlemede yaşadıkları güçlüklerle ilgili olabileceği görüşünü desteklemektedir (Allen ve Craig, 2016, Kosslyn ve ark., 1977; Leever ve Haris, 1998).

İki başlı adam gibi, imkansız nesnelere çizimi için gereken performansın, yeni bir nesne yaratımı, çizim süreci ve çizilen nesne ile uyum gösterip göstermediğinin kontrolü gibi çok yüksek performans gerektirebilecek bir işlem olduğu belirtilmektedir (Berti ve Freeman, 1997; Leever ve Harris 1998). Bu performansta yürütme fonksiyonunun çocuklardan daha önce hiç çizmedikleri bir resim ya da başka türlü çizmeye alışık oldukları bir resim çizmeleri istendiğinde özellikle önem kazandığı düşünülmektedir. Bu durum gerek planlama gerekse yürütme fonksiyonunun resim tamamlamada, ilk baştan resim çizmeye göre daha az önemli olduğunu düşündürmektedir. Otistik çocuklarda resim tamamlamanın daha basitleştirilmiş bir işlem olması nedeniyle ilk baştan çizmeye göre daha yüksek başarı ile sonuçlandığı alanyazında da belirtilmektedir (Leever ve Harris, 1998). İmkânsız bir resmi tamamlama ile ilk baştan olmayan bir resmi çizme arasında gözlenen performans farkı değerlendirildiğinde, otistik çocuklarda hayali resim çizme durumunun, imkansız nesnelere hayal edilebilmesinden daha çok, uygun bir motor plan oluşturma ve yürütme sürecine yönelik olduğuna işaret etmektedir (Allen ve Craig, 2016; Leever ve Harris 1998).

, Allen ve Craig (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, otistik çocukların, taslak resimleri tuhaf ve komik görünecek şekilde tamamlamada öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile benzer performansı gösterdiği ancak kendiliğinden çizimi veya yeni bir nesneye tanıdık özellikler eklemeyi başaramadıkları belirtilmiş ve temel sorunun hayal etmede eksiklik değil planlama ile ilgili olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmada imkânsız, gerçek resim çiftlerini doğru tanımlama, imkansız resim tamamlama ve gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayarak çizme yetilerinin aynı otistik çocuklar üzerinde değerlendirilmiş olması otizmin çeşitlilik gösteren bir durum olması bakımından önemlidir (Folstein ve Rosen-Sheidley, 2001). Gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme performansının, resim çiftlerinde imkânsız (gerçekte var olmayan) resmi ayırt edebilen ve eksik resmi imkânsız içerik ile uyumlu şekilde tamamlayabilen çocuklarda değerlendirilmiş olması, otistik çocuklarda hayali resim çizme performansının hayal etme ve iç temsil oluşturmaktan çok planlama ve yürütme fonksiyonlarına bağlı şekillendiğine işaret etmesi bakımından önemlidir (Leever and Harris, 1998).

Otistik çocukların resimleri çizerken değişik bakış açılarıyla aktarımda buldukları çalışmada ulaşılan sonuçlardan biridir. Uçan ev çizme çalışmasında bir çocuk yukarıdaki resimlerden birinde görüldüğü üzere kanatları olan bir ev çizmiştir, bir başka çocuk ise çizimini kâğıdın sol yukarı köşesine ev çizerken ise “işte bak uçan ev” demiştir. Bir diğer çocuk ise balona asılı bir ev, başka bir çocuk ise “uçuğa benzer bir ev” çizmiştir. Otistik çocukların hayali resim çizmeye yönelik komutlarının netleştirilmesine ihtiyaç duyabileceği, bu tip bir ayrıntılı açıklama olmadan imkânsız resim çizmesine yönelik isteği, kolaylıkla kendisinden çizmesi imkansız bir resim istendiği şeklinde yorumlayabileceği belirtilmektedir (Leever and Harris, 1998). Çalışmamızdaki çocuklardan biri (okuma-yazma bilen) “bana iki başlı bir çocuk çizer misin” dendiğinde ifadeyi bir kaç kez anlamak istercesine tekrarlamış ve kâğıda çizim için ayrılmış bölümüne “iki başlı çocuk çiz” yazısını yazmıştır. Bir türlü bu soruyu anlamlandıramamıştır.

Çalışmada otistik çocukların imkansız resim çizebilme performanslarının özellikle iki başlı çocuk çizmede ciddi derecede düşüş (%17.6) göstermesi, otistik çocukların normalde insanlara ilgi göstermemeleri (American Psychiatric Association, 2013) ile uyumlu olarak canlı nesnelere çizimine dair özel bir zorluk yaşadıkları ve farklı otistik çocukların çizdikleri insan resimleri birbirine oldukça benzerken, ev resimlerinin görsel olarak birbirinden ayırt edici unsurlar içerdiği (Lee ve Hobson, 2006) bulgularıyla uyumlu görünmektedir. Celani (2002) tarafından yapılan bir resim tercih çalışmasında, otistik çocukların cansız nesnelere ait resimleri insan resimlerine ve elinde bir nesne tutan insan resmini, insan-insan temasını gösteren resimlere tercih ettiği gösterilmiştir. Jolley ve ark. (2013), otistik çocukların insan resmini öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre daha az gelişmiş şekilde çizdiklerini ve bunun insana ilgi azlığı ve buna bağlı insan resmi çizme motivasyonlarındaki düşüklük ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada en yüksek çizim oranının “elleri-kolları ve bacakları olan” ağaç çizmede (%52.9) saptanmış olması, özellikle okul öncesi kitaplarda yer alan konuşan elleri ve kolları olan ağaç görsellerine sıkça rastlanması bağlamında çocuklarda bu konuda farklı bir bakış açısı oluşmuş olması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Allen ve Craig (2016) otistik çocuklarda mental yaş ile spontan köpek ve insan çizibilme başarı skorları arasında pozitif korelasyon tespit etmiş ve alıcı dil yetisinin imkansız resim çizibilme performansı ile ilişkisi olduğuna işaret etmiştir. Bu durum çalışmamızda hayali resim çizme başarısının tüm resim örneklerinde Peabody Resim Kelime Testinde daha yüksek skor alan otistik çocuklarda daha yüksek olması ile uyumludur.

Çalışmada Otizm Davranış Kontrol Listesi değerlendirmesinde daha düşük skor alan otizmden görece daha az etkilenecek çocuklarda ve tüm gelişim tarama testlerinde daha yüksek skor alan çocuklarda hayali resim çizme başarısının daha yüksek olması, otistik çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sayıda hayali resim çizbildiği bulgusu ile uyumlu olup (Low, Goddard ve Melser, 2009), kognitif gelişim ve dil yetisinin hayali resim çizme performansı üzerine olumlu etkisine işaret etmekte ve otistik çocukların hayali resim çizme becerilerinin daha geniş kognitif ve dil gelişim göstergeleri açısından boylamsal olarak incelenmesinin bu açıdan önemli veriler sağlayacağı görüşünü desteklemektedir (Allen ve Craig, 2016; Callaghan, 2000).

Ayrıca çalışmaya katılan otistik çocuklarda imkansız resim çizibilme performansının yanı sıra yaratıcı içerik puanlarının da Otizm Davranış Kontrol Listesi ile negatif, ancak tüm gelişim tarama test skorları ile pozitif korelasyon göstermesi, otistik çocuklarda hayali resim çizibilme ile yaratma (nesnelerin ve basit tasarım paternlerinin yenilikçi kullanımı) arasında ilişki olduğu ve planlamanın çizme ve yaratma arasındaki bu ilişkide de temel aracı faktör olduğu yönündeki görüş (Low ve ark., 2009) açısından önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular otistik çocukların resim çiftlerinde imkansız resmi doğru tanımlama ve eksik resmi imkansız içerikle uyumlu şekilde tamamlamayı başarmalarına rağmen, hayali imkansız resmin baştan(-gerçekte var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme) çiziminde, özellikle insan figüründe büyük ölçüde başarısız olduklarını göstermektedir. Otistik çocuklarda hayali resmi baştan çizibilme performansı artan otizm derecesi ile azalmakta, gelişim tarama test skorları ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Araştırmanın bulguları otistik çocukların baştan imkansız hayali resim çizmede yaşadıkları zorluğun hayal etme ve içsel temsil oluşturmadan ziyade, planlama ve yürütme aşamalarında ortaya çıkabileceğine ve yaratıcılık, bilişsel ve dil gelişim düzeyi ve otizm derecesi ile potansiyel ilişkisine işaret etmektedir. İleriki araştırmalarda değişik bakış açıları, yürütücü işlevler ve zeka ile ilgili çalışmalar ve değişik düşünme biçimleri ile aktarımlar üzerine desenlemeler yapılabilir. Sonuç olarak, hem gerçeklik algısı ve hem de gerçek olmayı hayal etme ile ilgili süreçlerin aynı bireyler üzerinde değerlendirildiği araştırma sonuçlarının otistik çocukların yaratıcı düşünme ve çizim becerileri alanında yapılacak olan çalışmalara katkısı olacağı düşünülmektedir.

5. Kaynaklar

- Allen, M.L., & Craig, E. (2016). Brief Report: Imaginative Drawing in Children with Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 704-712.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author
- Berti, A. E., & Freeman, N. H. (1997). Representational change in resources for pictorial innovation: A threecomponent analysis. *Cognitive Development*, 12(4), 501-522.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., Parker, D.E., & Lewis, M.H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 237-243.
- Callaghan, T.C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: Language, similarity, and iconicity. *Cognitive Development*, 15(2), 185-214.
- Cantez, E., & Girgin, Y. (1993). *İstanbul'da Yaşayan 3-11 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklara gesell gelişim testi'nin uygulanmasından elde edilen sonuçları Gesell Gelişim Testi normları ile karşılaştırılması ve normlara uygunluğunun araştırılması ile ilgili bir çalışma*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Celani, G. (2002). Human beings, animals and inanimate objects: What do people with autism like? *Autism*, 6, 93-102.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1993). Drawing development in autism: The intellectual to visual realism shift. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 171-185.
- Dunn, L.M., & Hottel, J.V. (1961). Peabody picture vocabulary test performance of trainable mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 65, 448-452.
- Eames, K., & Cox, M.V. (1994). Visual realism in the drawings of autistic, Down's syndrome and normal children. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 235-239.
- Evirgen, N., Kayhan, E., & Erden, G. (2015). Gesell Gelişim Figürleri'nin Anasınıfı Çocuklarında Güvenirliliğine Yönelik Bir Ön Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* Cilt 2, No Ek 2 (2015) Haziran Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Eki.

- Folstein, S.E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism: Complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics*, 2(12), 943-955.
- Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and Theory of Mind in Everyday Life. *Social Development*, 3 (2), 108-124.
- Gesell, A. (1925). *Mental Growth in the Preschool Child*. New York: MacMillan.
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1359-1367.
- Hughes, C. (1996). Brief report: Planning problems in autism at the level of motor control. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(1), 99-107.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390.
- Jolley, R.P., O'Kelly, R., Barlow, C.M., & Jarrold, C. (2013). Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(Pt 1):143-149.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34(1), 57-83.
- Kosslyn, S. M., Heldmeyer, K. H., & Locklear, E. P. (1977). Children's drawings as data about internal representations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 191-211.
- Krug, D.A., Arick, J.R., & Almond, P.J. (1993). *Autism screening instrument for educational planning - ASIEP 2*, Pro-ed, Austin.
- Lee, A., & Hobson, R.P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 547-565.
- Leevers, H.J., Harris, P.L. (1998). Drawing impossible entities: a measure of the imagination in children with autism, children with learning disabilities, and normal 4-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 399-410.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1998). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339.
- Low, J., Goddard, E., & Melse, J. (2009). Generativity and imagination in autism spectrum disorder: Evidence from individual differences in children's impossible entity drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 425-444.
- Marsh, R. L., Landau, J. D., & Hicks, J. L. (1996). How examples may (and may not) constrain creativity. *Memory and Cognition*, 24(5), 669-680.
- Mottron, L., & Belleville, S. (1993). A study of perceptual analysis in a high-level autistic subject with exceptional graphic abilities. *Brain and Cognition*, 23, 279-309.
- Mottron, L., & Belleville, S. (1995). Perspective production in a savant autistic draughtsman. *Psychological Medicine*, 25, 639-648.
- Özgülven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. Ankara: Opdrem Yayınları
- Rapin, I. (1991). Autistic children: Diagnosis and clinical features. *Pediatrics* 87 (5), 751-760.
- Savasir I., Sezgin, N., & Erol, N. (1998). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri*. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Scott, F. J., & Baron-Cohen, S. (1996). Imagining real and unreal things: Evidence of a dissociation in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(4), 371-382.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Türköz, Ö. & Erden, G. (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Çocuklarında Gesell Gelişim Figürlerinin Okuma Hızı Ve Okuduğunu Anlama İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
- Yılmaz Irmak, T., Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A. & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14, 13-23.



Öğretmenler Ne Zaman ve Nasıl Yetkin Bir Uzman Olurlar: Coğrafya Öğretmenleri Örneği

When and How Teachers Become Competent Experts: Case of Geography Teachers

Mustafa ÖZTÜRK¹, Hasan GÖNÜLAÇAR²

Öz

Öğretmenler mesleki yaşantılarına benzer şartlarda; acemi (novice) bir şekilde başlarlar. Ancak yetkin bir uzmanlığa ulaşmak her öğretmen için mümkün olmayabilir. Bu çalışmada coğrafya öğretmenleri örneğinden hareketle, Türkiye’de öğretmenlerin yetkin uzman olma süreci; buna bağlı olarak ilerleyen kariyer gelişimleri ve bu süreçte mesleklerini nasıl öğrendikleri irdelenmiştir. Çalışmaya Türkiye’nin farklı illerinde ve farklı lise türlerinde görev yapan, hizmet süresi on beş yıl ve üzeri olan toplam yirmi beş coğrafya öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve QDA Miner Lite 2.0.5 nitel analiz programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların birçoğunun mesleğe çok kolay bir başlangıç yapmadıkları, öğretmenliği temel olarak rol model aldıkları eski bir öğretmenlerinden ve kendi deneyimlerinden hareketle öğrendikleri belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonlarının genellikle düşük olduğu ve mesleki gelişimleri bakımından farklı paydaşlardan yeterli desteği görmedikleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çalışmada betimlendiği şekilde yetkin uzmanlığın ölçütlerini tam olarak karşılamadıkları ancak hâlihazırda şu üç kariyer aşamasına yönelik yetkinliklere sahip oldukları anlaşılmaktadır: Acemilik dönemi, uzmanlığa geçiş dönemi ve uzmanlık dönemi.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretmenleri, kariyer gelişimi, profesyonelleşme, yetkin uzmanlık.

Abstract

Teachers start their professional careers in similar conditions, as novice teachers. However, not every teacher attains the level of competent expertise in their professional lives. In this study, teachers’ process of being competent professionals; their career developments and how they learn the profession during their careers are examined in the case of geography teachers in Turkey. 25 geography teachers working in different school types across Turkey participated in the study. The data was collected through semi-structured interviews. Content analysis was carried out by using QDA Miner Lite 2.0.5 qualitative analysis software. According to the results of the study, it was found that the majority of the participants did not make an easy induction to the profession and they generally learned about their profession from their role models (i.e. teachers from their own school years) and through their own experiences. Furthermore, the participants’ motivations for professional development are usually low and their professional development is generally not supported by different stakeholders. It appeared that the participants have usually not meet the criteria required for the level of competent professionalism fully. However, they seemed to have competencies regarding three career stages: Novitiate, transition to expertise, expertise.

Keywords: Career development, competent expertise, geography teachers, professionalism.

1. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0861-0626>

2. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Kayseri, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8373-9959>

Atf / Citation: Öztürk, M., & Gönülaçar, H. (2019). Öğretmenler Ne Zaman ve Nasıl Yetkin Bir Uzman Olurlar: Coğrafya Öğretmenleri Örneği. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 909-927. doi:10.24106/kefdergi.3115

Extended Summary

Introduction: Teachers start their professional careers in similar conditions, as novice teachers. And they go through a number of stages in their career cycles. The studies examining teachers' career cycles started to emerge in 1970s. One of early authors who studied teachers' career development is Unruh and Turner (1970). According to Unruh and Turner (1970, cited in Fessler, 1995) teachers go through three stages during their careers; the beginning of the profession, confidence building phase, and maturity phase. Another author who studied teachers' career development in 1970s was Gregorc (1970). Similar to Unruh and Turner, for Georg (1970 cited in Fessler, 1995), teachers complete three stages before becoming professional; starting stage, development stage, maturation stage and then professionalization (competent expert). Ryan (1979) also categorized teachers into four categories according to professional experience: teachers working in their first years, teachers in the middle of their career (4 to 20 years), experienced teachers (20 to 30 years), and finally retired teachers (Fessler, 1995: 174). Studies on career development of teachers continued to attract attention by researchers in later years. One of the most important studies in this context was Huberman (1995), with his work with Swiss secondary school teachers. Huberman grouped teachers' career paths under five headings as shown in Figure 1:

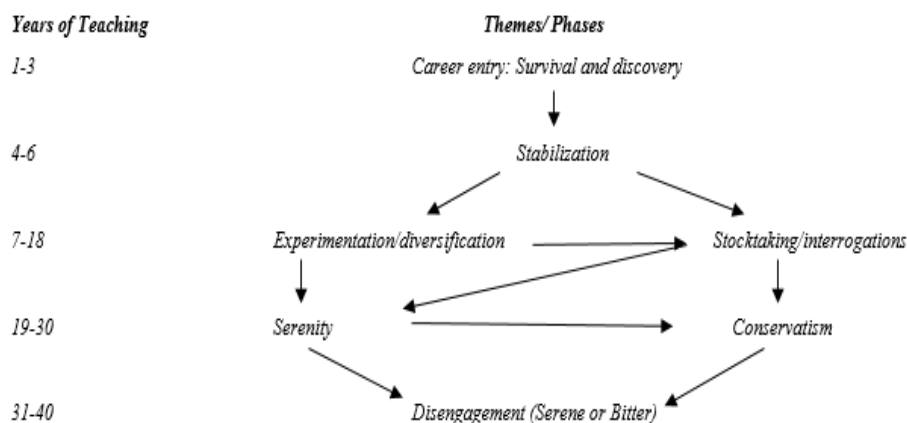


Figure 1. Teachers' career cycle (Huberman, 1995: 204)

However, not every teacher attains the level of competent expertise in their professional lives. In this study, teachers' process of being competent professionals; their career developments and how they learn the profession during their careers are examined in the case of geography teachers in Turkey.

Method : 25 geography teachers working in different school types across Turkey participated in the study. A purposeful sampling was administered so that only teachers with more than 15 years of teaching experience were included in the study. The reason for this was concerned with the aims of the study that the authors wanted to evaluate the career development of teachers examining transitions to different stages. The data was collected through semi-structured interviews from May to July in 2018. The interviews lasted for 40-50 minutes. In order to ensure the confidentiality of the data, the participants of the study were randomly coded from KO1 to KO25. Audio recordings of the interviews were taken with the permission of the participating teachers, then the records were transcribed in Microsoft Word. Data analysed by content analysis method using QDA Miner Lite 2.0.5 qualitative analysis program. In the process, the data was first coded independently from the questions asked to the participants. Afterwards, the related codes were put together to create themes (Miles & Huberman, 1994). As suggested by Miles and Huberman (1994), the analysis was not carried out at once and was performed concurrently with the data collection process. Such practice helped the researchers to develop additional questions and probes in the subsequent interviews. In order to provide consensus in the coding, the first seven interviews were analysed separately by two researchers. Although in the analysis of the first interview, the compliance rate of the codes carried out by the two researchers was around 40 percent and this rate increased to 90 percent in the fifth, sixth and seventh interviews. The remaining interviews were carried out by one of the researchers and then the two researchers checked the relevance of the codes one by one.

Findings: Three main themes were obtained from the content analysis. These are "first years of teaching", "career stages" and "professional development" (what kind of progress has been made in teaching professional skills). The participants generally learned about their profession from their role models (i.e. teachers from their own school years) and through their own experiences. Furthermore, the participants' motivations for professional development are usually low and it is generally not supported by different stakeholders. It appeared that the participants have usually not met the criteria required for the level of competent professionalism. However, they seemed to have had completed three career stages: Novitiate, transition to expertise, expertise.

The stage of novitiate; was considered to be between the first three and five years. This is the period during which participant teachers imitate their role models (i.e. another teacher / teachers). What characterizes this stage is a process of hard work in terms of improving their subject matter knowledge (i.e. geography knowledge). According to the participants' accounts, they did not have enough support from different stakeholders to have an easy beginning.

Transition to expertise; was the stage between the 6th and 14th years of the profession. This stage was characterized by increase in self-confidence and developing a routine. The teachers also appear to be distracted from the profession as they start to develop a family life. In particular, career development of female teachers seems to be interrupted

as family responsibilities increase.

Expertise stage; was generally considered from the 15th and 16th years of the profession, the participant teachers stated that they have reached the level of expertise, in other words they are fully professionalized. The main reason why participants qualify themselves as an expert is related to sense of competency that they do thing without making an effort and they do not need any support or guidelines to carry out their profession. For some of the participants, this stage could also be described as a period of routine and tranquillity, while for some it was seen as a period of lack of motivation and energy.

Discussion and conclusion: Although the participants of the study passed the stages of novitiate, transition to expertise and expertise, it was found that they have not usually met the criteria required for the level of competent professionalism, in other words they are not yet fully professionals. According to Day (1999), the [competent] expertise is an analytical intuitive stage in which teachers should be in a constant search to make their work better. Therefore, although competent expertise is related to the year of service in the profession, just working certain period of time does not automatically make teachers competent experts. While the participants in the study have more than fifteen years of professional experience, few of them seem making significant efforts to improve themselves. It is also seen that generally professional development efforts by the Ministry of National Education are not designed with long-term goals based on a broad vision. What this study suggests then, there is a need for professional development initiatives to bring the teachers up to level of competent expertise. The key to greater achievements in professional development is related to the ability to question and develop knowledge through the use of reflective thinking rather than the discovery of new knowledge (Guskey, 1995). "This capacity is found in teachers who are constantly looking for better ways to observe different learning needs of students and are in continuous professional development" (Guskey, 1995, s. 126).

1. Giriş

Türkiye’de öğretmenlik mesleğini seçmenin ve mesleğe kabul edilmenin kendine özgü şartları bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler ile farklı fakültelerde öğrenim görüp pedagojik formasyon eğitimi almak amacıyla eğitim fakültelerindeki programlara kaydolan öğretmen adaylarına “niçin bu mesleği seçtikleri” sorulduğunda, verilen cevaplar çoğunlukla merkezî sınavda istenilen alanda okumayı sağlayacak bir puanın alınamaması, ailenin yönlendirmesi, ilk veya orta öğretimde sevilen bir öğretmenin etkisi, istihdam edilme ihtimalinin yüksekliği ve özellikle bayanlar için günlük çalışma süresinin azlığı ile tatil döneminin uzunluğu gibi sebeplerin sayıldığı gözlenmektedir (Gümüş ve Çapar, 2011; Özder, 2014).

Öte yandan çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavlar sonucunda, bir insan yetiştirme uzmanlığı olan öğretmenliği tercih edenlerin, bu seçimlerinin onların kişiliklerine, anlayışlarına, psiko-sosyal yapılarına ne derece uygun olduğu genellikle yeterince araştırılmamaktadır (Bu kapsamda gerçekleştirilmiş bazı çalışmalar için bkz., Karademir, 2012; Özder, 2014). Böylelikle, çoğunlukla tesadüflerin ya da gençlik hayallerinin etkisiyle öğretmenlik mesleğine aday olan gençlerin, daha başlangıçta profesyonel anlayışa uygun biçimde başvuru - eleme - kabul süreçlerini yaşamadıkları görülmektedir. Bu durumun bilhassa meslekî kariyer aşamaları ile mesleki gelişim sürecinde oldukça etkili sonuçlar doğuracağı muhakkaktır.

Bu çalışmada coğrafya öğretmenleri örneğinden hareketle, Türkiye’de öğretmenlerin yetkin uzman (tam anlamıyla profesyonel) olma süreci ile buna bağlı olarak ilerleyen kariyer gelişim aşamaları ile mesleklerini öğrenme süreçleri irdelenmiştir. Özellikle de araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin kariyerlerinin hangi aşamasında kendilerini ace mi olarak nitelendirdikleri ve ne zaman yetkin uzmanlığa geçiş yaptıklarına ve bu bağlamda yeniliğe açık olma, kendini geliştirme, değişen şartlara uygun biçimde öğretmeyi öğrenme anlayışlarının ne olduğuna odaklanılmıştır.

Öğretmenlerin kariyer gelişim aşamaları

Öğretmenler, meslek hayatlarının herhangi bir döneminde bir kariyer basamağında yer almaktadırlar ve tecrübeleri onların kariyerlerine yön vermektedir (Day, 1999). Öğretmenlerin kariyer aşamaları üzerine ilk çalışmalar 1970’li yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu aşamaları ilk defa belirleyenler arasında yer alan Unruh ve Turner’a (1970, akt. Fessler, 1995, s. 173) göre öğretmenler şu üç kariyer aşamasından geçerler:

1) *Mesleğe başlangıç aşaması*: Yaklaşık ilk 5 yılı kapsayan bu dönemde, öğretmenler; okul yönetimi, günlük planlar, öğretim programını benimseme ve personelin geri kalanı tarafından kabullenilme sorunları ile baş etmeyi öğrenirler.

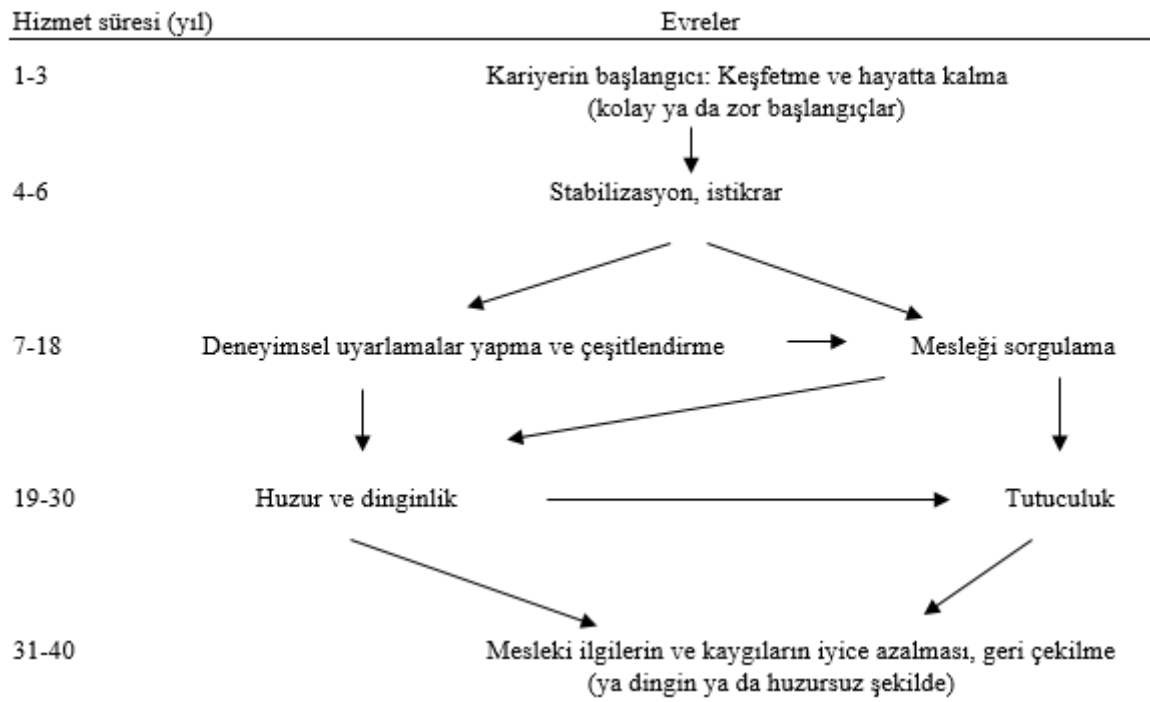
2) *Güven inşa etme aşaması*: Bu dönem, 6. ile 15. yıllar arasını kapsar. Bu dönemdeki öğretmenler, kariyerlerinin en mutlu dönemlerini yaşarlar. Çünkü “ne yaptıklarını bilirler”. Kendilerini akademik anlamda geliştirmek için yollar ararlar. Hem maaşlarını artırmak hem de kariyerlerini geliştirmek için ek kurslarla yeni beceriler kazanmaya çalışırlar.

3) *Olgunluk aşaması*: 15 yıllık mesleki tecrübeden itibaren başlayan bu dönemde, öğretmenler mesleki hayatlarının en dingin dönemine geçiş yaparlar. Siyaset, sanat, müzik gibi okul dışı başka aktivitelere meylederler.

Öğretmenlerin kariyer aşamalarını çalışan ilk dönem yazarlardan Gregorc (1970, akt. Fessler, 1995) ise, öğretmenlerin, geçtikleri üç aşamadan sonra profesyonelleştiklerini belirtir. Bunlar; başlangıç aşaması, gelişme aşaması, olgunlaşma aşaması ve sonrasında profesyonelleşmedir (yetkin uzman olma). Ryan (1979) da öğretmenleri mesleki tecrübelerine göre dört kategoride sınıflandırmıştır: İlk yıllarını çalışan öğretmenler, kariyerinin ortasında olan öğretmenler (4 ile 20 yıl arası), tecrübeli öğretmenler (20 ile 30 yıl arası) ve son olarak emekli öğretmenler (Fessler, 1995).

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yönelik çalışmalar, sonraki yıllarda da, araştırmacılar tarafından ilgi görmeye devam etmiştir. Bu kapsamdaki önemli çalışmalardan birine Huberman (1995), İsviçreli ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışması ile imza atmıştır. Huberman, çalışmaları sonucu oluşturduğu kariyer dönemlerini Şekil 1’de gösterildiği gibi beş başlık altında toplamıştır:

Huberman (1995)’nin kariyer gelişimi modelinde, öğretmenlerin mesleğe genellikle iki şekilde başladıkları belirtilmektedir: Başlangıç ya sıkıntılı ve zor ya da eğlenceli ve kolay olabilir. Başlangıç sürecinin kolay ya da zor olmasını etkileyen temel faktörler, öğretmenlerin sadece kişilikleriyle ilgili değildir. Öğretmenin sınıf yönetimi ve problem çözme becerisi, öğretim programı ve pedagojik konularla ilgili bilgisi, okul kültürüne uyum ve iş arkadaşlarının desteği de sürecin nasıl şekilleneceği üzerinde etkilidir. Bu dönem mesleğin ilk birkaç yılı boyunca sürmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin kariyer çevrimi (Huberman, 1995, s. 204)

Öğretmenlerin meslek yaşantılarının yaklaşık 4. ile 6. yılları arasındaki dönemi Huberman (1995) istikrarlı dönem olarak adlandırmaktadır. Bu dönemde hem iş arkadaşları hem de okulun diğer personeli, öğretmenin tecrübe kazandığını kabul ederler. Olgunlaşma hissini profesyonelleşmeye doğru evrildiği bu dönemde, okul ve okul dışı eğitim çalışmalarının daha geniş bir yelpazede gerçekleştirildiği gözlemlenebilir. Kariyer döngüsünün orta evrelerindeki öğretmenler (7-18 yıllık kıdem) artık profesyonel platoya ulaşmışlardır. Kendilerinden daha az ve daha çok kıdemli meslektaşlarından daha farklı ve çeşitli tutumlar sergilemeleri muhtemeldir. Bu çeşitlilik; kariyer ilerlemesi, okul kültürüne tam uyum ve karşılıklarına çıkacak her türlü paradoksal durumla nasıl baş ettikleri ile ilgili olacaktır. Ayrıca bu yıllar, orta yaş krizinin yaşanma ihtimali olan bir dönemdir ve öğretmenler, rollerindeki değişim ve beklediği terfi alamama gibi sebeplerle motivasyon kaybı yaşayabilirler.

Huberman (1995)'nin belirttiğine göre, sağlık veya ailevi kaygılarının artması potansiyeli de olsa, teorik olarak en önemli uzmanlık aşaması, mesleğin 20. yılı ile 40. yılı arasında gerçekleşir. Bu dönem öğretmenlerin en "tutucu" oldukları dönem de olabilir. Bu aşamadaki öğretmenler, "zamane" öğrencilerinin ve öğretmenlerinin davranışları, değer ve tutumları hakkında daha fazla şikâyetle bulunurlar. Değişimin gerekliliği ve erdemleri konusunda şüpheleri vardır. Yani öğretmen ile öğrencisi arasında belirgin bir kuşak çatışması yaşanır. Artık terfi almak gibi bir amaç peşinde koşmadıklarından, bu aşamadaki öğretmenler, ya boş vermiş ya da hissettikleri olumsuz duygularla huzursuz/mutsuz (bitter) bir şekilde mesleklerini sürdürürler. Huberman (1995)'a göre en ideal kariyer gelişimi Şekil 1'deki modelin sol tarafı boyunca gerçekleştirilendir: Keşfetme - deneyimsel uyarlamalar yapma ve sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirme - huzurlu bir şekilde uzmanlığın tadını çıkarma - dingin bir şekilde mesleğe yönelik ilgi ve kaygılarını azaltarak emekli olma.

Başta öğretmenler olmak üzere tüm uzmanlık gerektiren mesleklerde yetkin bir uzmanlığı başarabilmek için gerekli becerilerin nasıl edinildiğini ortaya koyan çalışmaların en önemlilerinden birisi, Dreyfus Modeli'dir. Dreyfus'un Beceri Gelişimi Modeli'nin (Dreyfus Model of Skill Acquisition) temelini, bir meslekte başarılı olabilmek için acemilerin (novices) katı kural ve rehberlere ihtiyaç duymalarına karşın; katı kuralların, uzmanların verimliliğini düşüren, onların içgüdülerini ve uzmanlıklarını sınırlayan bir faktör olduğu fikri oluşturur (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Dreyfus ve Dreyfus'un (1980) modelinde uzmanlık gerektiren bir alanda gerekli becerilerin kazanılması beş aşamalı bir süreçtir: Acemilik, kalfalık, yetkinlik, ustalık ve uzmanlık dönemleri. Day (1999, s. 50), bu modeli öğretmenlere aşağıdaki şekilde uyarlamıştır; buna göre, öğretmenler bu beş aşama sonucunda mesleklerinde uzmanlaşırlar.

Acemilik (çıraklık) dönemi (Novice):

Bu dönemde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin;

- Takdir yetkisi gelişmemiştir,

- Kurallara sıkı bir bağlılığı vardır,
- Durumsal olayları algılamaları sınırlıdır.
- Büyük resimle ilgilenmezler, kendilerine verilen görevi bitirmeye odaklanırlar.

Kalfalık (ileri acemilik) dönemi (Advanced beginner):

Bu dönemde öğretmenler;

- İhtiyaçları olan bilgiye çabucak erişmek isterler.
- Hâlâ büyük resimle ilgilenmemelerine karşın, içinde buldukları bağlamı kavramaya başlarlar.
- Bazı deneyimlerden sonra ortaya çıkan durumlarda kendi görüş ve öz niteliklerine uygun eylemler geliştirirler.
- Durumsal olayları algılamaları hâlâ sınırlıdır. Bazı şeyler yanlış gittiğinde ne yapacaklarını bilemeyebilirler.
- Tüm nitelikleri ve durumları ayrı ayrı ele alırlar ve bunlara eşit önem verirler.

Yetkinlik dönemi (Competency phase):

Bu dönemde öğretmenler;

- Kalabalık sınıflarla ve öğrenci gruplarıyla baş edebilir hale gelirler.
- Artık eylemlerini kısmen, uzun vadeli bir sürecin parçası olarak görürler.
- Bilinçli bir şekilde planlama yaparlar.
- Standart ve rutin uygulamalar geliştirirler.
- Ani gelişen durumlarla, tecrübelerini işe koşarak baş edebilirler.
- Uygulamaları hakkında yansıtıcı düşünme (*reflection*) becerileri hâlâ sınırlıdır.

Ustalık dönemi (Proficiency phase):

Bu dönemde öğretmenler;

- Olaylara bütüncül bir perspektiften bakar ve çok yönlü düşünürler. Büyük resmi görmeden verimli bir şekilde çalışmazlar.
- Ne kadar etkili oldukları hakkında yansıtıcı düşünme (*reflection*) gerçekleştirirler ve kendi gelişimleri için tecrübelerini işe koşarlar.
- Bir durumda neyin önemli neyin önemsiz olduğunu anlayabilirler.
- Normal gidişattan sapmaları anlarlar ve böyle bir durumda ne yapılması gerektiğine hızla karar verirler.
- Onlar için karar vermek daha az yorucudur.
- Olayları veya durumları yönetmek için talimatları kullanmalarına karşın duruma göre uyarlamalar yaparlar.

[Yetkin] Uzmanlık dönemi ([Competent] Expert):

Bu dönemde öğretmenler;

- Kurallara, rehberlere ya da talimatlara ihtiyaç duymazlar.
- Olayları, geliştirmiş oldukları derin algılama sayesinde sezgileriyle hemen anlayıp kavrarlar. Herhangi bir durumda ne yapmaları gerektiğini *içgüdüsel* olarak bilirler.
- Analitik yaklaşımı sadece özgün olaylar ve problemler karşısında sergilerler.
- Geleceğe dönük neyin mümkün olduğuna dair bir perspektif sahibidirler.
- Bir şeyleri daha iyi yapmak için daima arayış içindedirler.

Gerek Unruh & Turner (1970) ve Huberman (1995)'a göre gerekse de Day (1999)'e göre, öğretmenler mesleki yaşıtlarına benzer şartlarda/özelliklerle acemi (*novice*) bir şekilde başlarlar. Ancak yetkin bir uzmanlığa ulaşmak her öğretmen için mümkün olmayabilir. Hemen her öğretmen, hizmet süreleri itibarıyla acemilik, kalfalık, yetkinlik ve ustalık dönemlerinden geçseler de ancak bazıları yetkin bir uzman ve dolayısıyla bir profesyonel olarak nitelenebilmektedir.

2. Yöntem

Çalışma grubu

Bu çalışma, Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı lise türlerinde görev yapan, hizmet süresi on beş yıl ve üzeri olan toplam 25 coğrafya öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Hizmet süresinin 15 yılı aşkın olması araştırmacılar tarafından özellikle tercih edilmiştir. Bunun temel sebebi, öğretmenlik mesleğinde artık oldukça uzmanlaşmış, meslekî doyuma ulaşmış oldukları varsayılan bu öğretmenlerin *hangi kariyer aşamalarından geçtiklerinin* araştırılmasının yanı

sıra, öğretmenlik gibi öğrenmenin sürekli olduğu bir meslekte öğrenmeyi nasıl devam ettirdiklerinin sorgulanması imkânına daha fazla sahip olmaktır. Bu öğretmenlerin 18'i erkek, yedisi kadındır. Kadın öğretmen sayısının azlığının sebebi, araştırmacıların girişimlerine rağmen bazı kadın öğretmenlerin görüşme yapmak istememelerinden kaynaklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların meslekteki çalışma süreleri

Meslekteki hizmet süresi (yıl)	Katılımcı sayısı
15	2
16-20	7
21-25	9
26-30	5
31-35	2
Toplam	25

Veri toplama aracı

Bu nitel çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıyı rahatsız eden veya meraklandıran herhangi bir konuda belirlediği açık uçlu sorularla veri toplama stratejisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme kullanan araştırmacılar, görüşmeden önce katılımcılara sormak üzere soru hazırlamak yerine konu başlıkları belirleyerek daha ziyade görüşmeyi sohbet havasında sürdürmeyi amaçlar (Öztürk, 2014). Bu başlıklar, dikkatli bir şekilde seçilmiş konuların bir listesi olabilir. Araştırmacı, bu başlıkları görüşmenin gidişatına göre farklı şekillerde ve sıralamada sohbetin içine dağıtarak katılımcılara sorar. Anlaşılmayan durumlarda konuyu biraz daha açık hale getirebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler genelde araştırmacıyla katılımcılar arasında samimi bir diyalog oluşmasını sağlarken, katılımcılar kendilerini sınanıyor gibi hissetmedikleri için daha içten cevaplar vermektedirler. Ayrıca katılımcılar için her soruya sabit ve eşit cevap aralığı olmadığı için işin içine duygular da katılır. Araştırmacıların bir görevi de katılımcılardaki bu duygusal ifadeleri not etmektir (Ayress, 2008). Bu da bulguların daha gerçekçi oluşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, aralarındaki kavramların ve ilişkilerin nispeten iyi anlaşıldığı araştırma soruları için özellikle yararlıdır (Ayress, 2008).

Veri toplama süreci ve analizi

Çalışma grubunu oluşturan coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, 2018 yılı Mayıs-Temmuz döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 40-50 dakika aralığında sürmüştür. Verilerin gizliliğinin sağlanarak çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çalışmaya katılan coğrafya öğretmenleri Katılımcı Öğretmen (KÖ) 1'den den KÖ25'e kadar rastgele kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin izniyle görüşmelerin ses kaydı alınmış, daha sonra kayıtlar araştırmacılar tarafından Word ortamına aktarılmış ve QDA Miner Lite 2.0.5 nitel analiz programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre, öncelikle elde edilen görüşme dökümleri katılımcılara sorulan sorulardan bağımsız olarak kodlanmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Miles ve Huberman (1994)'nin önerdiği şekilde analiz tek seferde gerçekleştirilmemiş olup veri toplama süreci ile eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Bu sayede ilk yapılan görüşmelerden elde edilen temel bulgular neticesinde sonraki görüşmelerde katılımcılara ek sorular ve sonda-lar yöneltilmiştir. Kodlamada görüş birliği sağlayabilmek için ilk yedi görüşme dökümleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve karşılaştırılması yapılmıştır. İlk görüşmenin analizinde iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodların uyum oranı yüzde 40'lar civarında iken beşinci, altıncı ve yedinci görüşme dökümlerinde bu oran yüzde 90'lara çıkmıştır. Geri kalan görüşmeler araştırmacılarından birisi tarafından gerçekleştirilmiş ve sonrasında iki araştırmacı tarafından tüm görüşmelerdeki kodların uyumu teker teker kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü esas alındığında, kodlama sürecinde iki yazar tarafından gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki uyum oranı yaklaşık P=92 bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü şu şekildedir: Örtüşme yüzdesi (P)= Fikir birliği (Na) / (Fikir birliği (Na) + fikir ayrılığı (Nd)) x 100. Elde edilen bu değere göre, gerçekleştirilen kodlamanın yüksek derecede kabul edilebilir olduğu düşünülmüştür.

3. Bulgular

Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında üç ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar, "öğretmenlikte ilk yıllar", "kariyer dönemleri" ve "mesleki gelişimler" (meslekte öğretmenlik becerisiyle ilgili nasıl bir gelişim gösterdikleri)'dir. Bu temalar

altında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlikte ilk yıllar

Daha önce literatür taraması bölümünde belirtildiği gibi öğretmenlerin profesyonellik algıları ve uygulamalarını etkileyen önemli faktörlerden birisi mesleğin ilk yıllarıdır. Bu düşünceden hareketle görüşme sırasında katılımcı öğretmenlere mesleklerinin ilk yıllarının nasıl geçtiği (tatmin edici mi yoksa zorlayıcı mı olduğu) hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Katılımcılardan mesleğe başladıkları ilk yıllarla ilgili yaptıkları değerlendirmeler Tablo 2’de beş madde hâlinde özetlenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (f=15), mesleğin ilk yıllarını acemilik dönemi olarak nitelendirmişler ve genel anlamda bu dönemin bilgi açısından eksikliğini hissettikleri konulara yönelik olarak ders çalışarak geçirdikleri bir dönem olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenliğin ilk yılları

Katılımcı görüşleri	Frekans
Acemilik ve eksiklerimi tamamlamakla geçti	15
İdealistlikle ve çok çalışmakla geçti	7
Üniversite son sınıfta ya da mezun olunca dershanede çalışmakla geçti	4
Doğuda can güvenliği tehlikesiyle geçti	3
Evlilik ve çocuk sahibi olmakla geçti	1
Toplam	30

Tablo 2’de en çok dile getirilen “acemilik ve eksiklerimi tamamlamakla geçti (f=15)” ile “idealistlikle ve çok çalışmakla geçti (f=7)” maddeleri farklı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Esasen mesleğin ilk yıllarını idealist bir anlayışla çok çalışarak geçirdiği ifade eden yedi öğretmen de, acemi olduklarını kabul etmektedirler. Ancak onların ilk yıllarını acemilikle geçirdiğini belirten katılımcılardan farklı bir motivasyonla çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. İlk grup öğretmenlerin daha çok “hayatta kalma” kaygısıyla özellikle sınıf yönetimi ve disiplin gibi konulara ağırlık verdikleri görülmektedir:

“Öğretmenliğin ilk yılı tamamen tecrübesizlikle geçti diyebilirim, üniversiteden yeni çıkmış oluyorsunuz. Genel sınıf yönetimi noktasında eksikleriniz çok. Tabii burada Eğitim Fakültesinden mezun olmanın da faydası var ancak ne kadar üniversitede formasyon dersleri alsak ve son sınıfta staj uygulaması yapsak da acemilik oluyor.” (KÖ10, Mülakat dökümü).

İkinci grup öğretmenler ise sınıf yönetimi ya da “hayatta kalmak” gibi endişelerin ötesinde bizatihi öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya yönelik çaba göstermişler, kendilerini farklı yöntemler denerken ya da çeşitli materyaller geliştiren bulmuşlardır:

“...Mesleğimin ilk yılında gece sabahlara kadar çalıştığımı bilirim. O dönemde bilgisayarlar yaygın olmadığından, materyallerimi kendi ellerimle hazırlardım. Renkli kâğıtlara çizimler yapar, grafikler ve tablolar oluştururdum. Öğrencilerin daha iyi nasıl anlayacaklarını düşünüp ona göre ders planları hazırlardım.” (KÖ25, Mülakat dökümü)

Üçüncü olarak ise sosyo-ekonomik ve ailevi şartların da meslek başlangıcında öğretmenlerin performanslarını etkilediği görülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü ekonomik sebeplerle mesleğe dersane ortamında başladıklarını belirtmişler ve bu onların öğretmenlik uygulamalarını etkileyen bir faktör olmuştur:

“Mesleğimin ilk yılı dershanede çalışarak geçti. Oradaki kıdemli bir meslektaşımın aldığı yönlendirmeler meslek hayatımda önemli bir fark oluşturdu. Meslektaşımın bana soru bankalarındaki soruları analiz etmem gerektiğini önermişti. Yine ilk yılımda coğrafya derslerinin ne kadar görselleştirilirse o kadar verimli olacağını anladım. Meslek hayatım boyunca da daima derslerimi görselleştirerek, haritalar çizerek, animasyon hazırlayarak geçirdim.” (KÖ21, Mülakat dökümü)

Katılımcıların iş performanslarını doğrudan etkileyen diğer bir faktörün ise sosyal ve fiziksel çevre koşulları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bazı katılımcılar, çalıştıkları bölgenin güvenli olmayışı ile ilgili duydukları kaygıyı (f=3) ve çocuk sahibi olmanın getirdiği sorumlulukları ön plana çıkarmıştır (f=1).

“Mesleğimin ilk yılında, Doğu’da terörün kol gezdiği ortamda, sınıftaki öğrencilerin size karşı düşmanca tavırlar takındığı bir ortamda çalıştım. Bir yıl boyunca okulun kapalı olduğu dönem bile oldu. Bu süreçlerde yardım alabileceğim herhangi bir zümrem de yoktu. Esasen şimdi bulunduğum yere gelinceye kadarki dönemimi bu sebepten acemilik dönemi olarak görüyorum.” (KÖ14, Mülakat dökümü)

“Öğretmenliğimin ilk yılında bir çocuğum daha oldu. Dolayısıyla benim için öğretmenliğimin ilk üç yılı ve hatta beşinci yılıma kadar hep çocukları büyütmele geçti. Tabi, bu arada öğretmenliğimin ilk beş yılında derslere gire çıka bir şeyleri öğrenmeye başlamıştım.” (KÖ11, Mülakat dökümü)

KÖ11’in de ifade ettiği gibi bazı kadın öğretmenler için meslek hayatlarının ilk yılları evliliklerinin ilk yıllarıyla çakıştığı için mesleki gelişimlerine, bir katılımcının belirttiği gibi, ya “erken havlu atmaktalar” ya da bu yola geç başlamaktadırlar.

Mesleki kariyer dönemleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, yukarıda görüldüğü gibi mesleğe başladıkları ilk yılları genellikle acemilik dönemi olarak nitelendirmişlerdir. Ancak acemiliğin kaç yıl sürdüğü üzerinde katılımcılar hem fikir değildirler (Tablo 2).

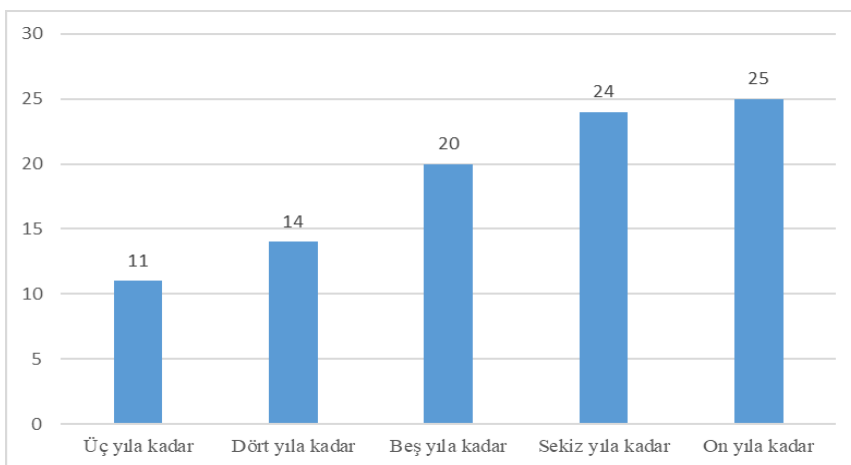
Tablo 3. Öğretmenlikte acemilik dönemi

Katılımcı görüşleri	Frekans
İlk üç yılını acemilik dönemi olarak niteleyenler	11
İlk beş yılını acemilik dönemi olarak niteleyenler	6
İlk yedi-sekiz yılını acemilik dönemi olarak niteleyenler	4
İlk dört yılını acemilik olarak niteleyenler	3
İlk on yılını acemilik olarak niteleyenler	1
Toplam	25

Tablo 3’deki bulguların yığılmalı grafik olarak gösterimi Şekil 2’de gösterilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası (f=14) meslekteki ilk üç ve dört yılını acemilik dönemi olarak nitelendirmişlerdir. Bu grup öğretmenlerin aşağıdaki örnek alıntılardan da rahatlıkla görülebileceği gibi genel olarak mesleğin ilk üç / dört yılını acemilik olarak nitelendirmelerinin temel sebebi, bu süre içerisinde lisedeki tüm sınıf düzeylerinde derse girerek konulara hâkim olmalarıdır:

“Benim için ilk üç yıl acemilik dönemiymi diyebilirim. Çünkü o zamanlar lise üç yıldır ve bu süre içinde tüm sınıf seviyelerinde derslere gire gire artık konulara hâkim olmaya başlamıştım.” (KÖ11, Mülakat dökümü)

“İlk dört yıl acemilik yaşadığımı düşünüyorum. Muş’taki yıllarımda. Oradaki yıllarım şöyle geçti. İlk yılım stajyerlikle ve stajyer dosyamı kendi elimle sayfa sayfa yazmakla, diğer üç yıl da sürekli derslere çalışmakla geçti. O yıl liseler üç yıldır bilirsiniz belki.” (KÖ1, Mülakat dökümü)



Şekil 2. Öğretmenlikte acemilik dönemi yığılmalı grafik

Toplamda altı katılımcı, meslekteki ilk beş yılının acemilik dönemi olduğunu belirtmiştir. Esasen ilk beş yılını acemilik

dönemi olarak niteleyen öğretmenler de genellikle bu süreçte konulara hâkim olmak için çok çalıştıklarına vurgu yapmışlardır:

“Öğretmenliğimin ilk beş yılını acemilik olarak nitelendirilebilirim. Çünkü bu dönemde tayinim Şebinkarahisar ilçesine daha yeni çıkmıştı ve orada tek öğretemdim. Tek zümre çalıştım ve bana danışmanlık edecek herhangi bir hoca desteği göremedim. Otuz saat artı altı saatte başka bir okulda toplam otuz altı saat derse giriyordum, teknolojiye uzak bir yerde sabahlara kadar çok çalışırdım.” (KÖ25, Mülakat dökümü)

Şekil 2’den görülebileceği gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (toplamda 20 katılımcı) acemiliklerini mesleklerinin ilk beş yıllık süreci içerisinde attıklarını düşünmektedirler (üç, dört ve beş yılını acemilik dönemli olarak nitelendirenler). Bu dönemi acemilik olarak nitelendirmelerinin temelinde ise genellikle tüm sınıf düzeylerinde (lise 1, 2 ve 3 olmak üzere) derse girme fırsatını bu süreçte yakalamaları ve farklı sınıf düzeylerindeki konulara hâkim olabilmek için çok çalışmaları yatmaktadır.

İlk yedi veya sekiz yılını acemilik dönemi olarak niteleyen öğretmenlerin de genellikle temel argümanı coğrafya alan bilgisine dair yeterliklerinin gelişmesiyle ilgidir. Çünkü bu grup öğretmenler mesleğe ya sosyal bilgiler öğretmeni ya da sınıf öğretmeni olarak başlamışlar ve daha sonra coğrafya öğretmeni olarak lisedeki ilk yıllarında alan bilgisi açısından acemilik çekmişlerdir:

“İlk yedi yılını acemilik döneminde geçti diyebilirim. Bunun ilk dört yılı sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalıştığım yıllar. Daha sonra branşıma geçince o dönemde de branşımla ilgili dört yıllık konulara uzak kalmanın verdiği bir acemilik vardı.” (KÖ18, Mülakat dökümü)

“Kayseri’ye gelene kadar aşağı yukarı sekiz yıl çalıştım. İlk görev yerim Diyarbakır’dı. Diyarbakır’da sosyal bilgilerde çalışmıştım. Diyarbakır o yıllarda karışık dönemlerdi, neredeyse bir yıl boyunca okullar hiç açılmadı, okula gittiğimiz gün sayılıdır... O dönemlerimi öğretmenlikten saymıyorum”. (KÖ14, Mülakat dökümü)

Öğretmenliğinin ilk on yılını acemilik olarak niteleyen tek bir katılımcı ise, aşağıdaki sözlerinden de anlaşılacağı gibi, esasen mütevazı bir tutum sergilemektedir. Çünkü öğretmenlerin meslek hayatlarının hemen her döneminde yeni ve farklı grup öğrencilerle muhatap olmalarının, daima yeni şeyler öğrenmelerine yol açtığını düşünmektedir:

“Ben hep kendimi acemi olarak görüyorum. Çünkü her yıl çok değişik öğrencilerle karşılaştığım için kendimi yetiştirme adına hep acemi olarak düşünüyorum.” (KÖ16, Mülakat dökümü)

Görüşme sırasında katılımcılara şu an itibarıyla kendilerini yetkin bir uzman olarak görüp görmedikleri ve mesleki kariyerlerinin hangi yılından itibaren kendilerini yetkin bir uzman olarak görmeye başladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, görüşmenin yapıldığı an itibarıyla, kendilerini yetkin bir uzman öğretmen olarak nitelendirdiklerini belirtmişlerdir. Tablo 4, katılımcıların kendilerini ne zaman uzman olarak görmeye başladıklarına dair değerlendirmelerini özetlerken, Şekil 3 bu bulguları yığılmalı grafik halinde göstermektedir.

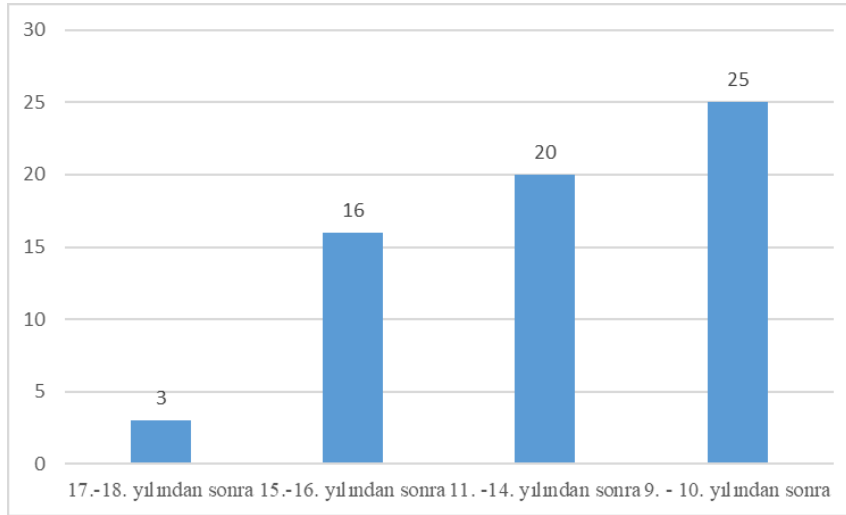
Tablo 4. Öğretmenlikte uzmanlık dönemi

Katılımcı görüşleri	Frekans
15. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	7
16. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	6
10. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	4
18. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	3
13. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	2
9. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	1
11. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	1
12. yıldan itibaren uzmanlık dönemim diyenler	1
Toplam	25

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcıların kendilerini yetkin bir uzman öğretmen olarak görmeye başladıkları dönem acemiliğe (Tablo 3) göre daha çeşitlidir. Elde edilen bulgular kendi içinde sınıflandırıldığında Tablo 5’deki ve Şekil 3’deki gibi bir sonuca ulaşılabilir.

Tablo 5. Yetkin uzmanlığa geçiş dönemi

Katılımcı görüşleri	Frekans
15.-16. yılında	13
9. - 10. yılında	5
11. -14. yılında	4
17.-18. yılında	3
Toplam	25



Şekil 3. Yetkin uzmanlığa geçiş dönemi yığılmalı grafiği

Şekil 3'den hareketle çalışmaya katılan tüm öğretmenler açısından değerlendirildiğinde meslekte 9.-10. yıldan önce uzman olmak mümkün değildir. Ancak yine Şekil 3'de görüldüğü gibi sadece üç katılımcı 17.-18. yıllarından itibaren uzman olunabileceğini belirtirken, beş katılımcı 9.-10. yıllardan itibaren uzmanlaştıklarını dile getirmişlerdir. Esasen katılımcıların uzmanlık dönemleriyle ilgili değerlendirmeleri ile hâlihazırdaki mesleki deneyimleri arasında bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Çünkü yirmi yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip olan katılımcılar, genellikle meslekteki 15. ve 16. yıllarından itibaren kendilerini uzman olarak görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda sekizi 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılardan oluşmak üzere toplamda on üç öğretmen meslekte uzmanlığa 15. veya 16. yıllarında ulaştığını belirtmiştir:

“Hizmet yılı olarak bakarsak yirmi beş yıldan çok fazla bir hizmeti süresine sahibim. Dolayısıyla son on yılımlı ustalık dönemi olarak niteleyebilirim.” (KÖ5, Mülakat dökümü)

“Ustalık dönemi için ise yaklaşık son yedi yıldır ustalık dönemi olarak nitelendirilebilirim (Not: Katılımcı meslekteki 23. yılındadır). Ne kadar ustalık dönemidir? Bunda kıstas nedir o tartışılır ama ustalık kişiden kişiye değişebilir. Dersinize hâkimiyetten tutun da bana göre ustalık dönemi öğrencinin getirdiği soruyu ben çözebiliyorsam ve ona anlatabiliyorsam, çocuk da ben anladım diyorsa bana göre bu bir ustalıktır.” (KÖ15, Mülakat dökümü).

Hâlihazırdaki mesleki deneyimi yirmi yılın altında olan öğretmenlerin çoğunluğu (f=8) ise uzmanlık dönemlerinin meslekteki 9. ile 14. yıllarından itibaren başladığını belirtmişlerdir:

“Yetkin uzmanlık dönemim 10. yıldan sonra diyebilirim. Tamamen bir uzman oluyorsun. Yani şu anda 17. yılımlı çalışıyorum ve ustalık dönemimdeyim diyebilirim.” (KÖ18, Mülakat dökümü)

“9. yılımdan itibaren gerek alanımda gerekse de öğretmenlik anlamında coğrafyada tam anlamıyla usta olduğumu yani yetkin bir uzmanlığı yaşadığımı düşünüyorum (Not: katılımcı meslekte 15. Yılımlı çalışmaktadır). Çünkü şu anda artık hem alan bilgisine hâkimiyet hem müfredata hâkimiyet açısından ve kanun yönetmelikleri uygulama açısından zümre toplantısı, yıllık plan gibi herhangi bir sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum. Bu alanlarda kendimi uzman olarak görüyorum. Ayrıca öğrenci ile ilişkilerde öğrencinin bizden beklentileri nelerdir bizim onlara verebileceklerimiz nelerdir, bu açıdan da öğrenciyi tanıma anlamında kendimi usta olarak nitelendirebilirim.” (KÖ22, Mülakat dökümü)

Görüldüğü gibi hizmet süresi daha fazla olan katılımcılar, kendi görüşlerine göre yetkin uzmanlık aşamasına daha uzun bir çalışma döneminden sonra ulaştıklarını düşünürlerken, hizmet süresi daha az olan katılımcılar, bu konuda

neme daha kısa bir çalışma döneminden sonra ulaştıklarını düşünmektedirler. Bu durum uzmanlık algısının objektif ölçütler yerine katılımcıların öz-yeterlik algılarıyla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Peki katılımcılar yetkin uzmanlığı nasıl değerlendirmektedir? Tablo 6 bu kapsamda katılımcıların verdiği yanıtları özetlemektedir.

Tablo 6. Yetkin uzmanlık döneminin özellikleri

Katılımcı görüşleri	Frekans
Öğrencilerle daha yakında ilgilenmek	9
Zaman, emeği ve ders araç-gereçlerini daha verimli kullanmak	7
Alan bilgisi, öğretim programı, kanun ve yönetmeliğe hâkim olmak	7
Mesleki gelişmeleri öğretmen ağlarından veya sosyal medyadan takip etmek	4
Yaş ilerlediği için motivasyon ve enerjinin azalması	4
Sınav sisteminde yapılan değişiklikler sebebiyle motivasyondaki azalma	3
Toplam	36

Tablo 6'da görüldüğü gibi, farklı hizmet süresine sahip olmakla birlikte, mesleklerinde yetkin uzmanlık dönemlerini yaşadıklarını belirten katılımcı öğretmenler, bu dönemin özelliklerine toplamda altı farklı nitelik dile getirmişlerdir. Bunlardan en dikkat çekenini, dokuz katılımcının yetkin uzmanlık dönemlerinde, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, onları kendi evlatları gibi gördüklerini belirtmiş olmalıdır:

“Derse girdiğim zaman öğrencilerin yüz ifadelerinden psikolojik sıkıntıları olup olmadığını, özel bir problemleri olup olmadığını kesinlikle anlarım ve dersten sonra çağırıp kendisine sorarım: ‘Bir derdin mi var? Nedir? Hayırdır?’ diye. Çünkü bu çocuklar hepimizin, bu gelecek hepimizin. Ben hep uzun vadeli düşünmeye çalıştım ve bu manada da hep olumlu dönütler aldım, emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum.” (KÖ1, Mülakat Dökümü)

“Ben artık öğretmenliğin yanında eğitimlik yönümlü öğrencilere bir anne gibi yaklaşarak model olmaya çalışıyorum.” (KÖ10, Mülakat Dökümü)

Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen ikinci unsur (f=7), uzmanlığın “zamanı, emeği ve ders araç gereçlerini daha verimli kullanma” yeterliğinin gelişmiş olmasıdır:

“Uzmanlık benim için şudur; ilk yıllarda belki bir ayda anlatabildiğim bir konuyu öğrencilere şimdi bir derste iki derste anlatabildiğimi düşünüyorum. Çünkü artık gelen öğrencinin kapasitesini, neyi nasıl anlayabileceğini az çok biliyoruz.” (KÖ2, Mülakat Dökümü)

“Bu dönem benim için öğretmenlik için her türlü araç gereci örneğin bilgisayarı, teknolojiyi, akıllı tahtayı en iyi şekilde kullandığım dönemdir. Ben her türlü teknoloji unsurunu ders materyali olarak derslerimde en iyi şekilde kullanırım.” (KÖ24, Mülakat Dökümü)

Yetkin uzmanlık döneminde olduklarını belirten 25 coğrafya öğretmeninden yedisi, meslekteki son yıllarında alan bilgisi, öğretim programı, kanun ve yönetmeliğe hâkim olmalarının mesleki anlamda kendilerini uzman olarak hissetmelerine yol açtığını düşünmektedirler:

“Yetkin uzmanlık benim için şu demek: Planlı programlı, hiç müfredata bakmadan, yıllık planlara bakmadan üniteleri hangi dönemde neyi işleyeceğimi bile biliyorum...” (KÖ20, Mülakat Dökümü)

“Şu anda artık hem alan bilgisine hâkimiyet hem müfredata hâkimiyet açısından ve kanun yönetmelikleri uygulama açısından zümre toplantısı, yıllık plan, gibi herhangi bir sıkıntı yaşamayacağımı düşünmüyorum. Kendimi uzman olarak görüyorum.” (KÖ22, Mülakat Dökümü)

“...uzmanlık açısından son yıllardaki derslerim sanki otomatığe bağlanmış gibi gitti. Şu anda hiçbir kaynağa gerek kalmadan her türlü lise konusunu anlatabilirim.” (KÖ9, Mülakat Dökümü)

Katılımcılardan bazıları (f=4), yetkin uzmanlığı belirleyen en önemli niteliğin mesleki gelişim için meslektaş ağlarına (ve bu bağlamda sosyal medya gruplarına) üyelik olduğunu belirtmektedirler.

“Yetkin uzman bir öğretmen olarak, hem branş hem de pedagojik anlamda kendimi her yıl yenilemek istiyorum ve bu açıdan çalışmalar yapıyorum ama bunu yaparken herhangi bir dergi herhangi bir makale takip etmek gibi bir durum söz konusu değil, daha çok internetten; işte memurlarla ilgili bazı sitelerden, coğrafya öğretmenlerinin kurduğu bazı sitelerden ve Facebook gruplarından gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum.” (KÖ15, Mülakat Dökümü)

şıyorum.” (KÖ5, Mülakat Dökümü)

Toplamda yedi katılımcı uzmanlığın bir bedel karşılığı geldiğini düşünmektedirler. Bu grup Tablo 6’da görüldüğü gibi kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Birinci grup olgunlaşmaya bağlı olarak yaşadıkları motivasyon kaybına dikkat çekerek, ikinci grup sınav sisteminde yapılan değişiklikler ve buna bağlı olarak coğrafyanın statüsünün azalmasına dikkat çekmektedirler. İlk grup katılımcılar yaşlarının getirdiği sağlık sorunları ile ailevi yükümlülükleri dile getirirken, ikinci grup katılımcılar, yaşlarının da etkisiyle, artık “havlu atma” eğilimi göstermektedirler. Çünkü bir katılımcının belirttiği gibi “eğer kimse coğrafyayı önemsemiyorsa, kendilerinde de artık bu zamandan sonra önemseyecek bir enerjileri kalmıyor”.

“Meslekte artık bir noktaya gelince, uzmanlaşınca, bu kez de yaş ilerlediği için motivasyon ve enerjide bir düşüş başlıyor. Gündemi takip etmede, coğrafya alanındaki yeni gelişmeleri takip etmede biraz isteksizlik meydana geliyor. Ayrıca, ailevi yükümlülükler de bu motivasyonsuzluk da etkili.” (KÖ3, Mülakat Dökümü)

“Esasen kendimi uzman olarak hissetmeye başladığım şu son 4 yılda, öğretmenlikten de zevk almıyorum okuldan da zevk almıyorum. Sadece görevim olduğu için gidip yapıyorum. Ben coğrafya öğretmenliğine severek başladım, ama şu son dönemlerdeki coğrafya dersine olan ilginin ve bakış tarzının değişmesi, öğrencilerin disiplinsizleşmesi beni öğretmenlikten soğuttu. Son 4 yıl verimsiz dönem diyebiliriz.” (KÖ19, Mülakat Dökümü)

Meslekte öğretmenliği öğrenmek

Verinin analizi sonucu elde edilen üçüncü tema, katılımcı öğretmenlerin nasıl birer yetkin bir uzman coğrafya öğretmeni oldukları ile ilişkilidir. Bu bağlamda verinin analizinde kariyerleri sürecinde mesleklerini (ve mesleki uygulamalarını) en çok kimlerden ya da hangi kaynaklardan öğrendikleri ön plana çıkmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların usta bir öğretmen olarak gelişimlerinde, birden fazla etkenin söz konusu olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlik mesleğini kimden/nereden öğrendi?

Katılımcı görüşleri	Frekans
Kendi deneyimlerinden	19
Lise/üniversite eğitimi sırasında rol model alınan öğretmenlerden	17
Hizmet içi eğitim kurslarından	6
Okunan eserlerden	4
Zümrelerin paylaştığı deneyimlerden	3
Toplam	49

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenliği öğrenmelerinde iki temel faktör “*kendi deneyimleri*” ile “*öğrencilik yıllarından rol model aldıkları öğretmenleri*”dir. Bu iki madde bize, çalışmaya katılan öğretmenlerin, açık bir şekilde öğretmenliği bizzat yaşayarak ve taklit ederek öğrendiklerini göstermektedir. Aşağıda örneklendirildiği gibi katılımcılar, meslekte uzmanlaşmaları sürecinde en çok kendi deneyimlerine başvurmaktadır:

“Ben, öğretmenliği meslekte çalışırken öğrendim. Öğretmenlik bir süreç işidir, öğretmenliği yaparak ve yaşayarak öğreniyorum. Hâlâ da yeni şeyler öğreniyorum.” (KÖ16, Mülakat dökümü).

“Ben öğretmenliği kendim, yıllar içinde öğrendim.” (KÖ2, Mülakat dökümü)

Katılımcıların belirttiğine göre, öğretmenliği öğrenmenin en pratik ve somut yolu, kendi öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerini taklit etmektir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin başlangıç aşamasında çok daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır:

“Özellikle ilk yıllarımda başta annem ve babam olmak üzere hayatımdaki iyi öğretmenleri örnek aldım hep. Onlar nasıl yapardı sorusunu aklıma getirir ve ona göre uygulama yapardım.” (KÖ9, Mülakat dökümü)

“Ben, lisede okurken öğretmenlerimizi hep gözlemledim. ‘Ben öğretmen olsam şu öğretmen gibi olmak isterim, dersimi şu öğretmen gibi anlatırdım ya da tam tersi kesinlikle şu hocaya benzemek istemezdim, ben kesinlikle böyle yapmazdım’ diye düşünürdüm. İşte şu anda onu yapmaya çalışıyorum.” (KÖ5, Mülakat dökümü)

Öğretmenler, mesleğe başladıktan sonra görev yaparken de kendini yetiştirmeye ve kişisel gelişime ihtiyaç duyarlar. Esasen yetkin bir uzman öğretmen olma yolunda en etkili faktörlerden birisi, hizmet içi eğitimlerdir. Bu alanda, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri imkânları ölçüsünde desteklemekte ve öğretmenlerin gerek bireysel kariyer gelişimleri için gerekse uygulamalardaki aksaklıkları gidermek için çeşitli kurslar ve seminerler düzenlemektedir. Nitekim katılımcı-

cılardan altısı meslek hayatları boyunca aldıkları hizmet içi eğitimlerin kendilerini uzman bir öğretmen olma yolunda desteklediğini belirtmişlerdir. Bu altı katılımcının da ortak olarak dikkat çektikleri husus, aşağıda KÖ25'in sözleriyle örneklendirilmiştir:

"Öğretmenliğe başladığımdan itibaren yirmi üç yılın neredeyse son yirmi yılında ben, sürekli hizmet içi eğitim kurslarını takip ediyorum. Her türlü hizmet içi eğitim kurslarına katılıyorum ve özellikle son üç dört yıldır hizmet içi eğitim kurslarının çok faydalı olduğunu düşünüyorum." (KÖ25, Mülakat dökümü).

Son yıllardaki hizmet içi eğitim anlayışının bir değişim geçirdiğini vurgulayan bu öğretmenler, etkinlik temelli ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim anlayışının önemli öğretmenlik tecrübelerine rağmen kendilerine yeni mesleki beceriler edindirdiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin mesleki anlamda gelişimlerine katkı yapmadığını düşünen birçok katılımcı da mevcuttur (f=7). Bu katılımcıların birçoğu mesleki hayatları boyunca sadece birkaç hizmet içi eğitime katıldıklarını, çünkü coğrafya branşına yönelik kurs sayısının sınırlı olduğunu, mevcutların ise 'faydasız', 'amaca hizmet etmeyen' ve 'yetersiz' olduğunu belirtmişlerdir:

"Mesleki hizmet içi eğitim aldım ama coğrafya branşına özel bir hizmet içi eğitim almadım. Mesleki hizmet içi eğitimlerini ben, hiçbir zaman tasvip etmiyorum. Çünkü amaca hizmet etmiyor." (KÖ2, Mülakat dökümü).

"Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim, hâlâ kontrol ediyorum, bakıyorum, çok fazla yok hatta hiç yok. Geçen sene Mersin'de Coğrafi Bilgi Sistemleri kursu vardı. Ona katıldım ama yetersizdi, hiçbir şey öğrenemedim açıkçası." (KÖ7, Mülakat dökümü)

Uzman öğretmen olma yolunda katılımcı öğretmenlerin başvurduğu diğer iki kaynağın ise "çeşitli eserler" ile "zümrelerin deneyimleri" olduğu görülmektedir. Ancak bu faktörler sırasıyla sadece dört ve üç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlere mesleki gelişimleri için kaynaklık eden en önemli eserler; ders kitapları, dergiler ve internet siteleridir. Ancak bu kaynakların, öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesinden ziyade alan bilgilerine katkı yaptığı anlaşılmaktadır:

"Bir dönem coğrafyaya geçtiğim yıllarda idealist düşünerek Atlas, National Geographic gibi dergileri alıp okudum, onların verdiği haritaları biriktirdim. Bu beni bilgi açısından oldukça geliştirdi." (KÖ9, Mülakat dökümü)

Sadece bir katılımcı pedagojik anlamda kendilerini geliştirmeye yönelik eserler de okuduğunu belirtmiştir:

"Özellikle öğretmenliğe ilk başladığım yıllarda Doğan Cüceloğlu'nun "Savaşçı" adlı kitabını ve bugünlerde Özgür Bolat hocanın "Beni Ödülle Cezalandırma" adlı kitabını sık sık okuyorum ve oradan da gerek öğretmenlik anlamında bir şeyler öğreniyorum diyebilirim." (KÖ24, Mülakat dökümü)

Genelde tüm meslektaşlarla özelde ise zümre ile gerçekleştirilecek işbirliği, mesleki gelişimde oldukça önemli olmakla birlikte, çalışmaya katılan yirmi beş öğretmenden sadece üçü zümrelerinin mesleki gelişimlerine yaptıkları katkıyı dile getirmişlerdir:

"Birlikte çalıştığımız zümre arkadaşlarım bana çok yardımcı oldu, sağ olsunlar, onların tecrübelerinden çok faydalandım." (KÖ15, Mülakat dökümü)

Bulgular, katılımcı öğretmenlerin mesleklerini oldukça izole bir anlayışla yürüttüklerini düşündürmektedir. Bu durum çoğu zaman mecburiyetten de kaynaklanmaktadır:

"Tek zümre çalışıyorum. Dolayısıyla bu benim için bir dezavantaj. Çünkü akıl akıldan üstündür derler, bir zümre arkadaşım daha olsaydı, onunla birlikte çalışıp en azından birlikte nasıl yaparız diye bir fikir paylaşımında bulunurduk ve bu benim gelişimime daha fazla katkı sağlardı, beni hızlandırırdı." (KÖ8, Mülakat dökümü)

"Tokat ve Kırşehir'de hep tek zümre olarak çalıştım. Dolayısıyla benim örnek alacağım bir zümrem yoktu. Bu sebepten o dönemlerimi acemilik olarak düşünüyorum..." (KÖ14, Mülakat dökümü).

Bu sözlerden, okullarda, branşında tek kişi olmanın, işbirliğine dayalı çalışmalarını yürütme potansiyeli olan öğretmenlere önemli bir ket vurduğu anlaşılmaktadır.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de profesyonellik yolunda kariyer basamaklarını başarılı bir şekilde çıkmak önemlidir (Day, 1999). Eğer bu süreç Huberman (1995)'nin belirttiği gibi "Keşfetme - deneyimsel uyarlamalar yapma ve sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirme - huzurlu bir şekilde uzmanlığın tadını çıkarma - dingin bir şekilde mesleğe yönelik ilgi ve kaygılarını azaltarak emekli olma" şeklinde gerçekleşirse, motivasyon ve profesyonel uygulamalar bakı-

mından ideal olan bir meslek yaşantısı ortaya çıkacaktır. Ancak mesleğe yapılan zor başlangıçlar ve devam eden süreçte meydana gelebilecek sorgulamalar ve tutucu uygulamalar bir öğretmenin huzursuz ve verimsiz bir şekilde mesleği yapmasına yol açabilecektir (Huberman, 1995).

Fessler (1995)'in belirttiği gibi bir kişinin öğretmenliğe nasıl başladığı onun kariyerinin ilerleyen dönemlerindeki algı ve uygulamalarını etkileyen faktörlerdendir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların birçoğu mesleğe çok kolay bir başlangıç yapmamışlardır. Bunun temel sebepleri arasında ilk sırayı sınıf yönetimi bakımından yaşadıkları tecrübesizlik almaktadır. Mesleğe genel öğretmenlik yeterliklerinin tam olarak gelişmediği bir dönemde giriş yapan öğretmenlerin bu süreçte genellikle ilgili literatürde de belirtildiği gibi “hayatta kalma” stratejisi güttükleri görülmektedir (bkz. Huberman, 1995). Çünkü bu süreçte ihtiyaç duydukları desteği yeterince alamamışlardır. Öğretmenliğin ilk yıllarındaki karşılaşılan zorlukların bir diğer sebebi de katılımcıların coğrafya alan bilgisine tam olarak hâkim hissetmemeleri ile ilişkilidir. Bu bağlamda çalışmaya katılan birçok öğretmen meslekteki acemilik yıllarını lise 1, 2 ve 3 coğrafya konularına hâkim olabilmek ve kendilerini geliştirmek için harcadıklarını belirtmişlerdir. Esasen ortaya çıkan en temel bulgulardan birisi katılımcıların ders çalışarak geçirdikleri yılları acemilik dönemleri olarak nitelendirmeleridir. Bu süreçte kendilerini geliştirmek adına ağırlıklı olarak yapılan şey ise alan bilgisine (coğrafya konuları) yönelik çalışmaktır. Bu dönemde alan eğitimi bağlamında kendisini geliştirerek farklı yöntem ve teknikler konusunda ustalaşmaya çalıştığını belirten katılımcı sayısı çok azdır. Oysa Karabağ (2007)'in belirttiği gibi coğrafya öğretmenlerinin mesleki niteliğini belirleyen temel faktörlerden birisi de coğrafya öğretim bilgisidir. Bu kapsamda öğretim program bilgisinin yanı sıra, coğrafyanın öğrencilere etkili bir şekilde aktif öğrenme yöntemleriyle öğretilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Karabağ, 2007). Ancak çalışmanın bulgularına göre acemilik dönemlerinde katılımcıların coğrafya öğretimine dair yeterliklerini artıracak meslektaş dayanışması, iş birliğine dayalı bir okul kültürü ve mentörlük gibi destek mekanizmaları genellikle söz konusu olmamıştır. Katılımcıların yarısından çoğunun belirttiğine göre öğretmenliği süreç boyunca kendi deneyimleri ile (el yordamıyla) öğrenmişlerdir. Mesleğinin ilk yıllarını sınıf içi uygulamalardan bağımsız olarak daha çok sosyo-ekonomik zorunluluklar bağlamında betimleyen katılımcılar da olmuştur. Bu kapsamda, ekonomik zorluklar nedeniyle dershanede çalışmak, çocukların sorumlulukları ve çalışılan bölgedeki güvenlik kaygılarının hayatın merkezine oturması konuları dile getirilmiştir.

Acemilik döneminde öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiğine dair uygulamalarda katılımcıların önemli bir bölümü, rol model aldıkları eski bir öğretmenlerini referans göstermiştir. Bu durumda mesleğin ilk yıllarında öğretmenlik becerilerinin çoğu zaman taklit yoluyla hayata geçirildiği belirtilebilir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin birçoğunun öğrencilik hayatının şu ya da bu döneminde öğretmeni olmuş, sevdiği bir kişiyi model olarak benimseyen ve onun gibi olmaya çalışan bir acemilik dönemi geçirdikleri görülmektedir. Üniversiteyi bitirdikten sonra kendisini çoğu zaman önceki hayatında hiç de karşılaşmadığı bir ortamda bulan genç öğretmenin imdadına kendi idolü olan öğretmenleri taklit etmenin yetiştiği görülmektedir. Ancak bu durum her zaman avantaj değildir. Çünkü, öğretmenin kendisini yenilemesine engel oluşturabilmektedir. Nitekim bir öğretmenin mesleğe başlamadan önce binlerce saat başka öğretmenleri gözlemlediğini belirten Öztürk (2014, s. 991), şu şekilde devam etmektedir:

.... [Bu öğretmenler] mesleğe başladığında hatta çoğu zaman eğitim fakültesine girdiğinde kafasında ideal öğretmeni oluşturmuş durumdadır. Eğer, bir öğrencinin seneler boyunca dersine giren öğretmenleri temelinde aynı mantık çerçevesinde hareket etmişse... ve tek önemli fark bazı öğretmenlerin güler yüzlü diğerlerinin soğuk oluşu ise mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öğretmenliğe dair sahip olacağı inançları da [klasik anlayış tarafından] şekillendirilmiş olacaktır.

Böylesi bir durum yıllarca değişmeden, yenilenme ihtiyacı duyulmadan, hep aynı yol, yöntem ve bilginin sürekli tekrarlanması sonucunu doğurmaktadır. Çünkü öğretmenler diğer tüm profesyoneller gibi alışkanlıklarının esiri olma eğilimi gösterirler. Türkiye'deki birçok sınıfa yapılacak ziyarette, kullanılan öğretim yöntemleri bakımından karşılaşılabilecek manzaranın anlatım ve soru-cevap yöntemi ile sınırlı kalacağı düşünülürse, bu durumun yaratacağı tahribat daha iyi kavranabilir (Öztürk ve Mutlu, 2017). Hâlbuki öğretmenlik mesleği en dinamik, en fazla değişkeni olan meslekler arasında yer almaktadır; çünkü okullara gelen her nesil yeni bir anlayış ve değişimi gerektirmektedir.

Öğretmenliği öğrenme ve tecrübe arasındaki doğrudan ilişki, bizi, öğretmenlerin kariyerlerinin hangi aşamasında neyi nasıl yaptıkları ve öğrendikleri sorusunu sormaya itmektedir. Tecrübeli birçok öğretmenin üzerinde hem fikir olacağı gibi, “öğretmenler dünyanın neresinde olursa olsun öncelikle ve çoğunlukla yaşadıkları tecrübeler sayesinde öğretmeyi öğrenirler” (Day, 1999, s. 49; Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007). Nitekim bu çalışma sonucunda ortaya çıkan en önemli sonuç öğretmenlerin mesleklerini çoğunlukla kendi kendilerine tecrübe ederek öğrendikleridir. Bu bulgu uluslararası literatüre uyum sağlamaktadır (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010; Day, 1999). Ancak iş birliğine dayalı bir okul kültürü, zümre ve meslektaşlar arasındaki işbirliği ve etkili mentörlük gibi uygulamaların öğretmenlerin daha kısa zamanda daha yetkin olmalarını katkı sağladığı bilinmesine karşın, bu çalışmada elde edilen bulgular Türkiye şartlarında öğretmenlerin bu tür destek mekanizmalarından mahrum kaldıklarını

Öztürk (2014), öğretmenliği yukarıda açıklandığı şekilde bizzat kendi gözlemleriyle ve genellikle klasik bir eğitim anlayışından hareketle öğrenen öğretmenlerin, kariyerleri boyunca klasik eğitim anlayışını sürdürdüklerini, bunun da çoğunlukla geriye döndürülemediğini savunmaktadır. Bu süreçte etkili olarak kullanılacak araçlardan bir tanesi hizmet içi eğitimlerdir. Eğer iyi organize edilirse ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi bağlamında ele alınırsa hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamalara olumlu şekilde yansıdığı bilinmektedir (OECD, 2016; Günel & Tanrıverdi, 2014.). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenler, meslek hayatları boyunca katıldıkları yerel ya da merkezi hizmet içi eğitim seminerlerini / kurslarını gerek coğrafya branşı ile ilgili olanlarının az sayıda olması gerek de verimsizliği açısından eleştirmişlerdir. Esasen meslek hayatı boyunca öğretmenlik becerilerinin gelişimine en az etki eden faktörün hizmet içi eğitimler olduğu görülmektedir.

Öğretmen eğitiminin iki temel aşamasını hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim oluşturur. Hizmet öncesi eğitim genellikle maksimum dört yıllık bir süreyi kapsarken, hizmet içi eğitim kişinin emekli oluncaya kadarki dönemini kapsar. Güncel gelişmelerin takip edilebilmesi, yeni bilgi ve becerilerin kazanılabilmesi için önemli olan hizmet içi eğitimlere katılımın mesleki gelişim açısından öneminin ve faydasının sadece üç katılımcı tarafından önerilmesi dikkate değerdir. Bunun temel sebebi muhtemelen hizmet içi eğitimlere karşı öğretmenlerin takındığı olumsuz tutumdur. Esasen bu olumsuz tutumu besleyen de etkili olmaktan uzak hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Hâlbuki etkili hizmet içi eğitimler öğretmenlerin taklitten özgünlüğe geçişini sağlayabilir. Bilimselliği belirsiz deneyimler yerine akademik anlamda olsun, uygulama bakımından olsun daha sistematik yöntem ve tekniklerle öğretmeni buluşturabilir.

Bu olumsuz bakış açısı ve nitelendirmeler öğretmenlik mesleğinin başarısı bakımından ümit kırıcıdır. Zira öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin uzun soluklu devam edebilmesi için işbaşındayken eğitilmelerinin de devam etmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir (Day vd., 2007; Karip, 2018; Öztürk ve Eroğlu, 2013; Öğretmen Strateji Belgesi, 2017; Smylie, 1995). Zaten mesleğinde 15-20 yılı geride bırakanların yani yetişkin olanların eğitimlerinde pek çok zorluklar yaşanmakta iken hizmet içi eğitimlerin yetersizliği gibi olumsuzluklar hiç olmamalıdır. Kendilerini *uzman* kabul eden öğretmenlerin yenilikleri kabul etmeleri, bunlara uyum sağlamaları ve hatta kendilerini değiştirmeleri nasıl gerçekleşecektir?

Yetişkinlerin öğrenmesiyle ilgili araştırmalara baktığımızda farklı teoriler olmasına karşın, nispeten tutarlı bazı prensiplerden bahsetmek mümkündür. Yetişkinler en genel olarak yaşadıkları probleme çözüm oluşturacak ve uygulamaya doğrudan yansıtılabilecek öğrenmeleri önemserler (Smylie, 1995). Schein (1988)'nin bireysel değişim modeline göre ise, öğrenmenin gerçekleşmesi için, mevcut davranış ve tutumları destekleyen bilişsel-psikolojik dengeler "çözülme"ye uğramalıdır. Başka bir ifade ile kişinin, öncelikle sahip olduğu bilgi ve tutumun mevcut problemi çözmek için esasen yeterli olmadığının farkına varması gerekir. Bir kişi ortaya çıkan problemi çözmek için yeni bilgi veya beceriye ulaşmak isteyecektir ki, bu bilgi ve becerinin kaynağı çok çeşitli olabilir. Bu anlayış Smylie (1995, s. 94)'nin de belirttiği gibi yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımını yansıtır ve buna bağlı olarak yetişkin öğrenimi ile ilgili şu önermeleri sunar:

- Doğru yöntemlerin işe koşulması şartıyla her yaşta insan yaşamları boyunca öğrenebilir,
- Yetişkin öğrenmesi her şartta ve her ortamda gerçekleşebilir,
- Yetişkinler de çocuklar gibi diğer akranlarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimlerle daha hızlı öğrenebilirler,
- Yetişkinlerin önceki bilgileri ve yaşantısal tecrübeleri şimdiki öğrenmelerine büyük ivme kazandırır.

Esasen Dewey'e (1938, aktaran Smylie, 1995) göre, öğrenme, bireyin yaşadığı ikilem, sorun veya hissettiği belirsizlik arz eden güç durumlarda başlar. Birey bu sorunu önce tanımlar ve daha sonra alternatif çözümler ile analiz eder. Analizler, anlama ve belirli bir çözüm üzerinde hareket etme ya da harekete geçme kararına yol açan gözlem ve deneyleri içerebilir. Argyris (1993) yetişkin ve bu bağlamda öğretmen eğitiminde çift döngülü öğrenme (*double-loop learning*) yaklaşımından bahseder. Schön (1983)'nin yansıtıcı düşünme pratiğini de içeren bu yaklaşımda genelde yetişkinler özelde ise öğretmenler, bilgi birikimleri ve uygulamalarından oluşan ilk döngüyü (*single loop learning*), ancak bu döngünün dışına adım atıp kendi uygulamaları üzerine gerçekleştirdiği sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünmeden oluşan ikinci döngü (*second loop learning*) ile kırabilir/geliştirebilir. Bu bağlamda Argyris ve Schön (1978) öğrenmenin, problemlerin kaynağına odaklanarak deneme-yanılma yoluyla, bir uygulayıcının her zamanki (sıradan) koşulları altında gerçekleştirdiğini belirtirler.

Çalışmanın bir diğer önemli boyutunu da katılımcı öğretmenlerin kariyer gelişim aşamalarının tespiti oluşturmaktadır. Huberman (1995)'in kariyer çevriminde öğretmenlerin 7-18 yılları arasında profesyonel platoya ulaştıkları belirtilmektedir. Bu dönem öğretmenlerin öz-yeterliklerinin geliştiği bir süreç olup, çeşitli durumlara karşı inisiyatif geliştirecekleri ve olaylar karşısında kendi özgün tutumlarını sergileyebilecekleri bir dönemdir. Huberman öğretmenlikte 20.-40. yılların tam anlamıyla uzmanlık aşaması olduğunu belirtir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar çoğunlukla meslekteki 9.-16. yıllar arasında kendilerini uzman birer öğretmen olarak nitelendirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların uzmanlık algısı, çoğunlukla konu alanı bilgisi ve sınıf yönetimi bakımından

tam anlamıyla kendilerini yetkin hissetmeleriyle ilişkilidir. Bu dönemde katılımcıların, öğrencilerine karşı daha şefkatli yaklaşımları, öğretim programına bağımlılıklarının azaldığı ve teknolojiyi daha çok pratik bilgiler edinmek için kullanmaya başladıkları görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler tüm dünyada olduğu gibi, meslekteki ilk yıllarının acemilikle ve mesleği tanımakla geçtiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin kariyer süreçlerinde çeşitli aşamalardan geçtikleri açık bir şekilde görülmekle birlikte bu aşamaların süresi tam olarak uluslararası literatürde belirtildiği şekilde gerçekleşmemektedir. Çalışmanın bulgularından hareketle, çalışmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin kariyer gelişimleri kendi görüşlerinden hareketle aşağıdaki şekildedir;

Acemilik dönemi: Mesleğin genellikle ilk 3-5 yıl arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönem katılımcı öğretmenlerin daha çok rol model aldıkları başka bir öğretmeni/öğretmenleri *taklit ettikleri* dönemdir. Bu süreci net bir şekilde belirleyen husus ise coğrafya konu alanına yönelik kendini geliştirme süreci olarak nitelendirilmiş olmasıdır. Bu süreçte zümre, meslektaş ya da hizmet içi eğitimlerden yeterince destek alınamadığı ise açık bir şekilde belirtilmiştir.

Uzmanlığa geçiş dönemi: Mesleğin yaklaşık 6. ila 14. yılları arasındaki dönemdir. Bazı çok temel bilgi ve uygulamalarda basit hataların yapılmadığı, bir taraftan konusuna göre kendi kendine yetmenin hazzı yaşanırken diğer taraftan da seçici okumalarla olgunlaşmanın gerçekleştiği dönemdir. Yani bu dönem öğretmenler için özgünleşme dönemidir. Bu arada, yuva kurma ve özel hayata yönelik işlere ağırlık verme, öğretim işlerinin yanında yürütülmeye çalışılmaktadır. Ancak özellikle bayan öğretmenler için özel hayat mesleki kariyer uğraşlarına daha baskın geldiği için kariyer gelişimleri sekteye uğrayabilmektedir.

Uzmanlık dönemi: Genellikle mesleğin 15. ve 16. yılından itibaren katılımcı öğretmenler yetkin uzmanlık aşamasına eriştiklerini, başka bir ifade ile tam olarak profesyonelleştiklerini belirtmektedirler. Bu dönemde, katılımcıların kendilerini yetkin bir uzman olarak nitelendirmelerinin temel sebepleri; sınıfa, alana, öğretim programı ve mevzuata hâkimiyet olarak dile getirilmiştir. Bu dönem, bazı öğretmenler için, *rutin ve dinginlik dönemi* olarak da nitelendirilebilecekken, bazıları için motivasyon ve enerji kaybının yaşandığı bir dönem olarak görülmektedir.

Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenler, sırasıyla acemilik, uzmanlığa geçiş ve uzmanlık dönemlerini geçmişlerse de yetkin uzmanlığın (profesyonelleşme aşaması) gerektirdiği özellikleri tam olarak yansıttıkları söylenemez. Day (1999)'in Dreyfus'tan uyarladığına göre, [yetkin] uzmanlık dönemi, *analitik sezgisel dönemdir* ve öğretmenler bu dönemde işlerini daha iyi yapmak için sürekli bir arayış içerisinde olmalıdırlar. Dolayısıyla profesyonel anlamda yetkin uzmanlığın meslekteki hizmet yılıyla ilişkisi olmakla birlikte, sadece belli bir süre çalışan insanların yetkin bir uzman öğretmen olmaları söz konusu değildir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü on beş yılı aşkın mesleki tecrübeye sahipken, çoğunluğunun kendilerini geliştirmek adına önemli çabalar göstermedikleri görülmektedir. Esasen "öğretmenlerin devlet memuru olarak görüldüğü ve merkezîyetçi bir yapının hâkim olduğu Türkiye gibi ülkelerde, öğretmenin başlangıçta hayatta kalmak için yaptığı uygulamalar zaman içinde onun alışkanlığı ve dahi inancı haline gelmektedir" (Öztürk, 2014, s. 991). Böyle alışkanlıklar kazanmış olan öğretmenlerin yeni şeyleri nasıl öğrenecekleri, hatta nasıl değişecekleri önemli bir sorudur.

Profesyonel gelişim çabaları, mümkün olduğunca geniş bir vizyona dayanan uzun vadeli hedeflerle tasarlanmalıdır. Örneğin, bir öğretmenin profesyonel gelişimi için oluşturacağı stratejik planlamada şu hususlara dikkat edilmelidir: Takım çalışmasına önem vermek, öğrenme çıktılarıyla ilgili hesap verebilir olmak, öğrencinin gelişimini sürekli takip etmek ve çağdaş öğretim anlayışını kendi çalışmalarına entegre etmek (Fullan, 2015; Louis & Miles, 1990). Profesyonel gelişimde daha büyük başarıların anahtarı, yeni bilginin keşfedilmesinden ziyade sahip olunan bilginin yansıtıcı düşünme uygulamaları aracılığı ile sorgulanması ve geliştirilmesi kapasitesiyle ilişkilidir (Guskey, 1995). Bu kapasite, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini gözetmek için devamlı olarak daha iyi yollar arayan ve sürekli mesleki gelişim içinde olan öğretmenlerde bulunur (Guskey, 1995; 126).

Gerçekleştirilen tartışma ve elde edilen sonuçlar bağlamında ulaşılan önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak seçmelerine yönelik tedbirler alınmalıdır. Sevilen bir ya da birkaç öğretmenin hatırasından veya aile etkisiyle değil, gerçekten bu meslek istendiği ve yapabileceği için seçilmelidir. Mesleğe yeterince yüksek bir motivasyonla başlamayan, kariyerin sonraki süreçlerinde de yeterince destek almayan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları nispeten daha olumsuz olabilmektedir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmeni, meslektaşlarıyla işbirliğine açık, kendisini yenilemeye hazır ve sürekli öğrenmeye hevesli olmaya teşvik edici tedbirler alınması gerekmektedir. Bu süreçte onları destekleyecek mekanizmalar kurulmalıdır.
- Katılımcıların uzmanlığı çoğunlukla alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerileri ile ilişkilendirdiği düşünülürse, yetkin uzman öğretmenlerden beklenen diğer becerilerin (alan eğitimi becerileri, analitik ve yansıtıcı düşünmeye dayalı bir uygulama gibi) geliştirilmesine yönelik bilinç geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

- Hizmet içi eğitimler, öğretmenleri yetkin uzman olma süreçlerinde desteklemek için onların yoğun mesaisinde ulaşamadığı bilgiyi, beceriyi ve donanımı en hızlı, en kolay ve en kapsamlı şekilde elde etmesine yardımcı olacak yöntem ve tekniklere göre düzenlenmelidir.

5. Kaynakça

- Argyris, C. (1993). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ayress, L. (2008). Semi-structured interview. In Lisa M. Given (Eds.) *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. California: The Sage.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and the change wars: the professionalism hypothesis. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) *Change wars*. Bloomington: Solution Tree.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., Sammons, G., Stobart, A., Kington, & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. London: Open University Press.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Buckingham: Open University Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Unpublished report, University of California, Berkeley.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In Thomas R. Guskey and Michael Huberman (Eds.) *Professional development in education*. New York: Teachers College Press.
- Fessler, R. and E. Rice. (2010). Teachers career stages and professional development. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.) *International Encyclopedia of Education*, 582–586. Oxford: Elsevier.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th edition). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In Thomas R Guskey and M. Huberman (Eds.) *Professional development in education new paradigms & practices*. New York: Teachers College Press.
- Gümüş, N. & Çapar, T. (2011). Coğrafya öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 395-410
- Günel, M & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetçi eğitimler: kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 271-300.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182, DOI: [10.1080/713698714](https://doi.org/10.1080/713698714)
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). Introduction. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In Thomas R. Guskey and Michael Huberman (Eds.) *Professional development in education*. New York: Teachers Collage Press.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Edition). London: Sage
- Karabağ, S. (2007). Coğrafya öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları (271–287). Karabağ, S. & Şahin, S. (Eds.) *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi*. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Karademir, N. (2012). *Coğrafya öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TED Yayınları
- Kılınç, A. Ç. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism. *Education and Science*, 39(174), 105-118.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy and K. Van Veen (Eds.) *Teacher learning that matters: International perspectives*. London: Routledge.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Monika L. L., Klaas van V., Jacobiene A. M. & Jan H. van D. (2017). *Teachers’ professional learning goals in relation to teaching experience*, *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). How the world’s most improved-school systems keep getting better? MacKinsey & Company için oluşturulmuş rapor. Erişim Tarihi (05.10.2018): <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- OECD (2016). Teacher professionalism. *Teaching in Focus*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>.

- ÖMGEY (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- ÖSB (2017). Ulusal öğretmen strateji belgesi. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Özder, A. (2014). Coğrafya öğretmenlerinin meslek tercihlerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi üzerine bir çalışma, *SDU International Journal of Educational Studies*, 1, 54-62.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, M & Eroğlu, E. (2013). Coğrafya öğretmen yeterlikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 630-659.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Farklılaştırılmış, beceri ve değer temelli öğretim: kavramsal çerçeve. Öztürk, M. ve Saydam, A. (Eds.) *Yenilikçi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi: Teori ve uygulama*. Kayseri: Orka.
- Perera, H. N., Granziera, H. ve McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*. Vol. 120, 171-178.
- Schein, E. H. (1988). *Organizational psychology (3rd edition)*. New Jersey: Prentice-Hall
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Townsend, T & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education*. Dorsrecht: Springer.
- Villegas, R. E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*, Unesco: IIEP.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Personal values And Person- organization fit in Iranian Higher Education

Susan BAHRAMI¹, Reza Jafari HARANDI²

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between personal values and person - organization fit for faculty members in the of Qom university. The present study was descriptive, multivariate correlation and statistical population including faculty members. Stratified random sampling method was used. The data gathering instruments included personal values and person- organization fit questionnaires. The questionnaires' face and content validity established and their reliability were calculated ($r_1=0.90$) and ($r_2=0.89$). Personal values dimensions and person- organization fit Mean scores were lower than mean criteria and there was a significant multiple correlations between personal values dimensions and person-organization fit. Beta coefficients among self-fulfillment, sense of accomplishment, sense of belonging, being well-respected, fun and enjoyment in life, good relationships with others and person-organization fit were significant and no autocorrelation existed and regression model was significant. Educational organizations in general and universities in particular should provide a setting for personal values and person-organization fit.

Key Words: Personal values, Person- organization fit, Dimensions, Faculty members, Higher Education.

1. Faculty of Humanity sciences, University of Qom, Qom, Iran; <https://orcid.org/0000-0002-3254-6337>

2. Faculty of Humanity sciences, University of Qom, Qom, Iran.

Atif / Citation: Bahrami, S., & Harandi, R. J. (2019). Personal values And Person- organization fit in Iranian Higher Education. Kastamonu Education Journal, 27(2), 929-937. doi:10.24106/kefdergi.3162

Extended Summary

Introduction: Personal values are usually revealed as cognitive concepts or beliefs that transcend explicit positions and guide behavior and its evaluation (Maio, 2010; Schwartz, 1992). An individual's values, insights of others and patterns of interface with the environment are inclined by the "cultural meaning systems" where he lives (Triandis, 1989). Personal values therefore reveal the cultural background in which consumers evolve and, along with lifestyles, establish the observable dimensions of consumer culture. Homer and Kahle (1988) said that three dimensions: internal values (self-fulfillment, sense of accomplishment), external values (sense of belonging, being well-respected), and interpersonal values (fun and enjoyment in life, warm relationships with others). As said by Batraet, Homer & Kahle, (2001) internal values are respected by those who believe that they can control and attain a better goal in their lives by focusing on inner self and achievement; instead, external value-oriented individuals tend to value a high sense of affiliation to others (family and reference group), thus they favor social interactions and participate in interpersonal engagement, more influencing their decision making. Several studies have concentrated on the relations among values and dimensions of positive affectivity for example subjective well-being and satisfaction with life. Such as, Haslam, Whelan & Bastian (2009) established that several value types were carefully linked to positive affect, but not with negative affect. Silverthorne (2004) studied that workers with a good person- organization fit are satisfied with their tasks and are essentially encouraged to engage in innovative work performance more often due to a totally held acceptance to accomplish value (DeJong & Den Hartog, 2007). Person-organization fit has as well been suggested to be a significant antecedent of behavioral products (Hoffman & Woehr, 2006). Jansen & Kristof- Brown (2006) said Person- organization fit perception is focused on the match that individuals perceive between their own values and those of the organization. Individuals who notice fit with their organization are more contented with their job are more committed to their organization (Cable & Judge, 1996). Person- organization fit has been distinct as the grade of confluence among individual values and the organizational values (Kristof-Brown, 1996). Kristof-Brown (2000) said that Person- job fit has been defined for example the match between an individual's personality, knowledge, skills, and abilities and the requirements of a specific job. Also, Person- organization fit can be measured by assessing the extent to which an organization supports the needs of its staffs (Turban & Keon, 1993; Cable & Judge, 1996) or how thoroughly the personality of an individual fits the situations of the organization (Bowen, Ledford & Nathan, 1991). As by said Edwards (1996) person- organization fit reports person- environment fit at a macro level however person- job fit which involves matching an individual's skills, knowledge, and abilities to the characteristics of a specific is the micro level of person- environment fit. The micro level examination is critical for organizations to innovate incessantly since organizations continuously desire individuals over products as their most significant talent (West & Anderson, 1996). The importance of person-organization fit is on the match of an employee's personality, requirements and values with the organizational values and context. . The present study was designed to study the relationship between personal values and person-organization fit into higher education. The effects could concrete the method for improving the quality of educational services and effectiveness of higher education performance. It will suggestion managers with knowledge of personal values three dimensions and person-organization fit and productivity while they try to remove possible defects and prepare higher education for performing successful changes and aggregate providing better services. The present study aimed to investigate the relationship between personal values dimensions and person- organization fit in Qom University.

Methods: The present study was descriptive, multivariate correlation and statistical population including faculty members. This was a cross-sectional study on faculty members in Qom University, Of 263 individuals, 156 were chosen as the sample using Cochran's *formula*. Stratified random sampling method was used. The data gathering instruments included personal values (Kahle, 1983) and person- organization fit (Edward, 1991; Valentine, Godkin & Lucero, 2002), questionnaires. The questionnaires' face and content validity established and their reliability were calculated ($r_1=0.90$) and ($r_2=0.89$). The results analyzed descriptive statistics and inferential statistics ((Pearson correlation 2-tailed, one way ANOVA, T-tests, regression model and path way model) were used to distinguish the relationship of the two key elements and differences among them with demographic variables. In the study, we used SPSS, version 21, and the level of significance was measured 0.05.

Results: Research results showed that self-fulfillment, sense of accomplishment, sense of belonging, being well-respected, fun and enjoyment in life and warm relationships with others of the faculty members had a statistically significant relationship with the five aspects of the person- organization fit. ($P<0.005$). Table 3 presents the results of multiple regression analysis of the effects of personal values dimensions on person- organization fit ($p=0.000$). Multiple correlation coefficients are 0.86 and modified determination coefficient is 0.740. Thus 74.0 percent of response variable can be explained by a combination of personal values dimensions. According to the finding, the Beta coefficient of self-fulfillment and person- organization fit was 0.023, sense of accomplishment and

person- organization fit was 0.021, sense of belonging and person- organization fit was 0.125, being well-respected and person- organization fit was 0.130, fun and enjoyment in life and person- organization fit was 0.186, warm relationships with others and person- organization fit was 0.137 which are all statistically significant ($p= 0.000$). Variance inflation factor for predictor variables was between at least 1.02 and 1.13, which shows that there is no autocorrelation among them. So the regression model is a significant and predictive model can be shown as follow:
 $Y= 1.965+ 0.117x_1 +0.119x_2 +0.098x_3 + 0.079x_4+ 0.053x_5 +0.082x_6$

Figure 1 presents the results of correlation between personal values dimensions and person- organization fit, path way model can be showed as follow:

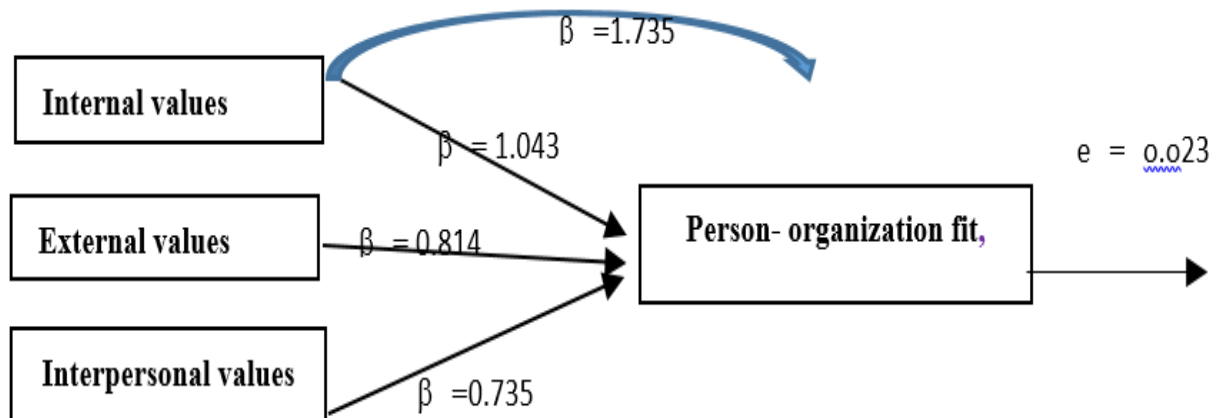


Figure 1. Path way model personal values dimensions and person- organization fit

Conclusions and Recommendations : Personal values dimensions and person- organization fit Mean scores were lower than mean criteria and there was a significant multiple correlations between personal values dimensions and person-organization fit. Beta coefficients among self-fulfillment, sense of accomplishment, sense of belonging, being well-respected, fun and enjoyment in life, good relationships with others and person-organization fit were significant and no autocorrelation existed and regression model was significant. Educational organizations in general and universities in particular should provide a setting for personal values and person-organization fit. Our findings have two important implications: A higher level of personal values dimensions and person- organization fit are often associated with greater productivity and higher effectiveness. Human resource managers want to provide a socially inviting atmosphere for employees in addition to human interactions that encourage superficially oriented consumers to use them. So as to improve person- organization fit, knowledge of how the concept is related to and affected by other organizational variables is required.

1. Introduction

Personal values are usually revealed as cognitive concepts or beliefs that transcend explicit positions and guide behavior and its evaluation (Maio, 2010; Schwartz, 1992). An individual's values, insights of others and patterns of interface with the environment are inclined by the "cultural meaning systems" where he lives (Triandis, 1989). Personal values therefore reveal the cultural background in which consumers evolve and, along with lifestyles, establish the observable dimensions of consumer culture. Dickson (2000) said that Personal values are vital to an individual's self-concept are frequently a part of our personality system (De Pelsmacker, Janssens, Sterckx & Mielants, 2005b), are strictly related to needs, are significant interpreters of consumers' attitudes, and impact intentions of acting in a convinced way (Kamakura & Novak, 1992; Rokeach, 1973). Homer and Kahle (1988) said that three dimensions: internal values (self-fulfillment, sense of accomplishment), external values (sense of belonging, being well-respected), and interpersonal values (fun and enjoyment in life, warm relationships with others). In another research, the nine The List of Values (LOV) items are separated into internal, external, and fun / excitement or hedonic values (Batraet, Homer & Kahle, 2001; Claxton, McIntyre, Clow & Zemanek, 1996; Orth & Kahle, 2008). These different results propose that the underlying value structure can be established differently depending on context (Kahle, Beatty & Homer, 1986). As said by Batraet, Homer & Kahle, (2001) internal values are respected by those who believe that they can control and attain a better goal in their lives by focusing on inner self and achievement; instead, external value-oriented individuals tend to value a high sense of affiliation to others (family and reference group), thus they favor social interactions and participate in interpersonal engagement, more influencing their decision making. Several studies have concentrated on the relations among values and dimensions of positive affectivity for example subjective well-being and satisfaction with life. Such as, Haslam, Whelan & Bastian (2009) established that several value types were carefully linked to positive affect, but not with negative affect. Silverthorne (2004) studied that workers with a good person- organization fit are satisfied with their tasks and are essentially encouraged to engage in innovative work performance more often due to a totally held acceptance to accomplish value (DeJong & Den Hartog, 2007). Person-organization fit has as well been suggested to be a significant antecedent of behavioral products (Hoffman & Woehr, 2006). Jansen & Kristof- Brown (2006) said Person- organization fit perception is focused on the match that individuals perceive between their own values and those of the organization. Individuals who notice fit with their organization are more contented with their job are more committed to their organization (Cable & Judge, 1996). Person- organization fit has been distinct as the grade of confluence among individual values and the organizational values (Kristof-Brown, 1996). Kristof-Brown (2000) said that Person- job fit has been defined for example the match between an individual's personality, knowledge, skills, and abilities and the requirements of a specific job. Also, Person- organization fit can be measured by assessing the extent to which an organization supports the needs of its staffs (Turban & Keon, 1993; Cable & Judge, 1996) or how thoroughly the personality of an individual fits the situations of the organization (Bowen, Ledford & Nathan, 1991). As by said Edwards (1996) person- organization fit reports person- environment fit at a macro level however person- job fit which involves matching an individual's skills, knowledge, and abilities to the characteristics of a specific is the micro level of person- environment fit. The micro level examination is critical for organizations to innovate incessantly since organizations continuously desire individuals over products as their most significant talent (West & Anderson, 1996). The importance of person-organization fit is on the match of an employee's personality, requirements and values with the organizational values and context.

Review of Literature

As said by Meyer, Hecht, Gill & Toplonysky (2010) that the relevant literature shows that the match between individual values and organizational values growths effects of attitudinal and behavioral outcomes of the personnel. A study showed that positive relationship between value congruence and job satisfaction, with mainly significant effects developing from the human relations value domain, which contains values such as trust and openness, and the empowerment of employees to contribute originally to the work day (Verplanken, 2004). Tepeci & Bartlett (2002) establish that the more values stability employees distinguish with their organization, the more satisfaction employee's involvement from their jobs. The present study was designed to study the relationship between personal values and person-organization fit into higher education. The effects could concrete the method for improving the quality of educational services and effectiveness of higher education performance. It will suggestion managers with knowledge of personal values three dimensions and person-organization fit and productivity while they try to remove possible defects and prepare higher education for performing successful changes and aggregate providing better services. The present study aimed to investigate the relationship between personal values dimensions and person- organization fit in Qom University. Thus, according to the above points, the conceptual model can be formulated as follows in Figure1:

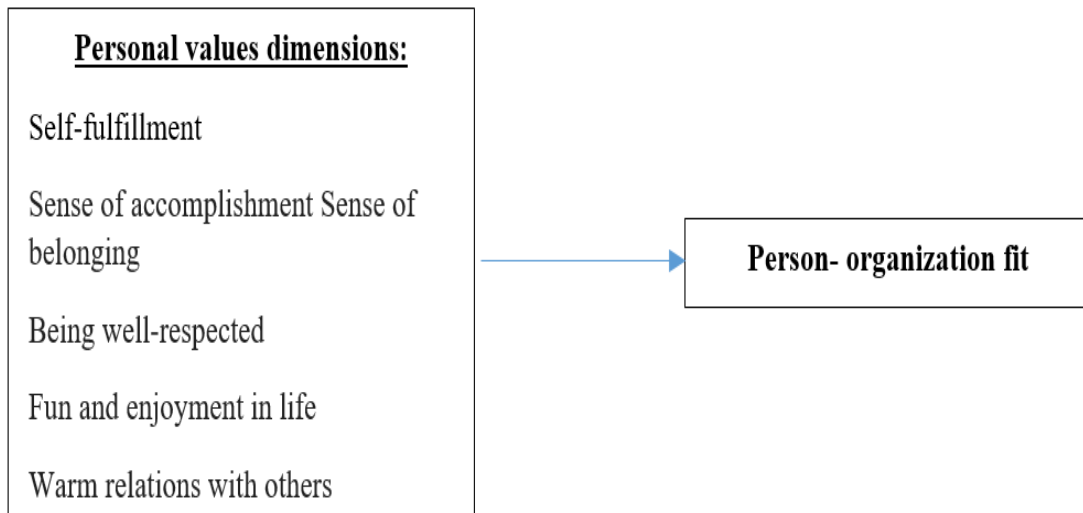


Figure 1: The conceptual model used in the study

Hypotheses

- The personal values dimensions and person- organization fit on faculty staff in Qom university there is significant multiple correlations.
- The personal values and person- organization fit on faculty staff's opinions about on the basis of demographic variables is significant different.

2. Methods

This was a cross-sectional study on faculty members in Qom University, Of 263 individuals, 156 were chosen as the sample using Cochran's formula.

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right)}$$

To collect the data, the samples were chosen through accidental sampling method. Of the 156 returned questionnaires, 2 are incomplete. The remaining 154 valid and complete questionnaires are for quantitative analysis. The required data were collected using two questionnaires: personal values and person- organization fit. Data were composed by two questionnaires: Following the distinction of previous researches (Kahle, 1983), the present study adopts three personal values dimensions including internal values (self-fulfillment, sense of accomplishment), external values, and interpersonal values (fun and enjoyment in life, warm relationships with others). Drawing upon prior researches (Edward, 1991; Valentine, Godkin & Lucero, 2002), this study adapts five person- organization fit aspects, including: I feel that my personal values are a good fit with this organization, my organization meets my major needs well, this organization has the same values as I do with regard to concern for others, I have affections and Affinity for this organization, I really fit this organization. All variables need five-point Likert style responses ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". The questionnaires were distributed among the participants by the researcher who tried to attend clarification if required; after two weeks, the questionnaires were collected by the researcher. To verify the questionnaires, the validity of the questionnaire was used. Reliability coefficient of questionnaires were evaluated using Cranach's alpha coefficient (Table 1).

Ethical Considerations

For ethical considerations in this research, the participants' agreement to participate was attained. Independence and avoiding bias by the researcher were moreover considered, using the latest informative and scientific resources, while observing objectivity while analyzing data, avoiding distortion of the data, and keeping the information confidential.

Table 1. Variables' alpha coefficients

Variables	Cranach's alpha coefficient
Personal values	0.90
Internal values	0.83
External values	0.79
Interpersonal values	0.80
Person-organization fit	0.89
I feel that my personal values are a good fit with this organization	0.89
My organization meets my major needs well	0.81
This organization has the same values as I do with regard to concerns for others	0.79
I have affections and affinity for this organization	0.75
I really fit this organization	0.81

Data Analysis

Mean scores of the personal values and person- organization fit were calculated through descriptive statistics. Also, inferential statistics (Pearson correlation 2-tailed, one way ANOVA, T-tests, regression model and path way model) were used to distinguish the relationship of the two key elements and differences among them with demographic variables. In the study, we used SPSS, version 21, and the level of significance was measured 0.05

3. Results

Most respondents (54.8%) aged 31 to 40 years; most of them (46.5%) have a Bachelor's degree. Most faculty members (43.9%) had between 6 and 10 years of service. 31% of the exams included female and 69% male. Results show that the confidence intervals show that the average self-fulfillment score is between 1.12 and 2.01, the sense of accomplishment between 1.43 and 2.09, the sense of belonging between 2.16 and 2.50, being well respected between 2.19 and 2.53, fun and enjoyment in life was between 1.95 and 2.38, warm relations with others between 1.41 and 2.13 with probability of 99 percent. Also, the score of a person-organization fit was between 2.29 and 2.54 with a probability of 99 percent.

Table 2. The relationship between personal values dimensions and person-organization fit aspects

personal values dimensions	I feel that my personal values are a good fit with this organization		My organization meets my major needs well		This organization has the same values as I do with regard to concerns for others		I have affections and affinity for this organization		I really fit this organization	
	P value*	r	P value*	r	P value*	r	P value*	r	P value*	r
person- organization fit aspects										
self-fulfillment	0.003	0.358	0.001	0.493	0.003	0.385	0.002	0.581	0.000	0.548
sense of accomplishment	0.001	0.426	0.002	0.453	0.007	0.351	0.004	0.393	0.002	0.185
sense of belonging	0.004	0.544	0.000	0.316	0.002	0.427	0.006	0.460	0.003	0.456
being well-respected	0.003	0.325	0.005	0.603	0.004	0.653	0.001	0.573	0.006	0.638
fun and enjoyment in life	0.001	0.513	0.002	0.271	0.008	0.265	0.000	0.419	0.003	0.309
warm relationships with others	0.000	0.423	0.007	0.315	0.002	0.487	0.003	0.216	0.003	0.613

As shown in Table 2, self-fulfillment, sense of accomplishment, sense of belonging, being well-respected, fun and enjoyment in life and warm relationships with others of the faculty members had a statistically significant relationship with the five aspects of the person- organization fit. ($P < 0.005$). Table 3 presents the results of multiple regression analysis of the effects of personal values dimensions on person- organization fit ($p = 0.000$). Multiple correlation coefficients are 0.86 and modified determination coefficient is 0.740. Thus 74.0 percent of response variable can be explained by a combination of personal values dimensions. (Table 3)

Table 3. Multiple regression between personal values dimensions and person- organization fit

Indicators	ss	df	ms	R	R ²	F _{ob}	P
Source							
Regression	21.92	6	8.36				
Residual	32.40	148	0.196	0.860	0.740	42.86	0.000
Total	54.32	154					

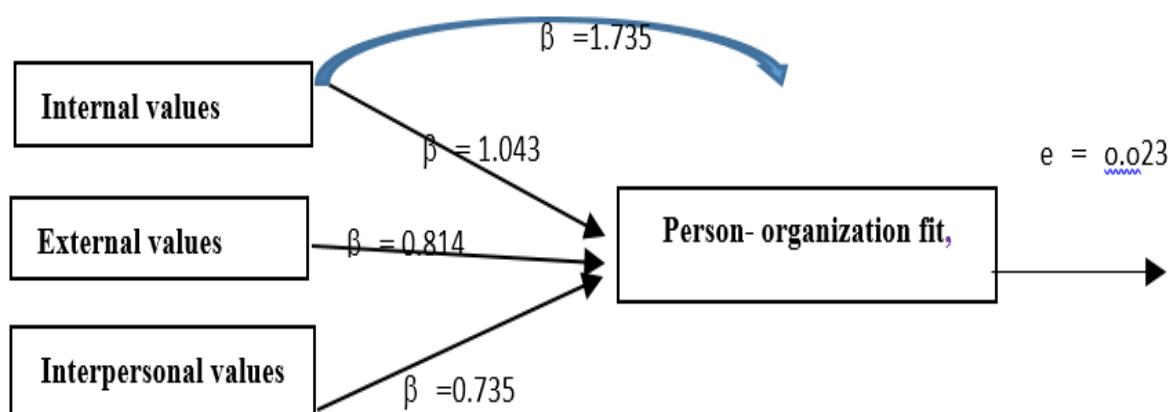
According to the finding of table 4, the Beta coefficient of self-fulfillment and person- organization fit was 0.023, sense of accomplishment and person- organization fit was 0.021, sense of belonging and person- organization fit was 0.125, being well-respected and person- organization fit was 0.130, fun and enjoyment in life and person- organization fit was 0.186, warm relationships with others and person- organization fit was 0.137 which are all statistically significant ($p=0.000$). Variance inflation factor for predictor variables was between at least 1.02 and 1.13, which shows that there is no autocorrelation among them. So the regression model is a significant and predictive model can be shown as follow:

$$Y = 1.965 + 0.117x_1 + 0.119x_2 + 0.098x_3 + 0.079x_4 + 0.053x_5 + 0.082x_6$$

Table 4. Correlation between personal values dimensions and person- organization fit

Indicators	β	Beta	Vif	t _{ob}	p
person- organization fit					
Constant	1.965	-	-	1.298	0.000
self-fulfillment	0.117	0.023	1.03	0.346	0.000
sense of accomplishment	0.119	0.021	1.02	0.321	0.000
sense of belonging	0.098	0.125	1.10	1.076	0.008
being well-respected	0.079	0.130	1.08	1.030	0.004
fun and enjoyment in life	0.053	0.186	1.13	1.895	0.000
warm relationships with others	0.082	0.137	1.09	1.047	0.007

Figure 2 presents the results of correlation between personal values dimensions and person- organization fit, path way model can be showed as follow:

**Figure 2. Path way model personal values dimensions and person- organization fit**

Analysis of covariance showed that observed F in level $p \leq 0.05$ for relation of personal values dimensions and person- organization fit according to demographic characteristics is significant. Eta square for age was 0.07 and for faculty type was 0.08 which are statistically significant.

4. Conclusions and Recommendations

Research results showed that personal values dimensions mean was lower than mid-level. So the person- organization fit was less than average level. In general, there are significant multiple correlations between personal values dimensions, including internal values (self-fulfillment, sense of accomplishment), external values (sense of belonging, well-respected), and interpersonal values (fun and enjoyment in life, warm relationships with others) and the person-organization fit in the studied university. Results of this study are almost compatible with a study that examined how the match between individual values and organizational values increases influences of attitudinal and behavioral outcomes of the employees (Meyer, Hecht, Gill & Toplonysky, 2010). The beta coefficients have been as 0.023 between self-fulfillment and person- organization fit, 0.021 between sense of accomplishment and person- organization fit, 0.125 between sense of belonging and person- organization fit, 0.130 between being well-respected and person- organization fit, 0.186 between fun and enjoyment in life and person- organization fit, 0.137 between, warm relationships with others and person- organization fit of which are statistically significant. The variance inflation factor for explanatory variables has been at least 1.02 to 1.13, which demonstrations that there is no conformity between them. Results of this study are almost compatible with a study that showed that the more values reliability employees recognize with their organization, the more satisfaction personnel practice from their jobs (Tepeci & Bartlett, 2002). Results of this study are nearly well-suited with a study that found a positive relationship between value congruence and job satisfaction, with mainly significant consequences emerging from the human relations value domain, which take in values for example trust and openness, and the empowerment of employees to contribute originally to the work day (Verplanken, 2004). Our findings have two important implications: A higher level of personal values dimensions and person- organization fit are often associated with greater productivity and higher effectiveness. Human resource managers want to provide a socially inviting atmosphere for employees in addition to human interactions that encourage superficially oriented consumers to use them. So as to improve person- organization fit, knowledge of how the concept is related to and affected by other organizational variables is required.

5. References

- Batraet, R., Homer, P. M., & Kahle, L. R. (2001). Values, susceptibility to normative influence, and attribute importance weights: a nomological analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 115-128.
- Cable, D. M. & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 67, 294- 311.
- Claxton, R. P., McIntyre, R. P., Clow, K. E., & Zemanek, J. E. (1996). Cognitive style as a potential antecedent to values. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(2), 355-373.
- De Jong, J. P. & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behavior. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41- 64.
- De Pelsmacker, P., Janssens, W., Sterckx, E., & Mielants, C. (2005b). Consumer preferences for the marketing of ethically labelled coffee. *International Marketing Review*, 22 (5), 512- 530.
- Dickson, M.A. (2000). Personal values, beliefs, knowledge, and attitudes relating to intentions to purchase apparel from socially responsible businesses. *Clothing and Textile Research Journal*, 18 (1), 19-30.
- Edward, J.R. (1991). Person-job fit: a conceptual integration, literature review, and methodological critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283- 357.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person- environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39(2), 292- 339.
- Haslam, N., Whelan, J., & Bastian, B. (2009). Big Five traits mediate associations between values and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46(1), 40-42.
- Hoffman, B. J. & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person- organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 389- 399.
- Homer, P. M. & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 638- 646.
- Jansen, K. J. & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a multidimensional theory of person-environment fit. *Journal of Managerial Issues*, 18, 193- 212.
- Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change: Adoption of life in America*. New York, NY: Praeger.
- Kahle, L. R., Beatty, S. E., & Homer, P. (1986). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values (LOV) and values and life style (VALS). *Journal of Consumer Research*, 13(3), 405-409.

- Kamakura, W.A. & Novak, T.P. (1992). Value-system segmentation: exploring the meaning of LOV. *Journal of Consumer Research*, 19, 119-132.
- Kristof-Brown, A. L. (1996). Person- organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1- 49.
- Kristof-Brown, A. L. (2000). Perceived applicant fit: Distinguishing between recruiters' perceptions of person- job and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 53(3), 643- 671.
- Maio, G. R. (2010). *Mental representations of social values*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, San Diego, CA: Academic Press.
- Meyer, J. P., Hecht, T. D., Gill, H., & Toplonysky, L. (2010). Person-organization (culture) fit and employee commitment under conditions of organizational change: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 458- 473.
- Orth, U. R. & Kahle, L. R. (2008). Intrapersonal variation in consumer susceptibility to normative influence: toward a better understanding of brand choice decisions. *Journal of Social Psychology*, 148 (4), 423-448.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. John Wiley: Free Press, New York.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1- 65.
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership and Organization Development Journal*, 25(7), 592-599.
- Tepeci, M. & Bartlett, L. B. (2002). The hospitality industry culture profile: A measure of individual values, organizational culture, and person organization fit as predictors of job satisfaction and behavioral intentions. *Hospitality Management*, (21), 151-170.
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychol Rev*, 96(3), 506-20.
- Turban, D.B. & Keon, T.L. (1993). *Organizational attractiveness: an interaction list perspective*. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 184-193.
- Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment and person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 41 (4), 349- 360.
- Verplanken, B. (2004). Value Congruence and Job Satisfaction among Nurses: A Human Relations Perspective. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 599- 605.
- West, M. A. & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Kastamonu Eğitim Dergisi

Kastamonu Education Journal

Mart 2019 Cilt:27 Sayı:2
kefdergi.kastamonu.edu.tr

Başvuru Tarihi/Received: 30.07.2019
Kabul Tarihi/Accepted: 18.01.2019
DOI: 10.24106/kefdergi.3249

Akreditasyon Sürecinde Muhasebe Eğitimi

Accounting Education in Accreditation Process

Aysel GÜNEY¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, akreditasyon kavramını açıklamak ve yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını ele alarak değerlendirmektir. Başta yükseköğretim kurumları olmak üzere eğitim kurumları için akreditasyona sahip olmak eğitimlerinin kalitesini belgelemek anlamına gelmektedir. Kurumlar, hem ulusal hem de uluslararası kuruluşlara başvurarak eğitimlerini 'kalite' açısından onaylatmayı amaçlamaktadırlar.

Akreditasyon devamlı bir süreç olduğundan, akreditasyon kuruluşu denetlemeyi belli periyotlarda tekrarlamakta, kurumun, tespit edilen standartları yerine getirilip getirmediğini kontrol etmektedir. Yapılan değerlendirilme sonunda akreditasyon belgesinin süresi uzatılmakta ya da sona erdirilmektedir. Eğitim kurumu için, akreditasyon belgesine sahip olmak belirlenen uluslararası ve ulusal standartları yerine getirdiğini belirtirken, eğitim kurumun verdiği diplomanın da tanınırlığını artırmaktadır.

Akreditasyon sisteminin amaçları; yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak, hızlandırmak, diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesini sağlamaktır. Sonuç olarak, muhasebe eğitimi ile akreditasyon arasında ilişkinin değerlendirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: akreditasyon, muhasebe, eğitim

Abstract

The purpose of this study is to explain the concept of accreditation and to evaluate accreditation studies in higher education. Having accreditation for educational institutions, especially higher education institutions, means certifying the quality of their education. Institutions aim to approve their education in terms of 'quality' by applying to both national and international organizations.

Since accreditation is a continuous process, the accreditation firms periodically repeat the process and check whether the institution meets the established standards. At the end of this process, the duration of the accreditation document is either extended or terminated. Having an accreditation document increases recognition of the diploma given by the institution, and shows that it meets national or international standards for an educational institution.

The aim of the accreditation system is to facilitate and accelerate the processes of mutual recognition of higher education institutions, and to compare diplomas and titles. As a result, it is important to evaluate the relationship between accounting education and accreditation.

Keywords: accreditation, accounting, education

1.Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Bozüyük, Bilecik, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7017-8435>

Atf / Citation: Güney, A.(2019). Akreditasyon sürecinde muhasebe eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 939-947. doi:10.24106/kefdergi.3249

Extended Abstract

Accreditation is a system for ensuring that the collection of goods and services offered in certain excellence standards. Accreditation is a process that focuses on the quality of educational activities. The purpose of accreditation is to increase the quality of higher education institutions independently. Accreditation covers the subjects of quality control, quality assurance and quality assessment (Çelik and Gürdal, 1999). The main purpose in accounting education is to raise the level of qualifications in terms of quality standards and to increase the total quality. For this reason, accreditation in accounting education requires that the trainees, administrators, other support personnel who are trained, or who provide education, and the content of course have certain standards (Aydın, 2007).

Purpose: The purpose of this study is to explain the concept of accreditation and to evaluate accreditation studies in higher education. In addition, we aim to determine how much accreditation, which the most effective means in increasing the quality of accounting education, is used and to assess the current situation.

Method : This is a qualitative literature review. This is a critical review to evaluate the current state of accreditation and accounting education and the relationship between accounting education and accreditation.

Results and Discussion : Accreditation is generally regarded as an instrument of academic quality, transparency and accountability that aims to reassure those who wish to demonstrate that the higher education system and has certain performance standards (quality, efficiency etc.) at national and international levels. Accreditation is a voluntary process involving both self-assessment and external evaluation. The most important result of accreditation is to ensure recognition of the higher education institutions or programs both in national and international organizations. The quality of higher education is possible with the knowledge that it is contemporary, constantly renewed. For this reason, it is necessary to periodically review the components of the education programs and the methods used to reach them. Quality assurance in education is only possible through the combination of evaluation and accreditation methods that universities will adopt.

The institution, which has opened up to examine the equivalence and quality of the organization or education seeking to be accredited, allows independent organizations to control the educational environment. Since accreditation is a continuous process, independent agencies that conduct surveys periodically repeat the accreditation process and check whether the institution meets the established standards. At the end of this process, the duration of the accreditation document is either extended or terminated. On the other hand, having the accreditation document shows, that it fulfills the national or international standards for an educational institution, it also increases the recognition of the diploma given by the institution.

There are two general types of accreditation: "institutional accreditation" and "program-oriented accreditation". Institutional accreditation is an accreditation process aimed at guaranteeing institutional quality at minimum standards. In the process of institutional accreditation, the administrative, financial and academic capacity of the higher education institution are considered as a whole. Program-oriented accreditation is an accreditation type aimed at revealing that any program (undergraduate, postgraduate or doctoral education) applied by a higher education institution confirms the quality and excellence standards.

The main steps in the accreditation process can be summarized as follows: Identification of standards, preparatory and self-assessment, external evaluation and visit, monitoring, decision by the accreditation organization and periodic review. The aim of the accreditation system is to facilitate and accelerate the process of mutual recognition of higher education institutions and to assist in the comparison of diplomas and titles (yok.gov.tr). International accreditation organizations that perform and approve accreditation widely today are as follows; AQAS: Quality Assurance Agency with Accreditation of Training Programs, AACSB: The Association to Advance Collegiate Schools of Business, Licensing and post-graduate business and accounting programs are accredited by AACSB. Additionally, International Assembly for Collegiate Business Education (IACBE) was established in the United States and business faculties including the websites of the faculties are accredited by IACBE.

Quality in accounting education; "The continuous improvement of systems that will improve the social, psychological, scientific and moral values that will increase the student's commitment to school and society now and in the future" (Özcan, 1996). In order to ensure this quality, it is necessary to first standardize accounting records, to reduce different approaches, and to assess a common share of students and accounting practitioners. Because accounting education is a dynamic system and quality in the system has a great precaution. Therefore, one of the most important tool used in upgrading and updating qualifications is accreditation.

In accreditation studies of accounting education, legal arrangements should be provided and the cooperation and supporting of the enterprises should be ensured. Furthermore, occupation and occupational ethics should be taken into account in the entry to the profession and the emphasis, which ensure that the profession complies with international norms. Improvement of qualifications in accounting education system can be achieved with persons in the system. Education and training in accounting institution should be included in an integrated manner with the participation of institution managers, faculty members and students in the customer situation. This can be occurred by accreditation in accounting education. In order to obtain qualifications in accounting education, the accounting courses given in educational institutions should be organized as a whole and transferred to the students in system. Thus, the repetition will end and an opportunity will be provided to students to transfer necessary information in less time.

In conclusion, accreditation in higher education has a major importance. It has been determined that accreditation plays a significant role in accounting education. This is because the necessity of applying national and international standards has emerged in order to increase the quality of accounting education. Thus, accreditation will increase the total quality of accounting education and will provide important contributions to country development.

1. Giriş

Ülkelerin vizyonlarını belirlemede muhasebe ve muhasebe eğitimi stratejik bir öneme sahiptir. Ekonomik ve toplumsal olarak önemli bir işleve sahip olan muhasebe, ülkelerin ekonomik değerlerini dolayısıyla kurumsallık, şeffaflık, hesap verebilirlik, adillik ve sorumluluk gibi unsurlarının gerçekleştirilmesini sağlayan temel dinamiklerden birisidir.

Muhasebe bilgi sistemi, işletmelerde yaygın kullanılan bilgi sistemlerinden biridir (Yılancı 2001). Bir bilgi sistemi olan muhasebe; incelemeye, ayırt etmeye, mali problemleri çözmeye, olabilecek problemlere ilişkin önceden tedbir almaya ilişkin bilinen en yaygın kaynaklarından birisidir. Muhasebe bu özelliği ve yaptığı işlemler ile işletmelerin bilgi merkezlerinden birini oluşturmaktadır.

Uluslararası ve ulusal alanlarda birlikteliğin sağlanmasında, muhasebenin kamuyu aydınlatma ilkesi, planlama ve denetim kullanılan en önemli araçlardan biri haline gelmiştir. Özellikle muhasebenin kamuyu aydınlatma ilkesi, kurumsal yönetimin “eşitlik, şeffaflık, hesap verilebilirlik ve sorumluluk” gibi temel kavramları olarak belirtilmektedir (Sevim ve ark.2008).

Yükseköğretimde akreditasyon; “bir yükseköğretim kurumunun ya da yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik ve saire) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece yükseköğretime talepte bulunanlar ve aynı zamanda kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir sistemdir”.

Muhasebede ve muhasebe eğitiminde akreditasyon için, muhasebenin; Devlet çıkarlarına hizmet eden yasalara sıkıştırılmış (özellikle vergi yasaları) şekliyle çıkarılması, toplumun, yatırımcıların, işletme sahiplerinin ve paydaşların çıkarlarını gözeterek, evrensel standartlarla desteklenen muhasebeye dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunun içinde akreditasyon sürecinde, akredite çalışmalarının muhasebe eğitimi içinde uygulanması gereklidir. Bu çalışmada muhasebe eğitimi ve akreditasyon kavramları ele alınırken akreditasyon sürecinde, muhasebe eğitiminin yeri, önemi ve anlamı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Muhasebe Eğitimi

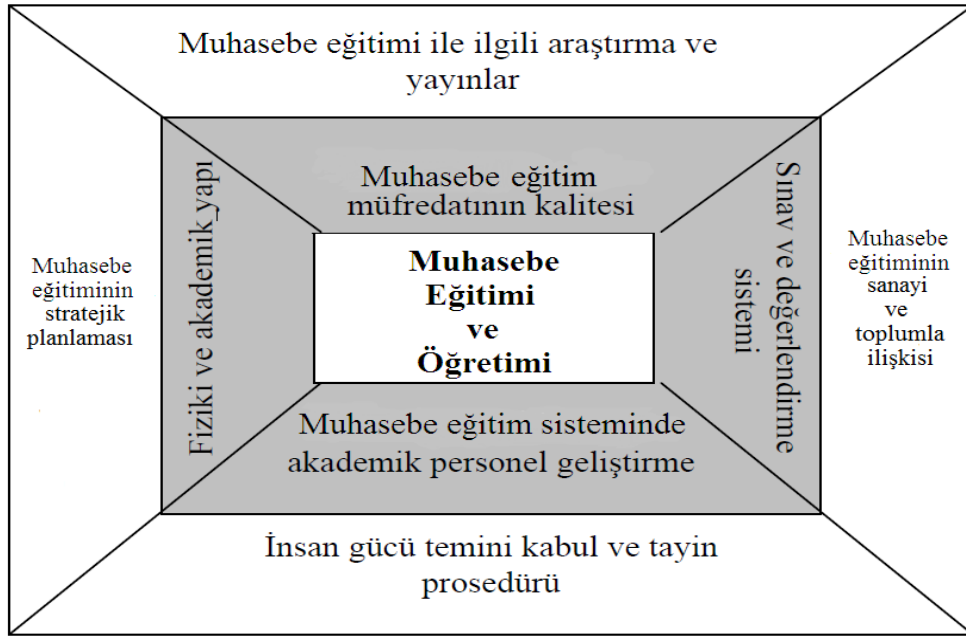
Ülkemizde muhasebe eğitimi; yükseköğretim kurumlarında, ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarda, ortaöğretim kurumlarında ise ticaret liselerinde yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim süreçlerinin her düzeyinde amaç, verilen eğitimle ihtiyaç duyulan nitelikli muhasebe elemanı yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de eğitim ve öğretim süreçlerinin yapılandırılması ve ders programlarının bu yapılandırılma içinde ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi gereklidir. Verilen eğitim düzeyinin her aşamasında, toplam kalitenin artırılabilmesi için, istenen ve ihtiyaç duyulan standartlarda muhasebe eğitimlerinin verilmesi gereklidir. Standartların sağlanması ile ülkemizdeki muhasebe eğitimi veren okul ve derslerle, dünyadaki bu alanda yer alan okul ve derslerle akreditasyon da sağlanacaktır.

Muhasebe işlevinin geliştirilmesinde ve muhasebe mesleğinin kalitesinin artırılmasında en önemli rolü, yükseköğretimde verilen muhasebe eğitiminin kalitesinin artırılması rol oynamaktadır. (Cheng, 2007). Bu kalitenin sağlanması için, öncelikle muhasebe kayıtlarının standart hale getirilmesi sağlanmalı, farklı muhasebe yaklaşımların etkisinin azaltılması ve öğrenciler ile muhasebe uygulayıcılarının kafalarında oluşan problemlerin giderilmesi gerekmektedir.

Globalleşme, muhasebe eğitimini de etkilemiştir. Bu gün dünyada muhasebe de ortak bir dil oluşturmak için Uluslararası standartlar oluşturulmakta ve oluşturulan bu standartlar uluslararası ve ulusal olarak dünyada kabul görmekte ve uygulanmaktadır.

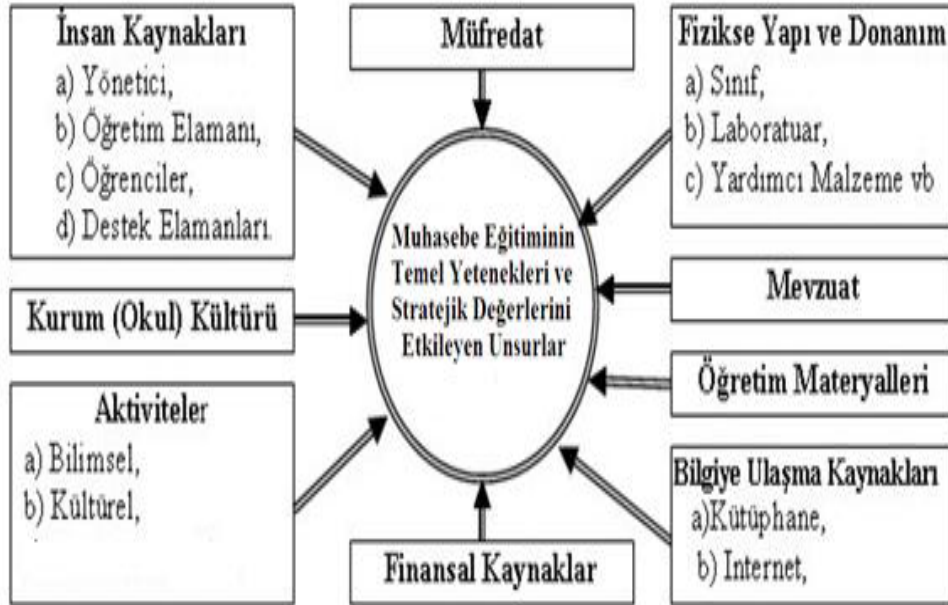
Muhasebe eğitimi alanlar ve muhasebe eğitimi veren kişilerin eğitimi de iyi bir muhasebe eğitimi için önemlidir. Ayrıca muhasebe mesleğini yapan kişilerin de bilgi gelişiminin göz ardı edilmemesi verilen eğitimler de sürekliliğin sağlanması da muhasebe eğitiminde önem taşımaktadır.

Muhasebe eğitim sistemi hareketli bir yapı içerir. Bu yapı içinde iç ve dış çevre unsurlarında meydana gelen değişimler sistemi etkilemektedir. Bu etkilenme Şekil 1’de belirtildiği gibi özetlenebilir (Elmacı, 1996)



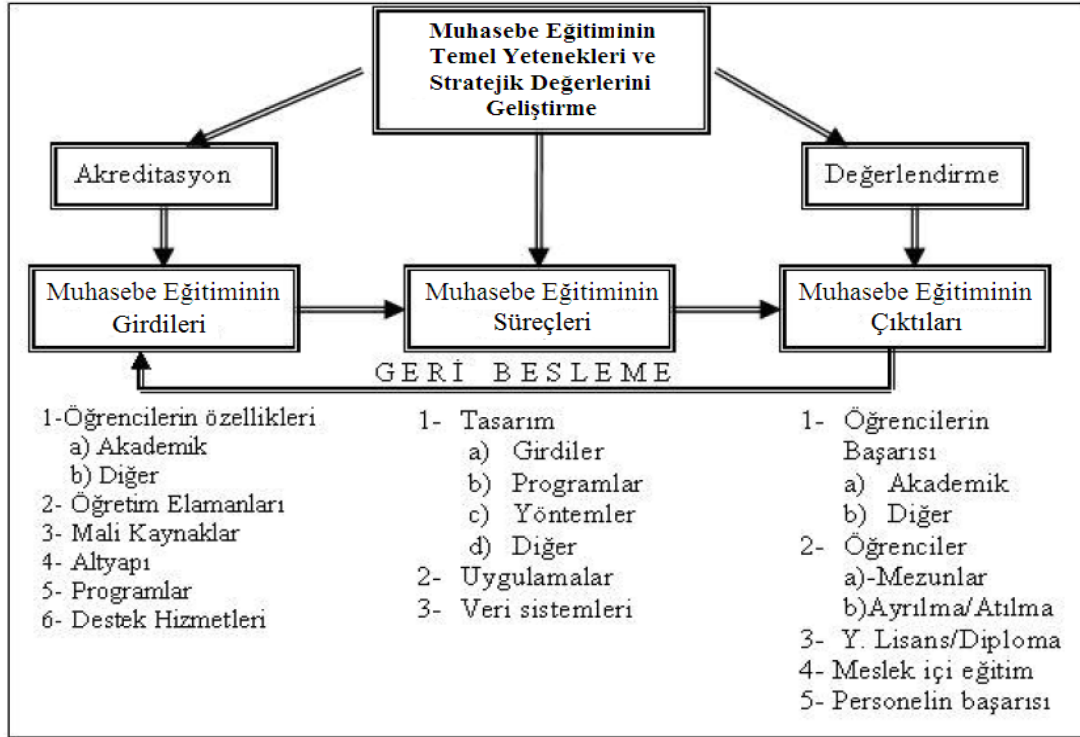
Şekil 1. Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Etkileyen İç ve Dış Faaliyetler

Muhasebe eğitiminin mesleki ve iş etiği çerçevesinde temel yetenekleri ve stratejik değerleri, çok farklı değişkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlar Şekil 2'de gösterilmiştir (Elmacı, 1996).



Şekil 2. Muhasebe Eğitiminin Temel Yeteneklerini Etkileyen Unsurlar

Muhasebe eğitiminin akreditasyonda nasıl tasarlanıp, uygulanacağı, muhasebe eğitiminde iyileştirme gereksinimlerinin saptanması ve muhasebe eğitiminin geliştirilmesi, eğitimde farkındalık yaratma açısından da sisteme önemli katkı sağlayacaktır. (Karreman, 2013). Muhasebe eğitiminde girdiler-süreç ve çıktılar bu sistemin akreditasyonunda önemli bir yere sahiptir (Şekil 3, Elmacı, 1996).



Şekil 3. Muhasebe Eğitiminde, Akreditasyon Süreci

Muhasebe Eğitiminde Gelişim Süreci

Muhasebe, finansal verileri bilgiye dönüştürerek çeşitli karar kullanıcılarına iletir (Bodner ve Hopwood, 1993). Verilen muhasebe eğitiminde, muhasebe bilgilerini kazandırmanın yanı sıra öğretilen bilgileri yorumlama, analiz etme ve alınan kararlarda kullanabilme yeteneğinin de geliştirilmesi önemlidir. Bunun içinde, diğer disiplinlerden faydalanmak gerekir. Muhasebe eğitiminde kalitenin artırılması ile ihtiyaç duyulan kaliteli donanımlı ve nitelikli işgücü ihtiyacı da karşılanacak ve kullanıcıların ihtiyaç duyduğu kaliteli finansal bilgilerde üretilecektir.

Öğrencilere, iletişim, bilgiyi oluşturma ve kullanma, karar alma, muhasebe, denetim ve vergi ile ilgili bilgiler, işletmecilik ve ilgili bilgileri ve liderlik becerilerinin kazandırılması için muhasebe eğitiminde yer alan program ve derslerin ortaya çıkan değişiklikler çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi ve şekillendirilmesi gereklidir (Deppe vd. 1991). Amerikan Muhasebeciler Birliği (AAA), Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) ve Avrupa birliğinin çeşitli düzenlemeleri ile mesleğe ilişkin standartlar, bilgi ve beceriler dünyada düzenlemiş ve yapılan düzenlemeler ülkemizde de kabul edilmiştir. Yapılan bu çalışmalarla, ders içeriklerinde, ders programlarında ve eğitim düzeylerinde bir standart sağlanması amaçlanmaktadır.

Ayrıca Amerikan Muhasebeciler Birliği bünyesinde kurulan Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (AECC) özellikle, lisans düzeyinde verilecek muhasebe eğitiminin çerçevesini belirlemiş ve muhasebe eğitimi ders programını, hedef, içerik ve yapı başlıkları altında sunmuştur (AECC, 1999). Komisyon, ders programlarını genel başlıklar halinde sunmuştur. Sunulan raporda, ders programları üç başlık halinde verilmiştir. Bu başlıklar, Genel Eğitim, Genel Muhasebe Eğitimi ve İhtisas Muhasebesi eğitimidir.

Muhasebe mesleğine yönelik dersler, öğrencinin kavrama ve anlama gelişimine, analitik yeteneğine katkıda bulunacak diğer çeşitli bilimlerle ilgili dersler örneğin, sanat, müzik, edebiyat, felsefe, teknoloji kullanımı ve matematik vb. Genel eğitim programını oluşturmaktadır. Bu programın amacı, bireylere okuma, anlama, dinleme, sayısal değerler arasında ilişki kurma, yargılama, yorumlama ve bilgi üretme becerileri kazandırmaktır.

Muhasebe bilgisi ve tekniği kazandırılarak, öğrencilerin bilginin oluşma sürecini bir bütün olarak görmesini sağlayan program, Genel Muhasebe Eğitimi Programıdır. Bu programın, yaratıcı düşünmeyi, mantıksal bağlantılar kurmayı, sosyal sorumluluklara hassasiyeti, liderliği ve kültürel farklılıkları anlamayı sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Belli bir mesleki beceriyi kazanmış, lisansüstü eğitimde öğrenciye kazandırılması gereken beceriler İhtisas Muhasebesi eğitimi programında yer almaktadır (Zaif, 2004).

AECC' nin amacı, öğrenmeyi öğrenmektir. Eğitim sisteminin, öğrencilerin ve meslek mensuplarının dünyada meydana gelen gelişme ve değişimler karşısında kendilerini yenilemesini sağlamak özellikle eğitim sisteminde ezberci eğitimden sıyrılarak öğretmeyi amaçlamaktadır (May, Widol ve Syvestre, 1995).

Yükseköğretimde Akreditasyon

Akreditasyon, "topluma sunulan mal ve hizmetlerin belirli mükemmeliyet standartlarında sunulduğunu güvence altına almaya yönelik bir sistemdir". Yükseköğretimde akreditasyon; "bir yükseköğretim kurumunun ya da yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik ve saire) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece yükseköğretim talepte bulunanlar ve aynı zamanda kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir sistemdir".

Yükseköğretimde akreditasyonun temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Council for Higher Education Accreditation (CHEA), 2006 a/b; Eaton,2002):

- Yükseköğretim birimlerinin, programlarının performans standartları yönünden kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak veren bir sistemdir.
- Bir yükseköğretim biriminin, programının genel olarak güvenilirliğini ve tanınmasını sağlayan bir sistemdir.
- Uzun döneme ve düzenli değerlendirmelere dayanır.
- Yükseköğretim birimlerinde, niteliğin devamlı olarak ilerlemesini öngören bir süreçtir.
- Yükseköğretim birimlerinde, doğruluğu ve etik standartları sisteme oturtmayı amaçlar.
- Gönüllük esasına dayanır
- Resmi olmayan kontrol işleyişinin geçerli olduğu bir oto kontrol sürecidir.
- Bir kurumun veya birimin, önceden belirlenmiş standartları karşılaması ve bunları tutarlı ve dengeli bir şekilde devam ettirmesidir.
- Kurum ve programlar akredite olduktan sonra, standartlarını karşılayacağını garanti eder.

Akreditasyonu, "kurumsal akreditasyon" , "programa-dönük akreditasyon" olarak ikiye ayırabiliriz:

Kurumsal kaliteyi asgari standartlarda güvencelemeyi amaçlayan akreditasyon işlemine "Kurumsal akreditasyon" adı verilmektedir. Bu akreditasyonda, akredite olmak isteyen kurum bir bütün olarak değerlendirilir. Örneğin; idari, mali ve akademik ve fiziki kapasite olarak.

Yükseköğretim kurumu tarafından uygulanan her hangi bir programın, kalite ve mükemmeliyet standartlarına uygun olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir akreditasyona "Programa-dönük akreditasyon" adı verilmektedir. Bu akreditasyonda, yükseköğretim kurumunun sadece belirli bir akademik programı (mühendislik eğitimi, hukuk eğitimi, ya da tıp eğitimi) kalite standartları yönünden değerlendirmeye tabi tutulur. Program önceden belirlenmiş standartları sağlıyorsa akredite edilir ve düzenli aralıklarla kontrol edilir ve belgesi verilir.

Yükseköğretimde yaygın bir şekilde uygulanan akreditasyonun temel amaçlarını aşağıdaki gibi sıralanabilir (<http://www.yok.gov.tr>; Milenkovic "Accreditation"; European Communities, 2003).

- Eğitim-öğretim ve araştırmaların niteliğini arttırmak, yükselmek ve niteliği koruma sorumluluğunu üstlenmek,
- Birimlerinin hizmet sunduğu birey ve paydaşlara, eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak sürdürüldüğünün garantisini sunmak,
- Birimlerinin birbirlerini bilme ve anlama aşamalarını kolaylaştırmak,
- Verilen diplomaların ve unvanların birbiri ile karşılaştırılabilirliğini sağlamak,
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının, kurumlar arasında gidip gelmesini sağlamak,
- Meslek yaşamına girişlerde temel standartları belirlemek ve belirlenen standartların uygulanmasında Mezunlara yardımcı olmak,
- "Mükemmeliyet etiketi" oluşturarak, en yüksek standartları belirlemek ve güvence altına almak,
- Farklı ülkelerde sürdürülen yükseköğretim kuramları ve programları hakkında hizmet talebinde bulunanları bilgilendirmektir.

Yükseköğretimde akreditasyonla elde edilen yararları "saydamlık" ve "hesap verme sorumluluğu" olarak belirtiriz. Akreditasyonun sağladığı faydaları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (<http://www.UludağUniversitesi>; Percy, G. & D. Styan, D. Galo, R. O'Donnell ve P. Woodward. 2003.; Z.Milenkovic, 2000).

- Öğrenciler ve tüm paydaşlar eğitim kurumlarının standartlarını sağlayıp sağlamadığı konusunda bilgi sahibi olur.
- Özel sektöre nitelikli insan gücü istihdamı açısından güven verir.

- Yükseköğretim kurumları ve birimleri arasında kredi transferi işlemlerini kolaylaştırır.
- Kaliteyi güvence altına alır.
- Devlet fonlarına erişim olanağı sağlar.
- Yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimi kolaylaştırır.
- Veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenini artırır.
- Yükseköğretim kurumlarında, kurum içi iletişimi geliştirir.
- Kuruma dışarıdan tarafsız bir değerlendirme olanağını sağlar.
- Kuruma, gelecekle ilgili planlama olanağı sağlar.
- Üst yönetime önceliklerin tespitinde yol gösterir.
- Uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar.
- Eğitim sistemleri ve ülkeler arasında ortaya çıkan uyum sorunlarını çözer.

Standartlar, akreditasyonun temelini oluştururlar. Bir kurumun veya programlarının akredite edilmesi ve önceden belirlenmiş olan standartlara göre akredite ye kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için başvuruda bulunan birim ya da programda hangi öğelerin bulunması gerektiğini gösterirler (<http://www.yok.gov.tr>). Bu standartları genel başlıklarda aşağıdaki gibi sayabiliriz (Turamanlar, Sivacı, 2007):

- Öğrencilere yönelik standartlar
- *Eğitim ve Öğretim amaçlarına yönelik standartlar*
- *Program Çıktıları ve Değerlendirmeye Yönelik standartlar*
- Öğretim kadrosuna yönelik standartlar
- *Alt yapıya yönelik standartlar*
- *Kuramsal destek ve mali yapıya ilişkin standartlar*
- *Program çıktıları*

Akreditasyon, öncelikle Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanmaya başlanmış bu ülkeden diğer ülkelere yayılarak uygulanmaya başlamıştır. Akreditasyon alanında faaliyet gösteren başlıca kuruluşlar; American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB), European Foundation for Management Development (EFMD), Foundation for International Business Administration(FI-BAA), Association of Business Schools(ABS) dir (uludağ.unv.gov.tr).

Muhasebe Eğitiminde Akreditasyon

Muhasebe eğitiminde kalite; “öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve toplumuna bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir”(Özcan,1996).

Kurumların ve programların bağımsız bir hale gelerek kalitelerinin artırılması akreditasyonun amacıdır. Bu amacın gerçekleşmesi için, *kalite denetimi, kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesi* konularını akreditasyon içine almaktadır(Çelik ve Gürdal, 1999). Akreditasyon, kendi kendini değerlendirme ve mesleki denetimi kullanarak kaliteye ulaşma ve devamlı gelişmeyi de kurum ve programlarda desteklemektedir. Akreditasyon ile muhasebe eğitiminde, lisans, lisansüstü programlarında mükemmelle ulaşmayı hedeflemekte ve eğitimde hoş görüyü destekleyerek, kaliteli eğitime ulaşmak için farklı yolları araştıran stratejik, planlı bir süreçtir. Akreditasyon sistemi bir stratejik planlama yaklaşımıdır. Akreditasyon akredite ettiği kurum ve programların amaç ve süreçlerinin tanımlanması ve belirlenmesini de içine alır(Aydın ve Timur,1999). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak için kullanılan araçlardan en önemlisi akreditasyondur. Bu süreçte amaç, yükseköğretim kurumlarını bağımsız bir hale getirmek ve verilen eğitimin kalitelerini arttırmaktır.

Muhasebe eğitiminde temel amaç, akreditasyon ile kalite standartları açısından belirlenen standartlara ulaşmak, programın yeterlilik düzeyini arttırmaktır. Eğitimde standartlara ulaşmada, eğitimciler, öğreticiler, yöneticiler, öğrenciler, paydaşlar ve diğer destek personelinin kalitesi ve hizmet sunumu da önemli etkiye sahiptir. Muhasebe eğitiminde kullanılan yerleşkeler ve yerlerin fiziksel özellikleri ve donanım imkânları vb özellikler eğitim kalitesi üzerinde etkili olan bir başka standarttı oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde başarı düzeyinin de artması ülke gelişimine önemli katkılar sağlarken bunu sağlanabilmesi pek çok unsurun bir arada ve doğru şekilde kullanılması ile mümkündür.

Dünyadaki ve muhasebe eğitiminde meydana gelen değişimler ve gelişmeler uluslararası alanda rekabeti de beraberinde getirmiştir. Uluslararası bir akreditasyon kurumu tarafından akredite edilmiş bir programın çıktıları olan mezunların da ulusal ve uluslararası alanda rekabet gücü de yüksek olacaktır. Dolayısıyla burada akreditasyon amaç değil bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır(Çelik ve Gürdal,). Muhasebe eğitimde teorik bilgilerin yanı sıra alınan teknoloji kullanımı, bilgisayar kullanımı ve bilgi teknolojisi ile ilgili bilgi veya dersler bu alanda ortaya çıkan gelişmeleri takip etmede öğrenci ve meslek mensuplarına son derece yarar sağlayacaktır (Şimga ve Akman, 1999).

Muhasebe eğitiminin kalabalık sınıflarda yapılması etkin bir eğitimi engellemekte, eğitimin kalitesini düşürmektedir, verilen eğitimde geleneksel eğitim yerine, uygulama araştırmaları, örnek olay çalışmaları, ödev ve raporlar hazırlanması öğrencinin bilgi ve yeteneklerini geliştirecek ve programlarda ve programlar arasında akreditasyonu kolaylaştıracaktır. Uygulamaya yönelik ders araçlarının kullanımı ile öğrenciler teorik bilgiler ile uygulama sonuçlarını birleştirecek, yorumlayabilecek, görülen problemlere öneriler sunabilecektir (Aydın, 2007).

Küreselleşme süreci, muhasebe eğitimi etkilemektedir. Uluslararası eğitim standartlarının belirlenmesi, uygulamaya konması önemlidir. Belirlenen ve uygulanan bu standartlar çerçevesinde, lisans ve lisansüstü düzeyde verilen muhasebe eğitiminde, uluslararası muhasebe düzenlemelerini içselleştirme, ilkelere göre mesleki uygulamaları geliştirme ve uygulama, mesleki çeşitlenme, eğitimde sürekli gelişiminin sürdürülebilirliği, yetişkinlerin ve meslek mensuplarının sürekli eğitimi gibi unsurların yeni yapılanmada ve akreditasyonda gözden kaçırılmaması gereklidir.

Muhasebe eğitiminde akreditasyon çalışmalarında;

- Muhasebe eğitimi verecek kurumların muhasebe öğretiminde uzmanlaşmış kuruluşlar tarafından akredite edilmesini sağlayacak yasal düzenlemenin yapılması sağlanmalıdır,
- Muhasebe mesleğinin çeşitli alanlarında bir kuruma bağımlı olarak çalışacak veya bağımlı muhasebecilik yapacak meslek adayları için, işletmelerle ve paydaşlarla işbirliği sağlanmalı, bu çalışmaların devamlı olmasına ağırlık verilmelidir,
- Muhasebe mesleğine giriş şartlarında meslek ve iş etiği dikkate alınmalıdır,
- Muhasebe eğitiminin ve muhasebecilik mesleğinin, uluslararası standartlara uyum sağlaması çalışmaları gözden kaçırılmamalıdır.

Akreditasyona yönelik çalışmalarla muhasebe eğitiminin güçlü - zayıf, başarılı – başarısız yönleri belirlenebilecektir. Ortaya çıkan olumsuz gelişmeleri olumlu hale getirmek, olumlu gelişmeleri de daha olumlu ve istenen hale getirmek için, önerilerin yapılması gerekir. Ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde muhasebe eğitiminin şu anki durumu belirlenerek, muhasebe meslek etik kodları ile uyumlu stratejiler, yöntemler, gen yöntemler ve politikalar belirlenmesi akreditasyon çalışmalarının daha hızlı ve etkili şekilde yapılmasına yön verecektir.

Meslek standartları; *“herhangi bir meslek alanı ile ilgili iş ve işlemlerin kabul edilebilir özelliklere uygun olarak, ön-görülen anma ölçüleri ve süre tolerans sınırları dâhilinde doğru olarak yerine getirilebilmesi için gerekli olan en az bilgi, becerileri ve tutumlarıdır”* şeklinde tanımlanmaktadır (Karaağaçlı,1996). Muhasebe eğitiminde akreditasyonun olması, muhasebe meslek standartlarını ve mesleğin kalitesini de etkileyecek ve arttıracaktır.

2. Sonuç

Türkiye de yükseköğretimde akreditasyon süreci, akreditasyon sürecinin tam olarak anlaşılmasından dolayı, eğitim kurumlarının verdikleri diplomanın uluslararası düzeyde kabul edilmesi olarak bilinmektedir. Oysa akreditasyondan beklenen, eğitimde kalite güvencesinin yerine getirilmesi, kalitenin artırılması ve eğitim kurumlarının bu kalite koşullarını sağlamasıdır.

Yükseköğretim kurum ve programlarının hedeflerinin farklı olması uygulanan muhasebe programlarında farklılık yaratmaktadır. Buda akredite çalışmalarını zorlaştırmaktadır. Muhasebe eğitiminde akreditasyonun yapılabilmesi için ulusal akreditasyon standartlarının belirlenmesi, bu standartlara göre muhasebe eğitimi içinde yer alan dersler, derslerin içerikleri, öğretim elemanlarının özellikleri, öğrencilerin yeterlilikleri, yönetimin yapısı, idari personelin yeterlilik düzeyleri, fiziki alt yapı gibi niteliklerin gözden geçirilmesi gerekir. Bu niteliklerin sağlanmasından sonra uluslararası standartların gerçekleştirilmesi için çaba harcanmalıdır.

Yükseköğretimde ve kurumlarda yaşanan; bağımsızlık, özelleştirme, dünyanın her tarafında eğitim alabilme, eğitim kurumları arasın değişim vs. günümüzde akreditasyon sistemini gerekli kılmaktadır Akreditasyonun, kurumun kendini, değerlendirmesi ve isteki olarak dış-değerlendirmeye tabi tutması olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Yükseköğretimde kalite akreditasyon ile sağlanabileceği gibi artırılabilir. Muhasebe eğitiminde de kalitenin artırılması için bir akredite kurumuna, akreditasyon standartlarına, bu konudaki çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Günümüzde muhasebe eğitiminde standartları yakalayabilmek, kaliteyi arttırmak için ilgili kurum ve programların akreditasyon süreci içinde yer alması gereklidir.

3. Kaynakça

- Aydın, S. (2007). *Muhasebe Eğitiminin İşletme Beklentilerini Karşılama Derecesinin Ölçülmesi ve Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.-
- Aydın, D., Timur, N. (1999). *Muhasebe Eğitiminde Dünya Standartları ve Türkiye’de Muhasebe Eğitiminin Gelişimi için Çözüm Önerileri*, Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Sayı:18, S.43-77, Muğla.

- American Accounting Association, Accounting Education Change Commission - Aecc (1999), *History And Impact, Accounting Education Series*, No. 15, Sarasota.
- American Accounting Association, Accounting Education Change Commission - Aecc (1999), Bedford Report, Accounting Education Series, Volume No.15 Chapter 3.
- Bodner G.H., Hopwood W.S. (1993). *Accounting Information Systems*, Englewood Cliffs; NU, Prentice Hall.
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2006a). 2005 Almanac of External Quality Review, Washington DC.
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2006b). CHEA Survey of Recognized Accrediting Organizations: Providing Information to the Public, Washington DC.
- Orhan, Ç., Gürdal, K. (1999). *Muhasebe Eğitiminde Kalite Arayışları ve Akreditasyon (Eşdeğerleme) Standartları*, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, Cilt 1, Sayı:3, ss.45-68.
- Cheng, K.W. 2007. The Curriculum Design In Universities From The Perspective Of Providers In Accounting Education, Vol 127, Issue 4.
- Deppe, Sonderegger. Stce, Clark, Streuling, (1991), "Emerging Competencies for The Practice of Accounting", *Journal of Accounting Education*, Vol. 9.
- Elmacı O. (1996). *Muhasebe Eğitiminde Konsensüs: Kalite ve Akreditasyon. Türkiye XV. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu. Belek-Antalya. 13-17 Kasım 1996. Süleyman Demirel Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. (13-17 Kasım 1996). s.75-100.*
- Eaton, J. S. (2002). *Specialized Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning, CHEA Monograph Series 2002, Number 2, Washington DC: Council for Higher Education Accreditation*
- European Communities, (2003). "On Accreditation Schemes for Higher Education in Europe", *European Education*, vol. 35, no. 2, Summer 2003
14. International Federation of Accountants (IFAC) www.ifac.org/Education, IES 1, IES 2, IES 3, IES 4, IES 5, IES 6, IES 7, (06.05.2006)
- Karremann Gert.H., (2013.) *Dynamics of Global Accountancy Education, Tilburg University (Tilburg)* <http://www.accaglobal.com>.
- Karaağaçlı, Mustafa, (1996), "Eğitimde Meslek Standartlarına Duyulan Gereksinim", *Standart Dergisi*, Sayı:416, Yıl:35, ss.64-66. –
- May, G.S., Vvinal F.Yv., Sylvestre J., (1995), "The Need For Change in Accounting Education: An Educator Survey ", *Journal of Accounting Education*, Vol. 13, No :1,
- Milenkovi Z. "Accreditation" PPT Presentation. <http://ni.ac.vu/reforma/accreditation>
- Özcan, Kürşat Cezmi, (1996), "Yüksek Öğretimde Kalite", *Standart Dergisi*, Özel Sayı, ss.67-68.
- Percy, G. & D. Styan, D. Galo, R. O'Donnell ve P. Woodward. (2003). *Okulun Akreditasyonla Geliştirilmesi, Okul Değerlendirme ve Akreditasyon Rehberi, Yedinci Baskı, Uluslararası Okullar Konseyi, CIS Yayını.*
- Sevim, Ş. ve diğerleri. (2008) *Muhasebe Mesleğinin Değişen Paradigması ve Bu Paradigma Çerçevesinde Türkiye İçin Aksiyon Önerileri. 6. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi. 25-28 Mayıs 2008. Calalabat, Kırgızistan.*
- Şimga, Can ve Nazlı, Akman, (1999), "Bilgi Sistemleri Teknolojileri ve Muhasebe Uygulamalarına ve Eğitimine Etkileri" *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Sayı:19, S.101-122, Muğla.*
- Turamanlar, Ozan ve Sivacı, Yaşar, <http://www.egitim.aku.edu.tr/akreditasyon.ppt>
- Uludağ Üniversitesi, <http://www.uludag.edu.tr>.
- Waters M, (1995), *Globalization, London, Clays Ltd PLC.*
- Yılcı, M. (2001) *Muhasebe Bilgi Sistemi, İç Kontrol ve Verimlilik Üçgeni. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi. C: 3. S: 3. ss.37.*
- Zaif, Figen, (2004), "Muhasebe Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar", *Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya,*
- YÖK, "Akreditasyon", <http://www.yok.gov.tr>

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**