

ISSN : 2630 - 6301

Cilt : 9 / Sayı : 2 / Mayıs 2019
Volume 9 / Issue 2 / May 2019



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED®
Trakya Eğitim Dergisi

Sahibi

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü
Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına
Prof. Dr. Sevinç MADEN

Owner

On behalf of Trakya University Chancellor's Office,
Faculty of Education Dean's Office
Prof. Dr. Sevinç MADEN

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU

Managing Editor

Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU

Editörler

Doç. Dr. Emre GÜVENDİR
Arş. Gör. Dr. Erdem DEMİRÖZ

Editors

Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR
Res. Assist. Dr. Erdem DEMİRÖZ

Alan Editörleri

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU
Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Dr. Öğr. Üys. Emel SİLAHSIZOĞLU
Dr. Öğr. Üys. Funda Gündoğdu ALAYLI
Dr. Öğr. Üys. Gökhan ILGAZ
Dr. Öğr. Üys. Mehmet YAVUZ
Dr. Öğr. Üys. Özlem TUZCU
Dr. Öğr. Üys. Şahin DÜNDAR

Field Editors

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Assist. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU
Assist. Prof. Dr. Funda Gündoğdu ALAYLI
Assist. Prof. Dr. Gökhan ILGAZ
Assist. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ
Assist. Prof. Dr. Özlem TUZCU
Assist. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR

İstatistik Editörü

Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR

Etik Editörü

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Statistics Editor

Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR

Ethics Editor

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR

Language Editor

Res. Assist. Dr. Sinem DÜNDAR

Web Editörü

Arş. Gör. Dr. Aynur GICI VATANSEVER

Web Editor

Res. Assist. Dr. Aynur GICI VATANSEVER

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK
Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Doç. Dr. Binali TUNÇ
Doç. Dr. Eylem BAYIR
Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. Nesrin GÜNAY
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Dr. Öğr. Üys. Durmuş ÖZBAŞI
Dr. Öğr. Üys. Levent VURAL
Dr. Öğr. Üys. Metin ÖZKAN
Dr. Öğr. Üys. Sabri GÜNGÖR

Editorial Board

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK
Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR
Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Assoc. Prof. Dr. Nesrin GÜNAY
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Assist. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI
Assist. Prof. Dr. Levent VURAL
Assist. Prof. Dr. Metin ÖZKAN
Assist. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR

Kapak Tasarım
Doç. Dr. İbrahim DİNÇELİ

Cover Design
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU

Kapak Görseli¹
Dr. Öğr. Üys. İbrahim DİNÇELİ

Cover Image¹
Assist. Prof. Dr. İbrahim DİNÇELİ

Yayın Dili
Türkçe, İngilizce, Almanca

Publication Language
Turkish, English, German

Yayın Sıklığı
Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)

Publication Frequency
Three times in a year (January, May and September)

İletişim
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlığı
İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi
22030 Edirne Türkiye
Tel: +90 284 212 0808
Faks: +90 284 212 0075
Email: tuefder@trakya.edu.tr
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

Contact
Trakya University, Education Faculty Dean's
Office
İsmail Hakkı Tonguç Campus
22030 Edirne, Turkey
Tel: +90 284 212 0808
Fax: +90 284 212 0075
Email: tuefder@trakya.edu.tr
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

Kapak Görseli: Boyut: 140x120cm, Teknik: Yağlı Boya. İsim: Kültürel Anlayışta Çağdaş Yorum, Yıl: 2014.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Giyasettin AYTAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZIOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

- Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA
Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

REVIEWERS

Adil ÇORUK, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Aylin BEYOĞLU, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi A.B.D.

Aylin SOP, Ph.D.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.

Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU, Ph.D.

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D.

Emel SİLAHSIZOĞLU, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D.

Fatih GÜNAY, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D.

Fatime BALKAN KIYICI, Ph.D.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Fatma TAŞKIN EKİCİ, Ph.D.

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Fehime Sevil YALÇIN, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D.

Figen GİRGİN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi A.B.D.

Handan ÜREK, Ph.D.

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Hasene Esra YILDIRIR, Ph.D.

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Hikmet ASUTAY, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi A.B.D.

Hüseyin SERİN, Ph.D.

İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.

Kamile DEMİR, Ph.D.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Kenan ÖZDİL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Leyla YILMAZ FINDIK, Ph.D.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Osman Yılmaz KARTAL, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Özgür Kıvılcın DOĞAN, Ph.D.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi A.B.D.

Pınar FETTAHLIOĞLU, Ph.D.

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Serkan İZMİRLİ, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D.

Tacettin PINARBAŞI, Ph.D.

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi A.B.D.

HAKEMLER

Tuncer BÜLBÜL, Ph.D.
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Yurdal DİKMENLİ, Ph.D.
Kırşehir Ahi evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D.

REVIEWERS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

Türkiye Oyun Profili Araştırması-I Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sunulan Oyun Olanaklarının İncelenmesi <i>Examination of Preschool Children' Play Opportunities in Schools</i> Belma TUĞRUL, Menekşe BOZ, Gonca ULUDAĞ, Özge METİN, Serap SEVİMLİ, Aylin SÖZER	185-198-
Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi <i>The Effectiveness of Blog Use on Attitudes towards Reading by Learners of Turkish as a Foreign Language</i> Murat Sami TÜRKER	-199-210
Okul Yöneticisinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Öğretmenin Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Motivational Language Used by School Administrator and Teacher's Intent to Leave School</i> Selçuk DEMİR	-211-221
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Etkinlik Kuramına Göre İncelenmesi <i>Investigation of Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge According to Activity Theory</i> Tuna GENÇOSMAN, Mustafa AYDOĞDU, Mustafa DOĞRU	-222-243
Okulun Hazır Oluşu Üzerine Nitel Bir İnceleme (Öğretmen Görüşlerine Göre Durum Tespiti) <i>A Qualitative Analysis on Schools' Readiness</i> Fatih GÜNER, Hülya KARTAL	-244-259
Teoriden Uygulamaya Argümantastan Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı: Kimya Laboratuvarlarında Uygulama Örneği <i>The Science Writing (SWH) Approach from Theory to Practice: Implementing in Chemistry Laboratories</i> Fatma YAMAN, Ali ÇIKMAZ, Erçin ŞAHİN, Brian HAND	-260-286
Çocuk Kitaplarında Yer Alan Hayvan Karakterlerine Çevre Eğitimi Açısından Bakış: İçerik Analizi Çalışması <i>Determination of Animal Characters in Children's Books from the Perspective of Environmental Education: Content Analysis Study</i> Arife PEKER, Berat AHİ	-287-301
Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktanlık Algısı ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri <i>Higher Education Students' Perception of Transactional Distance</i> Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Merve SAVAŞCI, Muhammed BAĞCI	-302-325
Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Ergenlerin Mizah Tarzların İncelenmesi <i>Examining Humor Styles of Adolescents Studying at Different Types of High Schools</i> Elifcan CESUR, Aysel KÖKSAL AKYOL	-326-335
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 'Öğretmen' Alguları <i>'Teacher' Perceptions of Pre-service Science Teachers</i> Gamze TEZCAN	-336-349
Tekirdağ'da Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyi <i>The Organizational Ostracism Level of Teachers in Tekirdağ</i> Huriye DÖNMEZ, Yar Ali METE	-350-365
Bilimin Doğası Kapsamında Gözlem: Meteoroloji Gözlem Etkinliği Örneği <i>Observation in Nature of Science: Example of Meteorology Observation Activity</i> Gülşah ULUAYI, Nihat ARIKAN	366-379

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuldaki Oyun Olanaklarının İncelenmesi¹

Examination of Preschool Children' Play Opportunities in Schools

Belma TUĞRUL², Menekşe BOZ³, Gonca ULUDAĞ⁴, Özge METİN ASLAN⁵
Serap SEVİMLİ ÇELİK⁶, Aylin SÖZER ÇAPAN⁷

Öz: Bu çalışma genel tarama modelinde bir araştırma olup, okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında görev yapan 460 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri frekans ve yüzde hesaplamaları, nitel verileri ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin güne başlama zamanında bir-iki saat süreyle serbest oyuna yer verdikleri ve çocukların çoğunlukla okul bahçesinde ve doğal/doğadan malzemelerle oynamaktan oyunlarından hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuldaki park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının çocuklar için risk oluşturduğunu düşündükleri; çocukların sınıfta/okulda oyun oynarken çeşitli kazalar yaşadıkları, bunların başında ise düşme vakalarının geldiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin de çocukların oyun oynamalarına ilişkin çeşitli taleplerinin olduğu, ebeveynlerin çoğunlukla öğretmenlerden okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesi, okul yöneticilerinin ise okulda hareketli/gürültülü oyunlar oynanmaması yönünde isteklerde buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ulusal bir oyun politikasının geliştirilmesi ve okul öncesi dönemde oyunun önemine daha çok dikkat çekilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: oyun, oyun olanakları, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri

Abstract: This study is a research in the general survey model and aims to investigate the play opportunities offered to preschool children according to the opinions of teachers. In the 2016-2017 academic year, the study group located in different geographical regions of Turkey, 460 pre-school teachers who were working in the public preschools affiliated to the Ministry of Education. The research data were obtained through a questionnaire prepared by the researchers. Quantitative data of the study were analyzed by frequency and percentage calculations, and qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. According to the findings of the research, it was determined that the teachers gave free play for one to two hours at the start of the day and the children mostly liked their plays with the materials from the natural / nature in the playground. It was found that teachers thought that the negative conditions of the park / garden areas in the school pose a risk to children; children experience various accidents when playing games in classroom / school, at the beginning of these cases were found falling down cases. In addition, it has been determined that parents and school administrators have various demands on the children's play, parents often want teachers to be taught to read and write by reducing their playing time at school. while school administrators do not want to play loud / noisy games at school. According to these results, it is suggested that more attention should be paid to the development of a national play policy and the importance of play in pre-school period.

Keywords: play, play opportunities, early childhood, perspective of teachers,

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Providing opportunities for children to solve problems creatively, to express themselves and to communicate with others; play also has a great proposition as a learning and development tool (Ginsburg, 2007). Research suggests that children's experience of early childhood can make learning more permanent by contributing to the development of the brain's biological structure in the positive direction. Emphasizing that preschool education institutions have an important place in meeting their play needs, Saracho (2012) argues that one of the ways in which educational activities are

¹Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında gerçekleşen V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Prof. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, belmatugrul@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4487-4514

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mboz@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6218-105X

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gonca.uludag@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5665-9363

⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozge.metin@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3719-6970

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ssevimli@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9072-9289

⁷ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aylinsozer@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4216-3727

developmentally appropriate and rich in content is through the adoption of play-based educational programs. While children learn many concepts and skills through play, they can guide teachers in the preparation of educational programs by exhibiting their interests during play (Saracho, 2012). In such an organization, teachers' views of play and their value systems have a great prospect of determining beliefs about how children learn and how they incorporate play into their own programs. This study aims to investigate the preschool children play opportunities according to the opinions of teachers.

Method

This study is a research in the general survey model. In the 2016-2017 academic year, the study group located in different geographical regions of Turkey, 460 pre-school teachers who were working in the public preschools affiliated to the Ministry of Education. In this study, 98% of the teachers participating in the survey are women and the average age of the participants is 33. 65% of teachers are undergraduates. 32% of teachers have 6-10 years of professional experience. 36% of the teachers are in Marmara, 19% in Central Anatolia, 15% in Aegean, 11% in Mediterranean, 7% in Eastern Anatolia, 7% in Black Sea and 5% in Southeastern Turkey. 49% of teachers are working at 5 years, 19% at 6 years, 13% at 4 years, 13% at mixed age and 6% at 3 years and average of classroom attendance is 19. The research data were obtained through a questionnaire. Research data were obtained by using the Preschool Children's Play Opportunities Questionnaire Form prepared by the researchers. First, the researchers identified the questions that the participants would ask. After the questions became a questionnaire, five field experts received their opinions. With feedback from the experts, the final form of the form has been created. The form includes 10 questions regarding the gender, age, education level, duration of professional experience of the preschool teachers, the geographical area where preschools, the age group and class size of preschools, and the 10 questions related to the determination of the opinions of the teachers about the play opportunities offered to the preschoolers.

Result and Discussion

According to the results obtained from the survey, teachers stated that children mostly enjoyed garden activities and games at school; the free play is in the start of the day and for 1-2 hours; and the duration of playing games provided to children in a day is sufficient. Erşan (2011) it was the result that the teachers allocated about 1 hour during the day to the free play activity and thought it was an aimless activity. A large part of the teachers believe that children enjoy most of the time in the garden naturally and play natural materials and while the children were playing they watched them and helped the children when necessary. Similar to this finding, Aslan (2010) found that 68% of children preferred to play games in areas where natural materials and plants were involved. Teachers are often the most suitable playground for playing in a school garden is the sandpipe, water pond and land area; and the negative conditions of park / garden areas posed a risk for children. Accordingly, many teachers think that the negative conditions of park / garden areas pose a risk to children. Yılmaz and Bulut (2003) found that playgrounds suitable for children and playgrounds suitable for age groups were absent and that the distribution of playgrounds in the cities was not sufficient and balanced. While many teachers in the survey stated that they did not encounter accidents when they were playing in class or at school, some of the teachers reported that children were experiencing various accidents while playing in school, especially falling accident. It has been determined that parents often demand that teachers be taught children to read and write by reducing the length of play at school. Miller and Almon (2009), school administrators stated that they did not pay enough attention to play (especially sand, water and block games) compared to teachers. In the light of findings, it can be suggested to develop a national play policy and to make practical seminars on pre-school education for the teachers being play-friendly.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde oyun, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi desteklemesi açısından önemlidir (Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Oyun, çocuklara karşılaştıkları problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilme, kendilerini ifade edebilme ve başkalarıyla iletişim kurabilme gibi becerileri kazandırmak için fırsatlar sunarken; bir öğrenme ve gelişim aracı olarak da büyük bir öneme sahiptir (Ginsburg, 2007). Araştırmalar, çocukların erken çocukluk döneminde yaşadıkları

deneyimlerin beynin biyolojik yapısının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebildiğine işaret etmektedir. Özellikle bebeklik döneminde çevre ile yaşanan iletişim ve etkileşim, beyin kimyasallarında büyük değişimlere ve beyin hücreleri arasında yeni bağlantılar kurulmasına sebep olmaktadır (Sutton-Smith, 2002).

Oyun, öğrenmenin yanı sıra, çocukların günlük yaşamlarının doğal bileşenleridir. Çocuklara neyi en çok istedikleri sorulduğunda, oybirliği ile oynamak istediklerini söylerler. Diğer taraftan, çocuklar için eğitim tasarımlarında, genel olarak, oyun yerine öğrenmeyi teşvik etmek üzerine düzenleme yapılmıştır. Bununla birlikte okul, geleneksel olarak oyunun yeri değil, oyun yeri olarak görülsede, okul öncesi çocuğun dünyasında öğrenme oyunla daha sıkı ilişkilidir. (Pramling, Klerfelt, & Williams-Graneld, 1995).

Oyun sayesinde çocuklar, yakın çevreleriyle etkileşime girerek paylaşma, çatışmayı çözme ya da kendi kendini savunma gibi becerileri öğrenirken; gelecekte karşılaşabilecekleri zorluklarla yüzleşmeleri için ihtiyaç duyacakları dayanıklılık duygusunu geliştirirler (Pellegrini, & Smith, 1998). Aynı zamanda oyun, çocuklara tüm bedenleriyle aktif katılım sağlamalarına fırsat vererek, fiziksel aktivitenin artırılmasında, pek çok motor gelişim alanının desteklenmesinde ve hareketsiz yaşamın sebep olduğu obezitenin önlenmesinde büyük bir öneme sahiptir (American Academics of Pediatrics, 2006). Yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde de oyunun rolüne sıkça vurgu yapılmaktadır. Oyun, bir nesnenin pek çok farklı amaçla kullanımına fırsatlar sunarak çocukları yeni fikirler denemeye teşvik eder ve doğuştan getirdikleri merak duygularını beslemelerine yardımcı olur (Russ, 2003; Pellegrini, & Smith, 1998).

Tüm bu faydalarından ötürü, çocukların oyun davranışlarını sergileyebilecekleri ve bu davranışları tekrarlayabilecekleri uygun ortam ve zamana ihtiyaçları vardır. Sandberg ve Pramling-Samuelsson (2003) çocukların tablet, televizyon, bilgisayar, telefon gibi çeşitli teknolojik aletlerle erken yaşlarda tanışmasından dolayı oyunlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Clements'in (2004) yaptığı araştırma sonucunda günümüz çocuklarının bir önceki kuşağa göre dış mekânda daha az oyun oynadıkları televizyon ve bilgisayar oyunlarına daha fazla vakit ayırdıkları tespit edilmiştir. Çocuklar artık evlerinde veya evlerinin önünde oyun oynamamakta, oyun oynayabilecekleri yer olarak okul öncesi eğitim kurumları olduğu görülmektedir.. Bu da çocukların oyun ihtiyacını karşılamada kurumlara büyük sorumluluklar vermektedir. Sağlıklı gelişimin anahtarı fiziksel ve sosyal çevre düzenlenmesinden geçmektedir. Gelişim aşamalı olarak ilerlemekle birlikte tüm gelişim alanları da etkileşim içindedir. Yani sunulan nitelikli çevre çocukların gelişim alanlarını olumlu olarak etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının oyun ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan Saracho (2012), eğitim faaliyetlerinin gelişimsel olarak uygun ve içerik bakımından zengin olmasının yollarından birinin oyun temelli eğitim programlarının benimsenmesiyle gerçekleşeceğini savunmaktadır. Özgünlü ve Veziroğlu-Çelik (2018), yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin oyunu öğrenme yöntemi, çocukların kendini ifade etme biçimi, eğlence aracı ve gelişim destekçisi olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Adak-Özdemir ve Ramazan'ın (2014) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde öğretmenler, günlük program içerisinde oyun zamanının olmadığı durumlarda çocukların gelişimsel problemlerden olumsuz duygu durumlarına kadar pek çok sorunla karşılaştığını ve oyun temelli öğrenme ortamlarının çocuğun kendisini ve potansiyelini özgürce yansıtmasında büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Oyun temelli öğrenmenin, çocukların matematik becerilerinden sosyal ve dil gelişimine kadar olan katkıları uluslararası alan yazında da sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle, oyun oynama zamanında çocukların sayı sayma, örüntü oluşturma ve uzamsal beceriler gibi pek çok matematik becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Scalise, Daubert, & Ramani, 2017; O'Sullivan, & Ring, 2018; Wolfgang, Stannard, & Jones, 2001). Bodrova ve Leong (2007), oyunun çocukların sosyal gelişimleri üzerine olan etkisine değinerek, oyun sırasında çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirerek başkalarının düşüncelerine saygı duyma ve dinleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Çocukların ciddi bir işi olan oyun eğitimde de onların öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Çocukların gelişim ve öğrenmelerini ileri götürmek amacıyla sınıflarda birçok

etkinlik yapılmaktadır ama bu etkinlikler oyun olarak adlandırılrsa da oyunun genel özelliklerini tam olarak barındırmayan yapılandırılmış etkinliklerdir. Oyun ve etkinlik birbirine karışan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunun özellikleri dikkate alındığında oyun çocuğun seçtiği, gönüllü aktif katılımlı, çocuğun başlattığı sembolik ve değişime açık olan eğlenceli bir süreçtir. 3-4 yaşındaki çocuklar okul öncesi eğitimde yapılan tüm etkinlikleri her zaman oyun olarak nitelendirmemişlerdir (Theobald vd., 2015). Aynı zamanda çalışmalar, çocukların aktiviteden zevk almaları, aktivitedeki özgürlük duygusu, aktivitenin rahatlığı ve yetişkin katılımının olmaması konusunda fikir birliği göstermekle birlikte çocukların açık havada dış mekanda oyunu ve -miş gibi oyunu tercih ettiklerini göstermektedir (Einarsdóttir, 2011; Einarsdóttir, 2014; Nicholson, Kurnik, Jevgiovikj, & Ufoegbune, 2011). Bu bağlamda serbest oyun (free play) ön plana çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde serbest oyun, çocukların sosyal, kavramsal ve yaratıcı becerilerini gelişiminin yanı sıra, çevrelerindeki dünyayla ilgili bilgi ve anlayışlarını artırmada hayati bir deneyimdir (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Serbest oyun çocukların yaratıcılık, karar verme, planlama, bağımsız düşünme, sosyalleşme, lider olma gibi becerilerini desteklediği gibi çocukların kendi ilgi alanlarını ve becerilerini keşfetmelerine de olanak tanır.

Çocuklar oyun yoluyla pek çok kavram ve beceriyi öğrenirken, ilgi alanlarını da oyun sırasında sergileyerek eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenler için yol gösterici olabilirler (Saracho, 2012). Böylesi bir yapılanmada okul öncesi öğretmenlerin oyuna ilişkin algılarının eğitim sürecindeki uygulamalara etkisini belirten Tuğrul ve diğerleri (2014), öğretmenlerin oyunun değeri konusundaki algılarının değerlendirilip günlük program akışına nasıl yansıdığına incelenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin oyun ile ilgili bakış açıları ve değer sistemleri, çocukların nasıl öğrendiklerine dair inanışları ve oyunu kendi programlarına nasıl dahil ettiklerini belirlemek büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak, okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, genel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilebilen, anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013, s. 79).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında görev yapan 460 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sı Marmara, %19'u İç Anadolu, %15'i Ege, %11'i Akdeniz, %7'si Doğu Anadolu ve %7'si Karadeniz ve % 5'i Güneydoğu Bölgesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 98'i kadın olup, tüm katılımcıların yaş ortalaması 33'tür. Öğretmenlerin % 66'sı lisans; % 14'i açıköğretim fakültesi lisans; %10'u önlisans, %9'si yüksek lisans, %1'i ise doktora programı mezunudur. Öğretmenlerin %32'si 6-10 yıl, %26'sı 1-5 yıl, %23'ü 11-15 yıl ve %19'u 16 yıl ve üzeri olmak üzere mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %49'u 5 yaş, %19'u 6 yaş, %13'ü 4 yaş, %13'ü karma yaş ve %6'sı 3 yaş grubuyla çalışmakta olup, sınıf mevcudu ortalaması 19'dur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Olanakları Anket Formu” kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda, konuya ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiş ve bu incelemeler sonucunda anket formu soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular oyun konusunda çalışmalar yapmış olan beş okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle formdaki sorulara son hali verilmiştir. Formda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, çalıştığı kurumun bulunduğu coğrafi bölge, çalıştığı yaş grubu

ve sınıf mevcudu bilgilerine ilişkin 7, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun olanaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine ilişkin 10 soru yer almaktadır. Bu sorular, çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynadıkları zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynama süreleri, çocukların sınıfta oyun oynama sürelerinin yeterliği, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolü, okul bahçesinde oyun oynamaya uygun alanlar, okul bahçesinde oyun oynarken risk yaratan alanlar, çocukların karşılaştıkları oyun kazaları ve ebeveynlerin çocukların okulda oyun oynamalarına ilişkin taleplerine yöneliktir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2017 yılının Haziran ve Eylül ayları arasında, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Olanakları Anket Formu” aracılığıyla elde edilmiş, anket formu online olarak öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu kapsamda anketin online olarak 522 öğretmen tarafından doldurulduğu görülmüş, yanıtı bırakılan soruların bulunduğu anket formları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu kapsamda eksiksiz ve tam olarak doldurulmuş olan 460 anket formu üzerinden veri analizi süreci gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi öncesinde anket formları Ö1, Ö2,... şeklinde kodlanmış; araştırmanın nicel verileri frekans ve yüzde hesaplamaları ile, nitel verileri ise betimsel analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır ve betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Çepni, 2014). Bu nedenle, araştırmanın iç geçerliğini de sağlamak üzere veri analizinde yapılan kodlamalara ilişkin olarak öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönemdeki çocuklara sunulan oyun olanaklarına ilişkin olarak elde edilen öğretmen görüşleri çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynadıkları zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynama süreleri, çocukların sınıfta oyun oynama sürelerinin yeterliği, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolü, okul bahçesinde oyun oynamaya uygun alanlar, okul bahçesinde oyun oynarken risk yaratan alanlar, çocukların karşılaştıkları oyun kazaları ve ebeveynlerin çocukların okulda oyun oynamalarına ilişkin talepleri başlıkları altında analiz edilmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Çocukların Okulda Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinlik/Zaman Dilimine İlişkin Bulgular

“Çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi nedir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin %54’ü çocukların bahçe etkinlikleri ve bahçe oyunlarından, %26’sı çocukların öğrenme merkezlerinde serbest oyun oynamaktan, %11’i çocukların sanat, müzik ve drama etkinliklerinden, %7’si deney ve bilim etkinliklerinden, %2’si ise çocukların diğer etkinliklerden (okuma-yazmaya hazırlık, hareket vb.) hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, çocukların okulda en çok bahçe etkinlikleri ve oyunlarından hoşlandıkları görülmekte, çocukların sevdiği etkinlikler arasında ikinci sırayı ise öğrenme merkezlerindeki serbest oyunlar almaktadır. Buna göre, çocukların okulda serbest oyunu diğer yapılandırılmış oyunlardan daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu da oyunun çocuk için anlamını açıkça ortaya koyduğu, çocukların kendi başlattıkları ve sürdürdükleri, hareketli, gönüllü ve aktif oldukları oyunlardan daha çok zevk aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Çocukların tercihi serbest oyun yönünde olmakla birlikte, yapılan çok sayıdaki araştırmanın sonuçları beş yaşındaki çocukların öğretmen liderliğindeki akademik faaliyetlere, oyun temelli öğrenme fırsatlarından daha fazla zaman harcadıklarını göstermektedir (World Academic Forum, 2017). Ayrıca özellikle büyük şehirlerde oyun alanlarının niteliği ve niceliğinin yetersiz olmasının, çocukla ilgilenen yetişkinlerin onları bu alanlara yönlendirmelerine engel olduğu da bilinmektedir (Aksoy, 2012). Dolayısıyla, çocukların oyun beklentileriyle öğretmenlerin uygulamaları arasında bu farklılıkların çeşitli sebeplerinin olduğu söylenebilir.

3.2. Çocukların Serbest Oyun Oynadıkları Zaman Dilimine İlişkin Bulgular

“Çocukların sınıfta serbest oyun oynadıkları zaman dilimi nedir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin % 70’i çocukların okula geldiklerinde/güne başlarken, %10’u çocuklar istedikleri zaman, %9’u yapılandırılmış etkinlikler dışında kalan boş zamanlarda, % 8’i günlük plandaki etkinlikleri uygulamadan başlamadan önce, % 3’ü ise günlük plandaki etkinliklerin tamamını bittikten sonra çocukların serbest oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, çocuklar çoğunlukla *güne başlama zamanında* serbest oyun oynamaktadırlar. Ogelman (2014) tarafından yapılan çalışmada da çocukların genellikle sınıfa girer girmez öğrenme merkezlerinde oyun oynamaya başladıkları ve bunun bir ve bir buçuk saat kadar sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Demirdalıcı’nın (2003) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin, etkinlik planı yaparken programa uygun olmasına dikkat ettikleri ve sabahları günde en az bir saat serbest oyuna zaman ayırdıkları bulgulanmıştır. Buna göre araştırma bulgularının alanda yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği, günün ilk saatinin serbest oyun zamanı olarak algılandığı görülmüştür. Günün ilk saatlerinde çocukların birbirleriyle oyun oynamaları, güne başlama için başlangıç yapmada öğretmenlere kolaylık sağladığı gibi uygulanacak olan günlük plana geçişte çocukları güdülediği ve onları öğrenmeye hazır hale getirdiği söylenebilir. Ancak Aras (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin serbest oyun zamanını, plan yapma veya etkinlik hazırlamak için kullanılan bir zaman dilimi olarak gördükleri belirlenmiştir. Halbuki çocuklar bu zamanlarda oyunlarını kendileri kurgular, senaryoyu kendileri yazar ve oynarlar, bu da onların değerlendirilmesi açısından en doğal ortamdır. Öğretmenlerin, çocukların oyun oynadıkları zamanlarda, aktif olarak gözlemler yaparak, çocukları tanıma ve gereksinimlerini, ilgilerini anlama yönünde değerlendirmeleri gerekmektedir. Oyun, çocuğu tanımak için en doğal fırsattır. (Tugrul, 2017).

3.3. Çocukların Serbest Oyun Oynama Süresine İlişkin Bulgular

“Çocukların gün içinde sınıftaki serbest oyun oynama süresi ne kadardır?” sorusuna öğretmenlerin %60’ı günde bir-iki saat, %29’u günde bir saatten az ve %11’i ise günde iki saatten fazla şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu çocukların günde bir-iki saat süre ile serbest oyun oynadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Katlav (2014) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%93) günlük planlarında oyuna yer verdiklerini belirlemiş, Erşan ise (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin serbest oyun etkinliğine gün içinde yaklaşık bir saat süre ayırdıkları ve bunun amaçsız bir etkinlik olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Özyürek ve Kılınc da (2015) öğretmen tutumlarının çocukların serbest oyun davranışlarıyla olan ilişkisinin incelediği çalışmada, genel olarak öğretmenlerin serbest oyun için yaklaşık bir saat ayırdıklarını belirlemiş ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak serbest zaman etkinlikleri ve öğrenme merkezlerinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin destek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte değişen yaşam şartları çocukların oyunlarını ve oyuna ayrılan süreyi de etkilemiştir. Aitken (1994), apartmanlaşmanın artmasından dolayı çocukların bağımsız oyun oynayabilecekleri alanların azaldığını ve bu durumun çocukların yaşam kalitesini düşürdüğünü dile getirirken; Sandberg ve Pramling-Samuelsson’da (2003), çocukların tablet, televizyon, bilgisayar, telefon gibi çeşitli teknolojik aletlerle erken yaşlarda tanışmasından dolayı oyunlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların yapılandırılmış akademik öğrenme temelli etkinliklere yönlendirilmesi konusunda anne baba talepleri de çok baskın hale gelmişken, ve çocuklardan beklenen akademik başarı beklentieri de düşünüldüğünde çocukların serbest oyuna ayırdıkları sürenin neden azaldığı, çağımızın bir gerçeği olarak düşünülebilir.

3.4. Çocukların Sınıfta Oyun Oynama Süresinin Yeterliğine İlişkin Bulgular

Kendilerine yöneltilen “Sınıfta, bir gün içerisinde çocuklara sağlanan oyun oynama süresini yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerden %50’si “Evet”, %17’si “Hayır” yanıtını verirken %33’ü bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bu soruya “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerden çocukların oyun oynama süresinin ne kadar olması gerektiğini belirtmeleri istenmiş, buna göre öğretmenlerden %46’sı doksan dakika- iki saat, %20’si otuz dakika-bir saat, %19’u üç saat, %6’sı dört-beş saat şeklinde görüş bildirmiş, %9’u ise herhangi bir süre bildiriminde bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin yarısı programlarındaki *oyun oynama süresinin yeterli* olduğunu ifade etmişlerdir. Süreyi yeterli bulmayan

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise sınıfta *oyun oynama süresinin bir buçuk- iki saat olması gerektiğini* ifade etmişlerdir. Miller ve Almon (2009) tarafından yayınlanan bir raporda, çocukların sınıfta bir gün içinde serbest oyun oynama sürelerinin 30 dakikadan daha az olduğunu, okuma-yazma ve matematik öğretimi etkinliklerine oyuna ayrılan süreden dört ila altı kat daha fazla süre ayrıldığını, ayrıca öğretmenlerin %25'i anaokulunda serbest oyun oynamaya zaman olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle oyun oynama süresinin yeterliğine ilişkin görüşlerini açık uçlu olarak da ifade etmişlerdir. Ö204 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Hayır. En az iki- iki buçuk saat olmalı çünkü çocukların oyunları yapılandırıp, kurmaları zaten belli zamanlarını alıyor bazen. Tam oyunun tadına vardıkları sırada oyun saatini bitirmek zorunda kalıyoruz çoğu zaman. Bir başka öğretmen ise oyun oynama süresinin aileler ve idareler tarafından kısıtlandığını şu ifadeyle anlatmıştır: “Hayır, aileler ve idare geri dönüşü olan etkinlikler üzerinde daha çok durmak istiyor. Okuma yazmaya hazırlık Türkçe ve müzik etkinlikleri buna olanak sağladığı için oyuna gerektiği kadar yer verilemiyor (Ö412)”*. Öğretmenlerin bu ifadelerine göre, hem zaman yetersizliğinin, hem de ailelerin ve okul yönetiminin beklentilerinin okulda oyuna yer verilmesini etkileyen etmenler olduğu görülmektedir. Bu noktada oyunun çocukların gelişiminde ne denli önemli olduğuna ilişkin farkındalık yaratılmasının gereği dikkat çekmektedir. Gülay-Ogelman, Gündoğan, Erten-Sarıkaya ve Önder (2016) tarafından yapılan bir araştırmada anaokuluna devam eden çocuklara daha fazla sayıda hareketli ve düzenli olarak oynatılan oyunların çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmiş, haftada iki gün bahçede ve her gün de sınıfta hareketli ve serbest oyunlar oynatılan çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin arttığı, fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada haftada bir gün bahçede ve haftada iki gün sınıfta serbest ve hareketli oyunların oynatıldığı çocukların da olumlu sosyal davranış düzeylerinin arttığı, ilişkisel saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde azalma olduğu görülmüş, bu durumun hareketli oyun etkinliklerinin olumlu etkisinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

3.5. Çocukların Oynamaktan Keyif Aldıkları Oyun Materyallerine İlişkin Bulgular

“Gözlemlerinize göre, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri nelerdir?” sorusuna öğretmenlerden %51'i çocukların bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle, % 36'sı çocukların yaratıcılıklarını kullanarak farklı amaçlarla kullandıkları materyallerle, %9'u çocukların profesyoneller tarafından üretilmiş, değişik oyun materyalleri ile %4'ü ise çocukların teknolojik oyun materyalleri ile oynamaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenler çocukların en çok bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle oynamaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak, Aslan'ın (2010) çalışmasında da anaokuluna devam eden çocukların %68'inin doğal materyallerin ve bitkilerin yer aldığı alanlarda oyun oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir'in (2014) yaptığı araştırmada ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerinde oynadıkları oyuncakların genellikle ahşap-plastik legolar, arabalar-plastik hayvan ve asker maketleri, mutfak eşyaları, bebekler ve dolgu oyuncaklar, sanat materyalleri, eğitici oyuncaklar, kitaplar, kuklalar, müzik ve ritm aletleri olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda oyun materyallerine ilişkin bulgular çocukların en çok bahçede oyun oynamaktan hoşlandıklarına ilişkin sonuçla da örtüşmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf dışı öğrenme alanlarının yani bahçelerin fiziksel koşulları ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular ışığında okul öncesi eğitimi kurum açma koşullarında bahçe veya dış mekan oyunlarına olanak sağlayan alanların çocukların oyun gereksinimini karşılayacak düzeyde nitelikli olmasına dikkat edilmesi önerilebilir. Bento ve Dias (2017) açık alanların çocukların dikkatini ve ilgisini çekmede teşvik edici olduğunu; kayaların, çiçeklerin, toprağın, suyun çocuklar tarafından merakla keşfedildiğini belirtmiş; bununla birlikte bu doğal malzemelerin kolay bulunabilir, ucuz ve ticari oyuncakların aksine sınırsız oyun seçeneği sunduklarını ifade etmişlerdir.

3.6. Çocuklar Oyun Oynarken Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

“Çocukların oyun oynadığı sırada siz ne yaparsınız?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerden %65'i çocuklar oyun oynarken onların oyunlarını gözlemlediklerini, ihtiyaç duymaları halinde onlara yardımcı olduklarını; % 27'si çocukların oyunlarına katıldıklarını ve

oyun esnasında çocukların kendilerine verdikleri görevleri yaptıklarını; %4'ü daha güzel oynamaları için çocuklara rehberlik yaptıklarını ve %4'ü masa başında bir sonraki etkinliğe hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı *çocuklar oyun oynarken onları gözlemlediklerini ve gerekli durumlarda çocuklara yardımcı olduklarını* belirtmişlerdir. Shen (2008) çocuk oyunundaki yedi öğretmen rolünü izleyici, toplayıcı, değerlendirici, sahne yöneticisi, oyun lideri, yardımcı oyuncu ve arabulucu olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin çocukların oyunlarında bu rolleri farklı durumlarda kullanmasının çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılan pek çok çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyunun gelişim ve öğrenme açısından önemli bir rol üstlendikleri görüşünü paylaşmaktadırlar (Keleş, & Kalıpçı-Söyler, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun etkinliklerinde, öğretmenlerin bir rehber ve oyun arkadaşı olarak önemli rol ve etkileri bulunmaktadır (Edwards, & Cutter-Mackenzie, 2011). Ancak Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemindeki çocukların %56'sı kendileri oyun oynarken öğretmenlerinin çalıştığını-iş yaptığını (etkinlik hazırlama) ifade ettikleri sonucuna ulaşılmış, çocukların sadece %10'u "öğretmenimiz de bizimle oyun oynar" yanıtını vermişlerdir. Çocukların bizzat deneyimledikleri durumu, gayet doğal bir şekilde yansıttıklarına güvenmek ve bu bağlamda öğretmenlerin kendi ifadelerinde idealize ettikleri durumla, çocukların gözlemlerini birlikte yorumlamak gerekmektedir. Benzer şekilde Erşan'da (2011) çalışmasında öğretmenlerin çocuklar serbest oyun oynarken yeterli rehberlik yapmadıkları ve çocuklarla etkileşemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolüne ilişkin çocuklardan da alınacak yanıtların bu konudaki durumu daha net ortaya koyabileceği düşünülebilir.

3.7. Okul Bahçesinde Oyun Oynamaya Uygun Alanlara İlişkin Bulgular

"Okulunuzda çocukların oyun oynamaları için bir bahçe bulunmakta mıdır?" sorusunda öğretmenlerden %60'ı okulda oyun oynamaya uygun bir bahçe olduğunu, %36'sı ise okulda bahçe olduğunu ancak oyun oynamaya uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Dış mekân, çocukların daha rahat hareket edebileceği, daha özgür bir ortam sağladığı için, çocukların gelişimlerini desteklemede büyük rol oynamaktadır (Rivkin, 1997). Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekânda oynanan oyunlar daha değerli hale gelmiştir ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimlerine uygun dış mekânda oyun oynama alanı sağlamaları önemlidir. Ata (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin, okul bahçesinin oyun oynamaya uygun olup olmama durumuna ilişkin görüşleri okul türüne göre değişiklik göstermiş, bağımsız anaokulu ve ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinde yeteri kadar materyal olmadığını, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ise okul bahçesinde yeteri kadar materyalin bulunduğunu belirttikleri görülmüştür Okulda oyun oynamaya uygun bir bahçenin bulunduğunu ifade eden öğretmenlere yöneltilen "Okulunuzun bahçesinde çocukların oyun oynamalarına uygun, en önemli alan sizce neresidir?" sorusunda öğretmenlerden % 47'si okuldaki en önemli oyun alanın kum havuzu, su havuzu ve toprak alan; % 30'u boş oyun alanı (geniş-yeşil alan, güvenli-ekilebilen bahçe); %23'ü oyun parkı, oyun parkı oyuncakları ve çizilmiş oyun alanı olduğunu belirtmişlerdir. Düzenli, Yılmaz ve Tarakçı-Eren (2018) bir anaokulunun bahçesini fiziksel özellikleri ve çocuklara sağladığı oyun olanakları açısından inceledikleri çalışmalarında, peyzaj düzenlemesi yapılmış okul bahçelerinin, buldukları alana kazandırdıkları estetik ve iklimsel özelliklerin yanında, okul çağı çocuklarının aktif-pasif rekreasyon ve oyun ihtiyacını karşılayan açık-yeşil alanlar olduğunu ve bahçelere su, kum gibi malzemeler eklenirse oyun olanaklarının artacağını belirtmişlerdir.

3.8. Okul Bahçesinde Oyun Oynarken Çocuklar İçin Risk Yaratan Alanlara İlişkin Bulgular

"Okul bahçesinde oyun oynarken çocuklar için risk yaratan alanlar nelerdir?" sorusuna öğretmenlerden %38'i park/bahçe alanlarının olumsuz koşulları (beton zemin, merdivenler, tel örgüler, çukurlar vb.), %24'ü park/bahçe oyuncakları (salıncak, tahterevalli, kaydırak vb.), %11'i trafiğe yakınlık ve araçlar yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerden %27'si ise okul bahçesinde oyun oynarken çocuklar için risk teşkil eden alanların bulunmadığını, okul bahçesinin oyun oynamak için güvenli bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerden birçoğu park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının çocuklar için risk oluşturduğunu düşünmektedir. Çocuklar her durumda veya ortamda

kazalar yaşayabilir, kavga edebilir, yaralanabilir veya sinirlenebilir, üzülebilir ya da korkabilirler. O yüzden, çocuk oyunlarında sıfır-risk beklentisi gerçekçi değildir (Gill, 2010). Fakat risk unsurlarından biri olarak görülen oyun alanı güvenliği, okul yönetimi tarafından sağlanmalı ve çocuklar kazalara karşı güvenli bir ortamda oyun oynamalıdır. Yılmaz ve Bulut (2003) yaptıkları bir çalışmada çocuklara uygun oyun aletleri ve yaş gruplarına uygun oyun mekânlarının bulunmadığını, kentlerdeki oyun alanı dağılımlarının yeterli ve dengeli olmadığını belirlemişlerdir. Yalçın (2015) tarafından yapılan bir araştırmada Türk ve Fin okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyunları ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekan etkinliklerine yönelik inançlarını incelediği araştırmasında, Türk öğretmenlerin ebeveynlerin endişelerinin, soğuk hava koşullarının, yetersiz ve uygun olmayan dış mekân materyal ve donanımlarının dış mekân oyun uygulamalarına engel teşkil ettiklerini ileri sürdükleri, Fin öğretmenlerin ise dış mekân oyun uygulamalarına engel teşkil eden herhangi bir durum olmadığını ifade ettikleri, bununla birlikte Fin ebeveynleri için soğuk hava koşullarının her hangi bir kaygıya sebep olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, okul bahçesinde oyun oynamanın ya da okul bahçesinde alanların ya da donanımın öğretmenlerin ve ebeveynlerin bakış açıları doğrultusunda risk teşkil ettiği şeklinde yorumlandı da düşünülebilir.

3.9. Çocukların Karşılaştıkları Oyun Kazalarına İlişkin Bulgular

“Çocukların sınıfta ya da okul bahçesinde oyun oynarken oyun kazaları yaşadılar mı?” sorusunda öğretmenlerden %52’ü “Hayır”, %46’sı “Evet” yanıtını vermiştir. Evet” yanıtını veren öğretmenlere “*Bu kazalar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerden %37’si düşme, %35’i çocukların birbiri ile çarpışması, %20’si bir nesneye (duvara, masaya vb.) çarpma, %8’i kanama yanıtını vermişlerdir. Buna göre, çocuklar oyun oynarken en çok karşılaşılan kazalarda ilk sırayı *düşme vakaları* almaktadır. Ata (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin çocukların dış mekân oyunlarında düşme, başını çarpma gibi kaza durumlarından kaygılandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin dış mekân oyun alanlarının yenilenmesi gerektiğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda yaşanan kazalarla ilgili durumlardan bahsetmişlerdir. Ö245 “*Parkta gözleri kapalı kaydırdıktan kayan bir öğrencim körebe oynadıkları için arkadaşını yakalamak isterken başını parkın demirine vurup kafasının kanatmıştı*” şeklindeki bir olayı anlatarak parktaki tehlikelerden bahsederken başka bir öğretmen ise kazaların sadece parkta olmadığından söz etmiştir. Ö175 bu konudaki yaşantısını “*Sınıf içerisinde oynarken öğrencimin biri düştü ve hırkasının fermuarı çenesini yarıdı. İkincisi de, bir çocuk makasla etkinlik yaparken kaşla göz arasında dilini kesti birazcık*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda Ö68, sınıfta yaşanan oyun kazalarının ortaya çıkışında sınıfın fiziksel ortamının da önemli olduğuna değinerek “*Emekleyen bir çocuk rolünderken, çocuğun kaşını masanın kenarına vurması ve kaşının açılması*”nı örnek vermiştir. Brussoni ve diğerleri (2012) yaralanmaları önlemenin çocukların güvenliğini sağlamada kilit bir rolünün olduğuna ancak yapılan araştırmaların yaralanma riski içeren dış mekân oyunlarında çok fazla kısıtlamaya gidilmesinin çocukların gelişimlerini engelleyebileceğini ortaya koyduğuna değinmişlerdir. Öğretmen görüşleri, çocukların farklı durumlarda ve alanlarda oyun oynarken veya eğitim sürecinde çeşitli kazalar yaşandığı doğrultusundadır. Bununla birlikte Brussoni ve diğerleri (2012) yaralanmaları önlemenin çocukların güvenliğini sağlamada kilit bir rolünün olduğuna ancak yapılan araştırmaların yaralanma riski içeren dış mekân oyunlarında çok fazla kısıtlamaya gidilmesinin çocukların gelişimlerini engelleyebileceğini ortaya koyduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle güvenli alan oluşturma ve ilk yardım eğitimi almaları öngörülebilir. Aynı zamanda yönetim tarafından çocukların etkileşime girdikleri oyun alanı oyuncak veya eşyalara ilişkin tadilat ve tamiratlarının yapılması güvenli ortamı sağlayacağı düşünülmektedir. Bento ve Dias (2017) ise oyun sırasında risk durumlarının tümünün önlenmeye çalışılmasının çocukların öngörülemez ortamlarla nasıl başa çıkacaklarını bilememelerine ve zorlukların üstesinden gelmek için gerekli güvenden mahrum olmalarına yol açacağını belirtmişlerdir.

3.10. Ebeveynlerin, Çocukların Okulda Oyun Oynamalarıyla İlgili Taleplerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “*Ebeveynler, çocukların okulda oyun oynamaları ile ilgili özel talepleri var mıdır? Varsa, bunlar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, bu soruya öğretmenlerden %39’u “Hayır”, %61’i “Evet” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin %40’ı ebeveynlerin okuldaki oyun oynama

süresinin azaltılmasını ve çocuğa okuma-yazma öğretilmesini; %31'i ebeveynlerin okulda oynanan oyunları evde çocuğuyla oynamak için öğrenmek istediklerini; %18'i ebeveynlerin oyunu öğrenmeye engel bir durum olarak gördüklerini ve akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesini; %11'i ise ebeveynlerin okuldaki oyun süresinin artırılmasını talep ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin çoğunlukla okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesini talep ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin oyunun önemine ilişkin yeterli farkındalık düzeyinde olmadıkları düşündürmektedir. Anderson-McNamee ve Bailey (2010) oyunun çocuğun sağlıklı gelişimi için önemine değinerek, oyunun beyin gelişime yardımcı olduğunu ve çocuğun kalem tutmak gibi ince motor becerilerin (kalem tutmak), dil gelişiminin, düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu özellikler ile oyunun, ebeveynlerin düşündüklerinin aksine oldukça öğretici ve çocukları okuma-yazmaya hazırlayan bir ön hazırlık süreci olduğu söylenebilir. Ülkemizde akademik beceriler ve başarı her kademedede önemli olarak görülmektedir. Bu bağlamda velilere yönelik eğitimler düzenlenmesi veya aile katılımlı çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca velilerin sınıf içi etkinliklerde yer alması açık sınıf uygulamaları da bu algıyı değiştirebilir. Benzer bulgulara literatürdeki diğer çalışmalarda da rastlanmaktadır. Tuğrul (2006) yaptığı bir çalışmada, anaokulunda çocukların oyun oynama zamanlarının bir saatten az olduğunu, bunun nedeninin de, okuldaki rutinler, öğretmen merkezli etkinlikler ve kurslar olduğunu belirlemiştir. Moyles (2010) ise araştırmasında ailelerin oyuna yönelik bakış açılarının “*Bu öğretmenler çocuklarımıza bir şey öğretmiyor, sadece oyun oynuyor*” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

3.11. Okul Yöneticilerinin, Çocukların Okulda Oyun Oynamalarıyla İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinizin çocukların oyun oynama zamanları, oynadıkları oyunlar hakkında önerileri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerden %22'si “Evet”, %78'i “Hayır” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlerden %40'ı okul yöneticilerinin okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynamamasını; %24'ü oyun oynayarak zaman kaybedilmemesi için oyuna ayrılan sürenin azaltılmasını; %22'si sınıfı/okulu kirletecek çamur ve sulu oyunlar oynanamamasını; %14'ü ise bahçede ve koridorda oyun oynanmamasını istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin birçoğu, okul yöneticilerinin *okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynanmaması* yönünde isteklerde bulduklarını belirtmektedirler. Miller ve Almon'da (2009) okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla oyuna (özellikle kum, su ve blok oyunları) yeterince önem vermediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu dikkat çekici olmakla birlikte yöneticilerin okulun işleyici ile ilgili görevleri eğitim ile ilgili görevlerinden daha çok önemsedikleri düşünülebilir. Görüşleri alınan öğretmenlerin kurumlarındaki yöneticilerin okul öncesi ve oyuna ilişkin farkındalıklarının az olduğu söylenebilir. Bir başka çalışmada da okul müdürü olan kişilerin yönetici olmadan önce hangi öğretmenlik kademesinde öğretmenlik yaptıkları ve oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi de önerilebilir. Çünkü, okul yöneticilerinin konuya ilişkin ön bilgileri ve tutumları, çocuklara sağlanan olanakları etkilemektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocukların çoğunlukla okulda bahçe etkinliklerinden ve oyunlarından hoşlandıklarını; serbest oyunu güne başlama zamanında ve bir-iki saat süreyle oynadıklarını; sınıfta çocuklara bir gün içerisinde sağlanan oyun oynama süresini yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, çocukların en çok bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle oynamaktan keyif aldıklarını ve çocuklar oyun oynarken onları gözlemleyerek gerekli durumlarda çocuklara yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla bir okul bahçesinde oyun oynamaya en uygun oyun alanının kum havuzu, su havuzu ve toprak alan olduğunu; park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının ise çocuklar için risk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğretmen çocuklar sınıfta ya da okulda oyun oynarken kazalarla karşılaşmadığını ifade etmiş olsa da kısıtlı sayıda öğretmen çocukların sınıfta ya da okulda oyun oynarken çeşitli kazalar yaşadıklarını, bunların başında ise düşme vakalarının geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin de çocukların oyun oynamaları ile çeşitli taleplerinin olduğunu belirtmiş, ebeveynlerin

çoğunlukla öğretmenlerden okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesini talep ettikleri, okul yöneticilerinin ise okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynanmaması yönünde isteklerde buldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, okul öncesi dönemde oyunun önemine ilişkin bazı önerilerde bulunulabilir:

- Çocuğun iletişim halinde olduğu kişilerin oyuna karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve oyunun büyüme, gelişme, kalıcı ve tam öğrenme için gelişimsel bir fırsat olduğunu ifade edecek, çeşitli farkındalık olanakları sunulabilir.
- Düşünülenin aksine daha çok oyun oynamanın kısa ve uzun vadedeki gelişimsel katkıları olduğu ve oyunun akademik başarının engeli değil, güçlendiricisi olduğu daha çok açıklanarak ulusal bir oyun politikası oluşturabilir.
- Çocukların sınıf dışı öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılması konusunda, örnek okul bahçesi projeleri tasarlanıp uygulamaya geçirilebilir.
- Öğretmenlerin çocukların oyunlarındaki rollerine ilişkin eğitimler verilebilir böylece oyunun gelişimi ve çocukların gelişimlerinde, öğrenmelerinde daha etkin olmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere oyunu bir yöntem olarak kullanmasından ziyade çocuğun serbest oyuna yönelik ihtiyacını fark etmelerine ve oyun dostu öğretmen olmaya ilişkin uygulamalı seminerler verilebilir.
- Okul yöneticilerin ve ebeveynlerin oyuna bakış açılarına ilişkin yeni araştırmalar planlanabilir ve yürütülebilir. Aynı zamanda çalışmanın bulguları dikkate alındığında okul yöneticileri ve ebeveynlere okul öncesi eğitim, oyun gelişimi konularında farkındalık eğitimleri verilmesi de önerilebilir.
- Okullarda oyun alanlarının güvenliği konusunda gerekli çalışmaların yapılması bir rutin olarak gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere riskli oyun konusunda seminerler verilebilir ve ilkyardım eğitimleri planlanabilir.
- Bu araştırma veri toplama aracında yer alan sorularının çeşitlenerek kategorileştirilmesi, oyunun sınıftaki/okuldaki gerçek yerinin ortaya çıkmasını ve bu bağlamda gerekli iyileştirmenin yapılmasını ve/veya önlemlerin sağlayacaktır.

Teşekkür

Veri toplama aracının oluşturulmasında görüşleri ile desteğini esirgemeyen değerli alan uzmanlarına ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, M. O. (2014). Okulöncesi öğretmenlerin oyun ile ilişkili görüşlerinin belirlenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, vol. 3, 4, 298-308.
- Aitken, S. C. (1994). *Putting children in their place*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- American Academy of Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117, 1834– 1842.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care* 186(7), 1173-1184.
- Aslan, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekanda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekanda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tool of mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirdalç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Düzenli, T., Yılmaz, S., & Tarakçı-Eren, E. (2018). Çocuklara anaokulu bahçelerinin sağladığı olanaklara yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 900-907.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. N. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play'. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-59.
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Education and Development*, 22, 737–756.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on play. L. Brooker, M., Blaise, & S. Edwards (Eds.) In *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 319–329). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk averse society*. London: Caloustie Gulbenkian Foundation.
- Ginsburg, K. G. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *American Academy of Pediatrics*, 119, 1, 182-191.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katlav, S. (2014). Oyunun okul öncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri. *International Journal of Social Science*, 28(2), 253-273.
- Keleş, S., & Kalıpcı-Söyler, S. (2013). Embedded rules in sociodramatic plays: To determine the approaches of preschool teacher candidates. *International Online Journal of Educational Science*, 5(2), 330-338.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood, Maryland.
- Molloy, J. (2010). Practitioner Reflection on Play and Play Pedagogies. In J. Molloy (Ed). *Thinking About Play: Developing a Reflective Approach*. Open University.

- Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgiovikj, M., & Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: Listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 185, 1569–1586.
- Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Gülşay-Ogelman, H., Gündoğan, A., Erten-Sarıkaya, H., & Önder, A. (2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 163-174.
- O'Sullivan, L., & Ring, E. (2018). Play as learning: implications for educators and parents from findings of a national evaluation of school readiness in Ireland. *International Journal of Play*, 7(3), 266-289.
- Özgünlü, M., & Veziroğlu-Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691-1700.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi. *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özyürek, A., & Kılınc, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Journal of Child Psychology & Psychiatry Review*, 3, 51– 57.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granelid, P. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vände man sig. Barns möte med skolans värld* [It's fun at first, then it gets boring, and then you get used to it ... Children meet the world of school; in Swedish]. Göteborg, Sweden: Institutionen för metodik i lärovetbildningen.
- Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: what it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61-67.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 291–303.
- Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1).
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. London: National Children's Bureau.
- Scalise, N. R., Daubert, E. N., & Ramani, G. B. (2017). Narrowing the early mathematics gap: A play-based intervention to promote low-income preschoolers' number skills. *Journal of Numerical Cognition*, 3(3), 559–581.
- Shen, M. Y. (2008). *Teaching and learning through play: A case study of Taiwanese kindergarten teachers' perceptions and implementation of play in a school setting*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of the Incarnate Word.
- Sutton-Smith, B. (2002). *The ambiguity of play*. Cambridge. Harvard University Press.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5, 345-362.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259 - 266.
- Tuğrul, B. (2006). Öğretmenim ne zaman oyun oynayacağız? Çocuklar oyun hakkını geri istiyor. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu, Kıbrıs.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Wolfgang, G. H., Stannard, L. L., & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.

İnternet Kaynağı

World Academic Forum (2017). *All work and no play needs to change for kindergarteners. Here's why.* 10.10.2017 tarihinde <https://www.weforum.org/> adresinden ulaşılmıştır.

Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. H. (2010). The importance of play in early childhood development. Montana State University, MontGuide, MT201003H4, 4(10), 1-4. 22.03.2019 tarihinde <http://msuextension.org/publications/homehealthandfamily/mt201003hr.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Effectiveness of Blog Use on Attitudes towards Reading by Learners of Turkish as a Foreign Language

Murat Sami TÜRKER¹

Öz: İçinde yaşadığımız dünyanın giderek dijitalleştiği çağımızda, teknolojiye yaşanan gelişmelerin eğitim alanında da yansımalarını görmek kaçınılmazdır. Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin modern eğitim anlayışının gerektirdiği iletişim ve teknoloji ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz oluşu, teknoloji destekli yabancı dil öğretim malzemeleri ve öğrenme ortamları ile yeni yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin tartışıldığı eğitim dünyasında sınıf içinde ve sınıf dışında teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamları oluşturulmasının sayısız yararlar sağlayacağı düşünülmektedir. Teknolojiye olan düşkünlükleriyle bilinen “z kuşağı” öğrencilerin ihtiyaç duydukları etkileşimli dil öğrenme ortamları, sahip oldukları teknolojik araçlar da göz önünde bulundurulduğunda, “ağ günlükleri” olarak da bilinen bloglar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, blog şeklinde teknolojik tabanlı bir sınıf dışı öğrenme ortamının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktadır.

Çalışma, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 52 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Sekiz haftalık planlanan bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi tasarlanmış, hazırlanan içerik bir ders dışı etkinlik olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının saptanması amacıyla, çalışma öncesi ve çalışma sonrasında okuma tutum ölçeği uygulanarak elde edilen veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında uygulama sonunda pozitif yönlü anlamlı bir değişim olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Web 2.0 araçları, blog, okumaya karşı tutum.

Abstract: In our age, in which the world is digitalized day by day, it is inevitable that we see the reflections of technological developments in the field of education. Since traditional foreign language teaching methods are inadequate to meet the communication and technology needs of modern education system, technology supported foreign language teaching materials and learning environments and new approaches and methods have to be developed. It is thought that the creation of learning environments supported by technology within the classroom and outside the classroom is considered to provide numerous benefits in the education world where lifelong learning skills are discussed. The interactive language learning environments needed by the "Generation Z" students, known for their indulgence in technology, are emerging as blogs, also known as "web diaries", when the technological opportunities they have are taken into consideration. This study investigates the effectiveness of a blog-based out-of-class learning environment on the attitudes of Turkish as a foreign language students towards reading.

The study was conducted with the participation of 52 foreign students learning Turkish in B2 level. Within the scope of this eight-week planned study, a blog page was designed by the researcher and the prepared content was applied as an extracurricular activity. In order to determine the students' attitudes towards reading, the data obtained by applying reading attitude scale before and after the study were analyzed by quantitative methods. The results showed that there was a significant positive change in the students' attitudes towards reading by the end of the study.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Web 2.0 tools, blog, attitudes towards reading.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is not just decoding written symbols in a text as many people think, but rather a complex process involving the interaction between the reader and the text. In this process, readers are active participants who try to make sense of what they read in interaction with the text (Silberstein, 1994, s. 6). Since it is the basic means of accessing information and learning at all levels of instruction takes place largely through reading, it is important to have technical knowledge and skills needed for an effective reading experience and positive attitudes towards reading (Sainsbury, 2004, s. 49) since students' attitudes towards reading have a significant effect on their reading performance (Lipson ve Wixson, 2013, s. 52).

¹ Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi, muratsturker@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2037-8508

In language learning environments, there has been a shift from traditional approaches to modern approaches recently. The common belief that teachers are responsible for transferring knowledge to students is no longer true. Today, learners are in the center of teaching and learning process. They are active individuals who reach the information, solve problems by using the information they have obtained and produce new information. Teachers' responsibility, on the other hand, should be to strive to maximize the capacity of students, such as a team coach (Özden, 2008, ss. 67, 78-79).

There is no doubt that the first thing to do in a learner centered approach is to determine student needs and interests. Considering the skills and tendency of today's students to use technology, it is impossible to design a learning environment without including the latest technological developments. Technology is the most effective way of extending learning beyond classroom and personalizing learning. With the emergence of the internet and the developments in mobile technologies, web 2.0 tools, especially blogs have become essential learning tools in foreign language learning environments. The interactive language learning environments needed by the "Generation Z" students, known for their indulgence in technology, are emerging as blogs, also known as "web diaries", when the technological opportunities they have are taken into consideration. This study investigates the effectiveness of blog use on the attitudes of students towards reading.

Method

This study was conducted with the participation of 52 students learning Turkish as a foreign language in B2 level. The study was designed as an out-of-class activity without requiring any resource books such as dictionaries, textbooks or grammar books. Also the students were encouraged to use their mobile devices throughout the study. For these reasons, B2 level students, who are independent users of the language, were decided to be the participants of the study.

Within the scope of this study, a blog page was originally designed by the researcher and the reading content was created through newspaper articles and Turkish stories in order to provide authentic language samples. The implementation process of the study lasted for eight weeks and a reading attitude scale was used before and after the implementation process to investigate the effectiveness of blog use on learners' attitudes towards reading. The data obtained from the reading attitude scale were analyzed quantitatively using SPSS 22.0.

Result

The findings of the study showed that there was a significant positive change in the students' attitudes towards reading by the end of the study, $p < 0.001$. According to these results, the students were more willing to read after the implementation process as they found reading more useful. On the other hand, the value that the students gave to reading also significantly increased by the end of the study and their reading anxiety levels decreased accordingly.

Discussion and Conclusion

The results of the study revealed that the students' attitudes toward reading changed in a positive way at the end of the study. Depending on these results, it can be concluded that technology integration is essential in foreign language learning.

Since the information and communication technologies have great impact on human life, new learning areas such as technology and communication skills are being discussed among educators today. Therefore, it is important that the teaching materials to be prepared for today's students, who are highly skilled in technology, should be technology-integrated to promote communication and interaction, and encourage authentic learning.

Educators are often unable to overcome the interest in technology and direct students to study, especially outside the classroom, no matter how hard they try. Therefore, designing technology-based learning environments is essential in foreign language contexts. This study has shown that blog-based activities, when designed as an extracurricular application, have a positive effect on students' attitudes towards reading. With a further research, the impact of blogs on in-class learning can be explored. A similar research can also be conducted with the participation of basic language users so that the impact of blogs on attitudes towards reading can be explored at different proficiency levels.

GİRİŞ

Alımlayıcı dil becerilerinden olan okuma birçok insanın düşündüğü gibi yalnızca yazınsal bir metindeki sözcükleri tanımaya dayalı basit bir eylem değildir. Okuyucu, okuduğu metni zihninde etkin bir yapılandırma sürecine tabi tutarak anlamlandırır. Örneğin; “*Ciğerimiz yanıyor!*”, “*Geleceğimiz kül olmasın!*”, “*Ellerinde yaktığını gözyaşınla söndüremezsin!*” gibi ifadelerle aslında anlatılmak istenen, bu ifadelerde yer alan sözcükleri tanımının çok ötesindedir. Okuyucular olarak televizyonda, reklam panolarında ya da uyarı levhalarında görmeye alışık olduğumuz bu ifadelerin orman yangınlarına karşı farkındalık oluşturmak ve insanları bilinçlendirmek amacıyla yazıldığını hepimiz biliriz. O halde okuma, düşünme ve anlama eylemlerini de kapsayan karmaşık bir süreçtir.

Türk Dil Kurumu’na ait Türkçe Sözlük’te (TDK Büyük Türkçe Sözlük) okumak, “1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” olarak tanımlanmaktadır. Geçmişten bugüne okuma için yapılmış birçok tanımın ortak noktası, okumanın anlama ve etkileşimi beraberinde getiren bir süreç olduğudur (Alderson ve Urquhart, 1984, ss. xviii-xix; Durkin, 1989, s. 7). Bu süreçte okuyucular, metin ile etkileşim halinde okuduğunu anlamlandırmaya çalışan etkin aktörlerdir (Silberstein, 1994, s. 6).

Anlama okumanın temel amacıdır. Anlama olmadan yapılan eylem yazılı sembollerin seslendirmekten öte geçmeyecektir. Anlamanın gerçekleşmesinde okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimleri önemli rol oynar. İnsan zihninde şema olarak adlandırılan ve geçmiş bilgi ve deneyimlerimizi kapsayan bir genel dünya bilgisi mevcuttur. Şema ne kadar zengin ve iyi kurgulanmış olursa kavrama da o kadar kolay ve çabuk olur (Gunning, 2014, ss. 366-367). Bu bağlamda okuma, okuyucunun okuma yoluyla elde ettiği yeni bilgiyi geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirerek zihninde anlamlandırması süreci olarak tanımlanabilir.

Okuma, bilgiye ulaşmanın temel aracı olması yönüyle önemlidir. Öğretimin tüm kademelerinde öğrenme büyük ölçüde okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yüzden, yaşam boyu öğrenme becerilerinin bir ihtiyaç halini aldığı çağdaş eğitim sisteminde öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından okumanın alışkanlık haline getirilmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı ile kişinin okumayı bir gereksinim olarak algılayarak yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde okuma eylemini gerçekleştirmesi kastedilmektedir (MEB, 2007, s. 1). Okuma alışkanlığı bilgiyi edinme, anlama ve değerlendirme gibi eylemleri, buna bağlı olarak da kişinin düşünce ve davranış biçimlerini etkilemesi bakımından erken yaşlardan itibaren kazanılması gereken çok önemli bir beceridir.

Yabancı dillerin öğretimi bağlamında okuma-anlama becerisinin ve akıcı okuyabilmenin dil öğrenenlere sağladığı çok sayıda avantajından bahsetmek mümkündür. Dil bilgisi kurallarını öğrenebilmenin yanı sıra, sözcük öğrenimi de büyük ölçüde okuma yoluyla gerçekleşir. Hedef kültüre ait öğelerin öğrenilmesi ve okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi de büyük ölçüde okuma yoluyla gerçekleşir (Day, 1993, s. ix).

“Okuma” kavramı ile yalnızca yazılı sembollerini keşfetmek olan temel okuma değil, aynı zamanda kişinin mevcut bilgi ve deneyimleriyle metni anlama ve zihinde yapılandırma süreci de vurgulanmaktadır. Bu yönüyle okuma, beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi işlevlerini de kapsayan çok yönlü işlevsel bir süreçtir (Durmuş, 2013, s. 185). Bu bakış açısıyla, ideal bir okuma öğretiminin iki temel amacından söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki, etkili bir okuma deneyimi için gereksinim duyulan teknik bilgi ve becerilerin öğretilmesi, diğeri ise okumaya yönelik olumlu tutumların kazandırılmasıdır (Sainsbury, 2004, s. 49). Tutum, kişinin bilgi, deneyim, duygu ve güdülerine dayanarak kendisine ya da çevresindeki nesne ve toplumsal konu ya da olaylara karşı zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki verme eğilimidir. Tutumlar olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi bilgi, deneyim, duygu ve güdüler değişikçe tutumlar da değişir (İnceoğlu, 2011, ss. 22,23).

Öğrencilerin okumaya karşı tutumları onların okuma performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Lipson ve Wixson, 2013, s. 52). Okuma konusunda gerekli teknik bilgi ve becerilere sahip olsalar da okumaya yönelik olumsuz tutumlar okuma-anlama başarısını da olumsuz etkileyecektir (Türker, 2018, s. 7). Sürekli hissedilen başarısızlık algısı, öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik hissini ortaya çıkmasına ve okumaya karşı ilgisinin azalmasına neden olabilir (Jennings, Caldwell, ve Lerner, 2006, s. 3; Lipson ve Wixson, 2013, s. 53). Bu nedenle, okuma öğretiminin ilk aşaması öğrencileri başarılı olacakları konusunda ikna etmek, bir sonraki aşaması ise öğrencileri ödüllendirmek olmalıdır (Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver, ve Jungjohann, 2006, s. 18).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanmasında öğretim programının amaçları, başarı ölçütleri, hedef kitle ve öğretim malzemeleri gibi çok sayıda değişkenin varlığından söz edilebilir. Eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkili olan tüm bu değişkenlerin yanı sıra eğitimciler tarafından görüş birliğine varılan ve değişmez olarak kabul edilen ortak konu eğitimin öğrenci merkezli olması gerektiğidir. Öğrenci merkezli eğitimde vurgu öğrencidedir. Eğitimde yeni değerler akademik becerilerin yanı sıra öğrenmenin bireyselliğini ön plana çıkaran düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme, bireysel çalışma, benlik gelişimi ve sağlıklı iletişim gibi becerilerin de öğrencilere kazandırılmasını öngörmektedir. Öğrenen ve öğreten rollerinin değiştiği bu süreçte öğrenci bilgiye ulaşan, elde ettiği bilgiyi kullanarak problem çözen ve yeni bilgiler üreten; öğretmen ise bir takım çalıştırıcısı gibi öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeye taşımak için çabalayan etkin bireylerdir (Özden, 2008, ss. 67, 78-79).

Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim yapılandırma sürecinde yerine getirilmesi gereken ön koşul öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Teknolojiyle iç içe yaşayan ve ileri düzeyde teknoloji kullanma becerilerine sahip olan günümüz öğrencilerine yönelik bir öğrenme ortamı tasarlarlarken teknolojik altyapıdan yararlanılmaması düşünülemez. Teknoloji, öğrenmeyi okul sınırları dışına taşımının ve öğrenmeyi bireyselleştirmenin en etkin yoludur. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde baş döndürücü bir hızla yaşanan gelişmeler ve bilgisayarla yapılabilen birçok işlemin mobil cihazlar üzerinden yapılabilir duruma gelmesi teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri ve öğrenme malzemeleri geliştirmeyi adeta zorunlu kılmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımının temel gerekçesi Mayer'in (2009, s. 4) "Çoklu Ortam Teorisi" ile açıklanmaktadır. Çoklu ortamlar, bilginin ses, görüntü, animasyon, video, gibi öğelerle birleştirilerek çeşitli araçlar ve yöntemler aracılığıyla sunulduğu ortamlardır. Bu teoriye dayanarak, öğrenme ortamlarının ve öğretim malzemelerinin tasarlanma sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konu olabildiğince fazla duyu organlarına hitap ederek farklı algıların harekete geçirilmesini sağlamaktır. Tasarlanan malzemeler ne kadar çok duyuya hitap ederse öğrenme de aynı oranda etkin ve kalıcı olacaktır (Özmen, 2013, s. 68).

Çoklu ortam teorisine bağlı olarak ortaya çıkan çoklu ortamlı öğrenme kavramı ise bilgi ve iletişim yazılımlarının eğitim ortamında kullanımı sonucu ortaya çıkan öğretim uygulamalarının genel adıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim sürecine katkıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Etkin ve bağımsız öğrenme yaşantılarına imkân verir.
- Bireysel öğrenmeye olanak tanır (seviye, ilgi ve anlama güçlüğüne bağlı olarak)
- Okul içi ve okul dışı öğrenmeyi destekler (Alev, 2013, s. 18).

Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgi edinmeyi, bilgiyi depolamayı ve iletmeyi sağlayan bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin genel adıdır. Eğitim uygulamaları açısından değerlendirildiğinde bilgisayarlar, ses ve video oynatıcılar, sunu araçları, akıllı tahtalar, Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 araçları ve mobil cihazlar gibi çok çeşitli araçlar öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkin yürütülebilmesi amacıyla önemli faydalar sağlamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim sürecine en önemli katkılardan biri özgün öğrenme ortamları oluşturulmasına ve öğretmenler kadar öğrencilerin de görüşlerine değer vererek onların öğrenme sürecine etkin katılımına olanak sağlamasıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğrenme sürecini tasarlarlarken öğretmeni teknoloji ile yer değiştirmenin bir işe yaramayacağı unutulmamalıdır. Böyle bir ortamda öğretmenler öğrenmeyi sağlayan değil, teknolojiden faydalanarak öğrenmeyi kolaylaştıran bireylerdir (Robinson, Molenda, ve Rezabek, 2008, s. 41). Eğitim bir davranış değiştirme bilimiye bu değişimin hızlı, etkili ve yaşam ile ilişkili olması gerekir (Ceyhan, 2007, s. 49). Bu da ancak, bilgi toplumunda yaşadığımız şu günlerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak mümkün olabilir.

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de büyük değişimlerin öncüsü olan bilgi ve iletişim teknolojileri, internetin bugün kolay ulaşılabilir hale gelmesiyle yeni yöntem ve uygulamaların, buna bağlı olarak da yeni öğrenme biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Web araçları olarak da bilinen internet tabanlı bu uygulamaların eğitime katkılarından bazıları içeriğe zaman ve mekândan

bağımsız, kolay ve hızlı erişebilme imkânı sağlaması, bilgiyi güncelleyebilmek ve güncel ve geçerli bilgiye ulaşabilme olanağı sunması, ekonomik olması ve kullanıcıların içerikle ve diğer kullanıcılarla çok yönlü etkileşimini sağlaması olarak sıralanabilir (Çoklar, 2014, ss. 232-233).

İnternet teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte yeni bir çağ başlamış ve her geçen gün internet alanında yaşanan gelişmelere yenileri eklenmiştir. Bugüne gelindiğinde üç dönemde ele alınabilecek olan internetin ilk dönemlerine Web 1.0 teknolojileri (1994-2004) adı verilmektedir. Web 1.0 teknolojileri, pasif alıcı konumunda olan internet kullanıcılarının Web’de var olan bilgiyi okuyabildikleri ve dilediklerinde bilgisayarlarına indirebildikleri internet araçlarıdır. İnternet teknolojisinin gelişmesi ve insanlar arasında etkileşim ihtiyacının artmasıyla Web 2.0 araçları ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçları web’de sunulan bilgiyi elde etmenin yanında insanların aktif olarak birbirleriyle iletişim kurabildikleri, bilgi ve deneyimlerini paylaşabildikleri ve kendi düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri ortamlardır. Web 2.0 araçları sayesinde internet kullanıcıları tüketici konumundan çıkarak kendi içeriklerini üretebilir ve başkalarıyla paylaşabilir duruma gelmiştir. Bugün ise etkileşimin ve paylaşımın sadece insanlar arasında değil yapay zekâya sahip bilgisayarlar ile de gerçekleşebildiği teknolojiden bahsedebildiğimiz bir dönemin içerisindeyiz. Web 3.0 teknolojileri olarak adlandırılan bu araçlar internet kullanıcılarının ilgi ve ihtiyaçlarını yorumlayarak kişiye özel çözümler sunabilmektedir (Altun, 2013, ss. 218-221).

Mobil teknolojilerin hemen herkes tarafından etkin kullanıldığı günümüzde, Web 2.0 araçları özellikle teknoloji çağının içine doğan ve “z kuşağı” olarak adlandırılan gençlerin yaşamında büyük yer tutmaktadır. Web 2.0 araçları, kullanıcıların kendi içeriklerini geliştirmelerine ve bu içeriği diğer kullanıcılarla paylaşmalarına olanak sağlayan, böylelikle sosyal etkileşimi öne çıkaran yapısıyla (Warschauer, 2011, s. 36) eğitimde de geniş uygulama alanlarına sahiptir. Öğrenmeyi okul sınırları dışına taşıma, etkileşimli ve işbirlikli öğrenme ortamları tasarlama, öğrenmeyi bireyselleştirme gibi avantajlar sunan bu teknolojiler eğitimin her kademesinde ilgi çeker duruma gelmiştir. Web 2.0 araçlarından bazıları şunlardır (İşman, 2011, ss. 496-516):

1. Bloglar: Bireyler ve kurumların haber, tematik konular ya da kişisel deneyimler hakkındaki yazılarını başkalarıyla paylaşmak için yayınladıkları çevrimiçi sitelerdir.
2. Vikiler: İçeriğin kullanıcılar tarafından değiştirilebildiği, çevrimiçi ansiklopedi işlevi görevi gören Web sayfaları topluluğudur.
3. Sosyal İşaretleme: Web kaynaklı bir bilginin önerilmesi esasına dayanan ve içeriğin değil içeriğe ait bağlantı ya da kaynağın paylaşıldığı bir servistir.
4. Sosyal Ağ Servisleri: Ortak ilgi alanlarına sahip insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan çevrimiçi ortamlardır.
5. Mikrobloglar: Sınırlı yazı karakterine sahip ve sınırlı dosya paylaşma alanı sunan web servisleridir.
6. Podcastler: Taşınabilir müzik çalar ve video göstericiler üzerinden çevrimdışı olarak oynatılabilen görsel veya sözel medya dosyalarıdır.

Web 2.0 araçlarını yabancı dil öğretimine uyarlama çabalarının arkasında, ders saatleriyle sınırlandırılmış geleneksel öğrenme ortamlarının aksine vikiler, bloglar, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim araçları gibi web teknolojileri sayesinde tüm öğrencilerin dili eşit kullanım imkânına sahip olması gibi nedenler yatmaktadır (Blake, 2008, s. 134). Teknoloji, öğrenme biçimimizi değiştirirken bir takım yan etkileri de beraberinde getirmektedir. Bilgiye ulaşmanın temel aracı olan (Aytan, 2015, s. 2) ve en önemli dil becerilerinden sayılan okumaya (McDonough ve Shaw, 1993, s. 101) karşı ilgi giderek azalmakta, öğrenciler kitaplar yerine zamanlarının büyük bölümünü akıllı ekranlar karşısında geçirmektedirler. “Z kuşağı” olarak nitelendirilen bugünün öğrencilerini teknolojiye olan ilgilerinden uzaklaştırmadan okumaya yönlendirmek eğitimciler arasında uzun zamandır tartışılan konulardan biri olmuştur. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde de belirtildiği gibi, dil öğrenmenin dili kullanabilme yetisiyle açıklandığı (Avrupa Konseyi, 2013, s. 18) modern dil öğretiminin ilkeleri ve “z kuşağının” ilgi

ve eğilimleri dikkate alındığında bu sorunun web 2.0 teknolojilerinden biri olan bloglar aracılığıyla çözümlenebileceği düşünülmüştür.

Öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal etkileşim eğitim teorilerinin kilit taşı niteliğindedir (Hokanson ve Long, 2012, s. 4). Kod yazma gibi teknik bilgi gerektirmeyen ve kullanıcıların basit bir şekilde üye olarak ses, resim, yazı ve videolarını diğer internet kullanıcıları ile paylaştıkları web sayfaları olan bloglar (Çoklar, 2014, s. 225) öğretmen ve öğrencilerin sınıf dışında da etkileşimine olanak sağlayarak yeni öğrenme ortamları oluşturur.

Yabancı dillerin öğretiminde blog kullanımı ile ilgili bugüne dek yürütülmüş çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. İlgili alanyazın incelendiğinde bu çalışmaların büyük çoğunluğunun İngilizce başta olmak üzere farklı dillerin öğretimi ile ilgili olduğu ve genellikle yazma becerisi öğretiminde blog etkisini araştırmak amacıyla tasarlandığı görülmektedir (Ackerman, 2006; Arslan ve Şahin-Kızıl, 2010; Chang, 2016; Fellner ve Apple, 2006; Hashemi ve Najafi, 2011; Huang, 2016; Kazancı, 2012; Kennedy, 2003; Lin, 2012; Noytim, 2010; Özdemir, 2015; Sun, 2010; Vurdien, 2012; Wu, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise blog uygulamaları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte okuma becerisi öğretimi bağlamında henüz kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışma ile elde edilen verilerin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili yürütülen birçok araştırmanın ortak sonucu, öğrenme sürecinin öğrenen odaklı olarak yapılandırılması gerektiği yönündedir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde de belirtildiği üzere dil öğreniminin temel amacı iletişimsel görevler yerine getirebilmek için dili kullanabilme yetisine sahip olabilmek olmalıdır. Öğrenen merkezli bir eğitim anlayışında hedef dilin kullanılabilmesi iletişimsel öğrenme ortamları tasarlamak amacıyla eğitimciler, program geliştirenler ve materyal tasarımcılar yoğun çaba harcamaktadır. İleri düzeyde teknoloji okuryazarı olan günümüz öğrencilerinin iletişimsel ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri göz önünde bulundurulduğunda söz konusu ihtiyacın bloglar aracılığıyla karşılanacağı düşünülmüş, bu amaçla araştırmacı tarafından özgün olarak tasarlanan blog tabanlı öğretim etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerinde blog etkisinin araştırıldığı bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi oluşturulmuş, hazırlanan içerik karma öğrenme modelinin ilkeleri çerçevesinde bir ders dışı etkinlik olarak uygulanmıştır. Özgün dil kullanımını teşvik edebilmek amacıyla güncel gazete haberleri ve edebi metinler kullanılarak hazırlanan etkinlikler sekiz haftalık uygulama süresince blog üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışma kapsamında yanıt aranan araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

- Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?

Nicel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bu çalışmanın verileri Rashtchi ve Hajihassani (2010) tarafından geliştirilen okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler ilgili araştırma sorusu bağlamında “SPSS 22.0” (Statistical Package for The Social Sciences) yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 52 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Lisans ya da lisansüstü düzeyde öğrenim görmek üzere 26 farklı ülkeden Türkiye'ye gelen katılımcılara ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışmanın katılımcıları

Özellikler	Kategoriler	N	%
Yaş	16-18	7	13.4
	19-21	23	44,2
	22-24	12	23
	25-27	9	17.3
	28-30	1	1.9
Eğitim	Lisans	31	59.6
	Y. Lisans	19	36.5
	Doktora	2	3.8
Cinsiyet	Erkek	28	53.8
	Kadın	24	46.1

Çalışma kapsamında tasarlanan blog etkinliklerinin karma öğrenme modelinin ilkeleri esas alınarak ders dışı uygulanması ve sözlük, ders kitabı ya da dil bilgisi kitabı gibi başvuru kaynakları kullanılmadan bilgisayar ve mobil cihazlar üzerinden tamamlanacak olması gibi nedenlerle bağımsız kullanıcılar olan B2 düzeyindeki öğrenciler çalışma için uygun görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Blog kullanımının okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öncelikli olarak özgün bir blog sitesi tasarlanmış ve yine özgün olarak hazırlanan içerik bir ders dışı etkinlik olarak blog sitesinde paylaşılmıştır. Nicel araştırma yönteminin uygulandığı çalışmanın verileri ise çalışma öncesi ve çalışma sonrası uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik etkinliklerin bir ders dışı uygulama olarak paylaşıldığı blog sitesi için “Blogger” altyapısı tercih edilmiştir. Toplamda dört bölümden oluşan bloğun ilk bölümü olan Medya sayfasında, Türkiye’de yayın yapan ulusal gazetelerin internet sitelerinden alıntılanan güncel haber metinleri ve bu metinlerle ilgili hazırlanmış okuma-anlama etkinlikleri yer almaktadır. Metin seçiminde dikkat edilen en önemli husus herhangi bir siyasi görüş, etnik düşünce ya da dini inanç öğeleri içermeyen; gazetelerin teknoloji, bilim, kültür, sanat, tarih, eğitim ve spor sayfalarından alıntılanan haberlerin tercih edilmiş olmasıdır. Blogda kullanılan haber metinlerinin düzeye uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla yabancılara Türkçe öğreten iki okutman ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 6 öğrencinin görüşlerine başvurulmuş ve gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Paylaşılan haber ile ilgili farklı haber sitelerine ait bağlantı adresleri, haberle ilgili görseller ve haberin videosu da daha fazla okumayı teşvik etmek amacıyla ilgili sayfada paylaşılmıştır. Ayrıca, ders dışı etkileşimi sağlayabilmek amacıyla haberin sonuna bir tartışma sorusu eklenmiş, öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini Yorum bölümünde paylaşmaları istenmiştir. Böylelikle, hedef dilde iletişim kurabilme olanağına sahip olan öğrencilerin aynı zamanda akran geribildirimini alarak farklı bakış açılarından eleştirel düşünebilmelerine imkân sağlanmıştır.

Bloğun ikinci bölümü olan Öykü Kitaplığı bölümünde, ünlü Türk edebiyatçıları tarafından kaleme alınmış öyküler yer almaktadır. Öykülerin seçiminde iki ölçüt dikkate alınmıştır. Bu ölçütlerden biri öykülerin kavramsal yoğunluğu, diğeri ise öykülerin uzunluğudur. Uygulama bir ders dışı etkinlik olarak tasarlandığı için öğrencilerin ilgilerini kaybetmeden okuyabilecekleri, uzunluğu 3-10 sayfa arasında değişen öyküler tercih edilmiştir. Öyküler taşınabilir cihazlar üzerinden okunabilir biçimde düzenlenmiştir. Böylelikle, öğrencilere tablet bilgisayar ve akıllı telefonlarını kullanarak diledikleri yerden ve diledikleri zaman öyküleri okuma imkânı sağlanmıştır.

Çalışma karma öğrenme modelinin ilkeleri doğrultusunda bir ders dışı uygulama olarak tasarlandığından ve herhangi bir kaynak kitap kullanımını gerektirmediğinden öğrencilerin ihtiyaç halinde başvurabilecekleri bir sözlük sayfası hazırlanarak bloğa eklenmiştir. Bloğun üçüncü bölümünü oluşturan Sözlükler sayfası toplamda 12 dilde Türkçe çeviri yapabilen çevrimiçi sözlük sitelerinin

bağlantı adreslerini içermektedir. Blogun son bölümü ise, uygulama süresince blogda yapılan paylaşımlara ait bildirimlerin ve gerekli diğer tüm bilgilendirmelerin yapıldığı Duyurular sayfasıdır.

Blog sitesinin tema seçimi, sayfa düzeni ve görünüm ayarları gibi teknik özellikleri ile içeriğinin değerlendirilebilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler tamamlanarak tasarım aşaması tamamlanmıştır. Blog sitesinin ana ekran görüntüsü Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1: Blog sitesi ana ekran görüntüsü



Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla okuma tutum ölçeği kullanılmıştır. Özgün dili İngilizce olan ölçeği Türkçeye uyarlama sürecinde ölçek çeviri yöntemlerinden geleneksel yaklaşım tercih edilmiştir. Likert tipi hazırlanan ve 30 maddeden oluşan ölçeği Türkçeye uyarlama süreci tamamlandıktan sonra B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 89 yabancı uyruklu öğrenciyle bir pilot çalışma yapılmış, anlaşılması güç ifadeler yabancılara Türkçe öğreten iki öğretmenin görüşleri de alınarak gözden geçirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen verilerle araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirlik ve faktör analizleri yapılmıştır. Varimax döndürme yöntemiyle yapılan analiz sonuçlarına göre dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.916$ olarak hesaplanmış ve ölçeğin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın uygulama süreci sekiz hafta olarak planlanmıştır. Çalışma öncesinde bir tanıtım toplantısı düzenlenerek katılımcılara bloglar hakkında bilgiler verilmiş ve uygulama süreci anlatılmıştır. Uygulama süresince her hafta blog üzerinden belli aralıklarla iki haber metni ve iki öykü paylaşılmış, aynı uygulama sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Bu süre zarfında öğrenciler mevcut sınıf içi müfredat takibini sürdürdükleri için blog paylaşımlarının ders saatleri dışında yapılmasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışma, yapısı gereği yarı deneysel bir araştırma desenine sahip olup, tek gruplu ön test-son test modeline göre tasarlanmıştır. Katılımcıların okumaya yönelik mevcut tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla okuma tutum ölçeği çalışma öncesinde uygulanarak ön-test verileri elde edilmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin ardından aynı ölçek tekrar uygulanarak son-test verileri elde edilmiştir. Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında okuma tutum ölçeği kullanılarak elde edilen tüm

veriler “SPSS 22.0” programı ile analiz edilerek blogların okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

BULGULAR

Blogların, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak uygulandığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın verileri Rashtchi ve Hajihassani (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Okumaya yönelik tutumların istek, fayda, kaygı ve değer algısı olarak dört boyutta ele alındığı ölçek, öğrencilerin okumaya yönelik mevcut tutumlarını belirleyebilmek amacıyla çalışma öncesinde ve uygulama sonunda öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla çalışma sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Okuma tutum ölçeğinden elde edilen verilerle ilgili istatistiksel işlemlere başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadıkları test edilmiş, normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin analizi için parametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Her iki ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Okuma tutum ölçeği betimsel istatistik verileri

	Madde	\bar{X}	N	Ss	$S\bar{x}$
Uygulama Öncesi	İstek	2.60	52	0.42112	0.058
	Fayda	3.02	52	0.41717	0.057
	Kaygı	2.37	52	0.44395	0.061
	Değer Algısı	3.06	52	0.35355	0.049
	OTÖ Toplam	2.76	52	0.25639	0.035
Uygulama Sonrası	İstek	3.44	52	0.36511	0.050
	Fayda	3.45	52	0.39482	0.054
	Kaygı	3.19	52	0.30803	0.049
	Değer Algısı	3.40	52	0.35262	0.048
	OTÖ Toplam	3.37	52	0.29340	0.040

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okumaya yönelik tutumlarında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Her iki ölçek arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlenebilmesi amacıyla İlişkili Örnekler için T-testi (Paired Samples T-test) kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Okuma tutum ölçeği (önce & sonra) ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

	\bar{X}	Ss	$S\bar{x}$	t	Sd	p (iki yönlü)
İstek_1 – İstek_2	-0.83940	0.52959	0.07344	-11.430	51	0.000
Fayda_1 – Fayda_2	-0.42549	0.55590	0.07709	-5.519	51	0.000
Kaygı_1 – Kaygı_2	-0.81908	0.55051	0.07634	-10.729	51	0.000
Değer_1 – Değer_2	-0.34452	0.44475	0.06168	-5.586	51	0.000
OTÖ_1 – OTÖ_2	-0.60712	0.41025	0.05689	-10.672	51	0.000

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, okuma tutum ölçeğinden uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen veriler arasında anlamlı bir fark olduğu, sekiz haftalık uygulama sonunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir, $p < 0.001$. Bu sonuçlara göre, uygulama öncesine kıyasla uygulama sonunda öğrencilerin okumaya karşı daha istekli olduğu yönünde anlamlı bir fark görülmektedir, $p < 0.001$. Ölçeğin ikinci boyutu olan, öğrencilerin okumanın faydaları ile ilgili görüşlerinde de uygulama sonunda olumlu yönde değişimler olduğu ve bu değişimlerin anlamlı olduğu görülmektedir, $p < 0.001$. Ölçekte kaygı düzeyinin ölçüldüğü maddelerden elde edilen sonuçlar ise, öğrencilerin uygulama sonunda okumaya yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı oranda azaldığını ortaya koymuştur, $p < 0.001$. Bununla birlikte, öğrencilerin okumaya verdikleri değer de uygulama sonunda anlamlı oranda arttığı gözle çarpılmaktadır, $p < 0.001$.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Günlük yaşamlarında dahi teknolojiyle iç içe olan; iletişim biçimleri, eğlence anlayışları, sosyal ilişkileri ve araştırma yöntemleri bağlamında önceki nesillere göre bir hayli farklılık gösteren dijital neslin öğrenme biçimlerinde de farklılıklar olması gerektiğini tahmin etmek güç olmayacaktır. Günümüz öğrencilerinin değişen ilgi ve algıları ile sahip oldukları teknolojik imkânlar bilgiyi edinme, değerlendirme ve başkalarıyla paylaşmada yeni yolların ortaya çıkmasına neden olmuştur. En önemli dil becerilerinden sayılan ve bilgiye ulaşmanın temel aracı olarak görülen okuma ise bugünlerde ihmal edilir olmuş, teknolojik araçlarla çoklu ortamlı öğrenme ön plana çıkararak ilgi çeker hale gelmiştir.

Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen dil öğretiminin günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz oluşu, ayrıca çağdaş eğitim anlayışında benimsenen özgün öğrenme, eleştirel düşünme, işbirlikli ve etkileşimli öğrenme ve iletişim gibi becerilerin geleneksel öğretimle ders saatleri içerisinde kazandırılmasının pek mümkün olmadığı düşünüldüğünde, teknoloji destekli yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi de bir gereksinim halini almıştır. Bu bağlamda, farklı algıları harekete geçiren ve öğrenmeyi okul sınırları dışına taşıyarak iletişimi ve etkileşimi ön plana çıkaran Web 2.0 araçları yabancı dil öğretiminde geniş uygulama alanları bulmaktadır. Bu çalışmada, Web 2.0 araçlarından biri olan blogların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış, bu amaçla araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi tasarlanarak hazırlanan içerik bir ders dışı etkinlik olarak uygulanmıştır.

Çalışmanın verileri, uygulama öncesinde ve sekiz haftalık uygulama sonrasında olmak üzere iki kez uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Nicel analiz yöntemleriyle elde edilen sonuçlar öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama sonunda, öğrencilerin blog üzerinden gerçekleştirilen okuma etkinliklerine katılım konusunda daha istekli olduğu, okumaya yönelik kaygı düzeylerinin belirgin düzeyde azaldığı, okumanın kişisel ve akademik gelişimlerine fayda sağladığını düşündükleri için okumaya daha fazla değer vermeye başladıkları anlaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğretiminde teknoloji entegrasyonunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitimciler ne kadar çabalasa da teknolojiye olan ilginin önüne geçip öğrencileri okumaya yönlendirmek çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeple, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışında atılacak en önemli adımlardan birisi öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları tasarlamak olmalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan yaşamını hızla etkisi altına alması sonucu, bugün dört temel dil beceresinin yanı sıra teknoloji ve iletişim becerileri gibi yeni öğrenme alanları ortaya çıkmıştır. Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, teknolojiyi kullanma eğilimleri ileri düzeyde olan günümüz öğrencileri için hazırlanacak öğretim malzemelerinin de iletişimi ve etkileşimi ön plana çıkaran, özgün öğrenmeyi teşvik eden teknoloji destekli malzemeler olması önemlidir.

Öğrenmeyi okul sınırları dışına taşıması, sosyal ortamlar olması, bilgisayarlar ve mobil cihazlar üzerinden kolaylıkla kullanılabilmesi gibi özellikleri ile bloglar etkili öğrenme ortamlarıdır. Bu çalışma, eğitim programının amaçları ve bağımsız kullanıcı düzeyindeki öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak tasarlanan blog tabanlı etkinliklerin ders dışında uygulandığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. İleride yapılacak olan benzer bir çalışmayla, blogların sınıf içi öğrenmeye etkisi araştırılabilir. Blog tabanlı öğretim malzemelerinin öğretmenin rehberliğinde sınıf içi bir etkinlik olarak uygulandığı böyle bir çalışma temel kullanıcı düzeyindeki öğrencilerle de yürütülebilir. Böylelikle, blogların okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi farklı düzeylerde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, J. D. (2006). *Motivation for writing through blogs*. (Yüksek Lisans Tezi), Bowling Green State University.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). Introduction: What is reading? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. xv-xxviii). New York: Longman.
- Alev, N. (2013). Öğretim teknolojisi ve öğretmen eğitimine yansımaları. In N. Yiğit (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5 ed., pp. 14-28). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Altun, T. (2013). Bilgisayar destekli öğretim araç-gereçlerinin hazırlanması ve uygulanması. In N. Yiğit (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5 ed., pp. 189-237). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Arslan, R. Ş., & Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of english language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2 ed.). Almanya: telc GmbH.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma: Kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, J. E., Tarver, S. G., & Jungjohann, K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers: A direct instruction approach* (3 ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Chang, W.-Y. (2016). *A study on the effects of blogs in efl process/genre-based writing classrooms and its relationship with college students' writing strategies*. (Doktora Tezi), Durham Üniversitesi.
- Çoklar, A. N. (2014). Web ortamında çoklu ortam tasarımı. In Ö. Ö. Dursun & F. Odabaşı (Eds.), *Çoklu ortam tasarımı* (2 ed., pp. 217-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Day, R. R. (1993). *New ways in teaching reading*. Illinois: Pantagraph Printing.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara Grafiker Yayınları.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *The Jalt Call Journal*, 2(1), 15-26.
- Gunning, T. G. (2014). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (5 ed.). Boston: Pearson.
- Hashemi, M., & Najafi, V. (2011). Using blogs in english language writing classes. *International Journal of Academic Research*, 3(4).
- Hokanson, K., & Long, C. (2012). Blogs. In S. McLeod & C. Lehmann (Eds.), *What school leaders need to know about digital technologies and social media* (pp. 3-11). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huang, H.-Y. C. (2016). Students and the teacher's perceptions on incorporating the blog task and peer feedback into EFL writing classes through blogs. *English Language Teaching*, 9(11), 38.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6 ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2006). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, USA: Pearson Education.
- Kazancı, R. (2012). *The use of blogs and the internet to enhance the writing skills of EFL learners*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Kennedy, K. (2003). Writing with web logs. *Technology and Learning Magazine*, 23.
- Lin, M. H. (2012). *Blog assisted language learning in the EFL writing classroom: An empirical study*. (Doktora Tezi), University of Birmingham.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2013). *Assessment and instruction of reading and writing difficulty: An interactive approach* (5 ed.). New Jersey: Pearson.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell.
- MEB. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Noytim, U. (2010). Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1127-1132.
- Özdemir, E. (2015). *The effect of the use of blogs on motivation in EFL writing*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme* (7 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, H. (2013). Öğretim araç gereçlerinin teorik temelleri. In N. Yiğit (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5 ed., pp. 68-91). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Rashtchi, M., & Hajihassani, H. (2010). Blog-assisted Language Learning: A Possibility in Teaching Reading to Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 4(4), 245-262.
- Robinson, R., Molenda, M., & Rezabek, L. (2008). Facilitating learning. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 15-48). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education Review*, 17(2), 49-54.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford University Press: Oxford.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vurdien, R. (2012). Enhancing writing skills through blogs in an EFL class. *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL)*, 155-158.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media*. New York: Teachers College Press.
- Wu, H.-J. (2015). *The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of efl college students in Taiwan*. (Doktora Tezi), University of South Florida.

Okul Yöneticisinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Öğretmenin Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

The Relationship Between Motivational Language Used By School Administrator and Teacher's Intent to Leave School

Selçuk DEMİR¹

Öz: Bu çalışmada okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Hatay ilinin Kırıkhan ilçesinde bulunan kamu okullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler arasından yansız olarak seçilmiş 38 okulda çalışan 397 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre; okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ve motivasyonel dilin yönlendirici dil ve empatik dil alt boyutları öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini anlamlı olarak yordamaktadır.

Anahtar sözcükler: Motivasyonel dil, çalıştığı okuldan ayrılma niyeti, okul yöneticisi, öğretmen.

Abstract: In this study, it was aimed to examine the relationship between school administrator's motivational language and teacher's intent to leave school. Correlational survey model was used in this research. The research sample is comprised of 397 teachers in 38 schools that were selected randomly from the schools that are reporting to the Ministry of National Education at Kırıkhan District in Hatay in 2017-2018 academic year. Data were collected by "Motivational Language Scale" and "Intent to Leave School". According to the regression analysis findings, motivational language used by school administrator and its directing-giving and empathetic language sub-facets significantly predict teacher's intent to leave school.

Keywords: Motivational language, intent to leave school, school administrator, teacher.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Manager's strategical verbal communication negatively affects employees' undesired attitudes and behaviours (Mayfield and Mayfield, 2007), even so there are few researches especially in educational organizations. Due to this reason, this paper submits that a viable way for school administrators to communicate will be through motivating language. This paper's contribution to the field is to propose a leadership model that includes how the administrator can help teacher via different components of motivational language reduce their negative emotions.

The study aimed at determining the relationships between the motivational language and its sub-facets with the intent to leave school. In accordance with this aim, this study focuses on responding these research questions:

- 1) Is there a significant relationship between school administrator's motivational language and teacher's intent to leave school?
- 2) Is there a significant relationship between school administrator's directing-giving language and teacher's intent to leave school?
- 3) Is there a significant relationship between school administrator's empathetic language and teacher's intent to leave school?
- 4) Is there a significant relationship between school administrator's meaning-making language and teacher's intent to leave school?

Method

¹ Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı / Hatay, selcuk_demirs@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2904-6443

2.1. Research Design

Correlational survey model that explains the relationships between two or more variables was used in this research (Balcı, 2016; Büyüköztürk et al., 2012; Christensen et al., 2015; Karasar, 2012). After school administrator's motivational language perceived by teachers and teachers' intent to leave school were examined through scales, the relationships among these key variables were determined.

2.2. Participants

In this research, there are 397 teachers in 38 schools that were selected randomly from the schools at Kırıkhan District in Hatay in 2017-2018 academic year. 397 were utilizable for data analysis and taken into analysis. According to Field (2009) and Özdamar (2003), this sample size was enough at 95% confidence interval for this study population.

While 48.9% of the teachers participating in this study were male (n=194), 51.1% of the participants were female (n=203). 70.8% of the participants were married (n=281), whereas 29.2% of them were single (n=116). While the most frequent age range of the participants is 31-40 years (n=161) with a percentage of 40.6%, the least frequent age range is 41 and the higher years (n=88) with a percentage of 22.2%. The most frequent tenure range of the participants is between 1 to 10 years (n=224) with a percentage of 56.4%, however the least frequent tenure range is 21 and higher years (n=45) with a percentage of 11.3%.

2.3. Instruments

Data of this present study were obtained via five-point Likert-type scales. The points of the scale are ranged from "1= I don't agree at all" to "5= I totally agree". Two different scales were used in this study as follows:

Motivational language scale that was developed by Mayfield et al. (1995) and adapted to Turkish by Özen (2013). In this study context, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was determined to be .960 and the results of Bartlett test of sphericity were meaningful ($p < .001$). Directing-giving sub-facet explained 34.697% of the total variance on its own, while empathetic language sub-facet explained 14.918%, and meaning-making language sub-facet explained 30.266%. These three dimensions explained 79.881% of the total variance on the scale. Cronbach's Alpha of the overall scale was 0.964. Cronbach's Alpha coefficients of three dimensions were as follows; Directing-giving language: .959, Empathetic language: .891, Meaning-making language: .950.

The scale of intent to leave school was developed by Karakuş et al. (2014). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was measured to be .847 and the results of Bartlett test of sphericity were meaningful ($p < .001$). A single factor explained %90.323 of the total variance. Cronbach's Alpha of the scale was 0.964.

2.4. Data Analysis

Demographic characteristics of participants, exploratory factor analysis, the reliability and validity analyses for each scale, correlation analysis, regression and multiple regression analysis were performed via SPSS program.

3. Result and Discussion

The findings of descriptive statistics indicate that school administrator's motivational language, and its components are partly at a high level (the level of "4: I agree"), whereas intent to leave school is partly at a low level (the level of "2: I disagree"). The highest perceived component of administrator motivational language by teachers is directing-giving language, whereas the least perceived is meaning-making component. According to the correlation matrix, school administrator's motivational language and its components are negatively relevant to intent to leave school at a moderate level and significant at .01 level.

This paper finds out that school administrator's motivational language and its directing-giving language and empathetic language sub-facets significantly and negatively predict teacher's intent to leave school. The results also shows that meaning-making sub-facet is not a significant predictor of teacher's intent to leave school.

One of the main assumptions of Motivational Language Theory is that leaders properly use three components of motivational language together to get effective consequences. This study reveals directing-giving language and emphathetic language predict teacher's intent to leave school, but meaning-making language doesn't predict. So, this finding of the research illustrates that one of the main assumptions in Motivational Language Theory is invalidated with teacher's intent to leave school variable in this study.

The study has emphasized how school administrator's strategical verbal communication might lead to decrease teacher's intent to leave school. This research helps us to understand better how motivational language effects teacher undesired outcome. This study also suggests new ways for research investigation and implications for leader training. School administrators should communicate through motivating language to reduce teachers' negative emotions at school. A factor regarding leader behaviour can be added in future studies to check the validity of one of the main assumptions of Motivational Language Theory. The usage of motivational language can make a lasting impact on subordinates of leaders when they reflect the words to their behaviors.

GİRİŞ

Örgütlerde kurumsal performansın artırılması için çalışanların performansının artırılması gerekmektedir (Kreitner ve Kinichi, 2009). Çalışan performansını etkileyen kavramlar üzerinde düşünülmesi, bu kavramlara yönelik önlemler alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması önemli görülmektedir. Örgütlerde çalışanların moral ve motivasyonunu etkileyen kavramlardan bir tanesinin de çalışan devir oranının hızlı olmasıdır (Saruhan ve Yıldız, 2014). Yöneticilerden çalışanlarının örgütte kalma sürelerini uzatabilmek için çağdaş yönetim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu yönetim becerilerinden biri de sözel iletişim yeterlikleridir (Murray, 2015). Yöneticiler stratejik sözel iletişimleriyle insan merkezli bir yönetim anlayışı sergilemekte, astların belirsizlik yaşamalarını önlemekte, örgüte bağlanmalarını sağlamakta ve ortamda bir güven ve memnuniyet oluşturmaktadır (Gutierrez-Wirsching vd., 2015). Böylelikle çalışanların örgüt değiştirmekle emek ve zaman harcamalarının önüne geçilmekte, tüm enerjilerini örgütün amaçları doğrultusunda harcamaları sağlanmaktadır (Kreitner ve Kinichi, 2009). Eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde, öğretmen devir oranının hızlı olmasının, okula birçok yönden zararlı etkisinin olabileceği ve bu durumun önüne geçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1990 yılından sonraki çalışmalarda liderin tüm izleyenlerine karşı benzer davranışlarda bulunduğunu ileri süren ve önceki araştırmalar için de temel oluşturan liderlik kuramlarına dair varsayımlar etkisini kaybetmeye başlamış, hatta bu varsayımların geçerliliği tartışılır olmuştur (Northouse, 2014). Sonrasında ise yapılan çalışmalarda, dilin liderlik üzerindeki rolü incelenmeye başlanmıştır (Banks, 2014; Brannon, 2011; Conger, 1991; Karaaslan, 2010; Mayfield ve Mayfield, 2002, 2004, 2006, 2009, 2010; Mayfield vd., 1995, 1998; Simmons ve Sharbrough III, 2013; Sullivan, 1988). Araştırmalar; liderin kullandığı dilin, astlarıyla kurduğu etkileşimin kalitesi açısından önemli bir unsur olduğunu göstermiştir. Böylelikle liderin stratejik iletişimi önem kazanmıştır (Mayfield vd., 1995; Murray, 2015; Sullivan, 1988). Sullivan'a göre (1988) motivasyonel dil teorisi, lider iletişimine katkı sağlamak amacıyla anlaşılması ve uygulanması kolay sözel iletişim metotlarına yönelik bir model sunmaktadır. Bu model, liderin izleyenlerine yönelik standart davranışlar göstermediğini dolayısıyla onlarla aynı tarz ve seviyede etkileşim kurmadığını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle bu model, liderin astlarının her biriyle farklı tarz ve seviyelerde etkileşimde bulunduğu açıklamaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Liden ve Graen, 1980; Mayfield vd., 1995, 1998).

Motivasyonel dil teorisi, çalışanlarını işlerine motive etmede ve onların memnuniyetini arttırmada başarılı yöneticilerin iletişimlerini inceleyen, yöneticilere de çalışanlarının performans gibi anahtar tutum ve davranışlarının geliştirilmesinde sözel iletişim taktiklerinden bir araç olarak faydalanmalarını tavsiye eden bir teoridir (Sullivan, 1988). Motivasyonel dil teorisi, stratejik olarak doğru uygulandığında da çalışan motivasyonu ve yeterliğinde olumlu yönde değişim oluştuğu görülmüştür (Banks, 2014; Brannon, 2011; Demir, 2018a, 2018b; Majors, 2008; Sullivan, 1988).

Motivasyonel dil teorisi, “denetçi ve çalışanlar arasındaki iletişimi araştırma yoluyla bir örgütte doyumun tabiatını açıklamaya yardım eden söz edimleri teorisinden gelişmiştir” (Sullivan, 1988:

107). Bu teörinin dört ana varsayımı bulunmaktadır (Gutierrez-Wirsching vd., 2015; Mayfield ve Mayfield, 2012; Sullivan, 1988). Birincisi, motivasyonel dil sözel iletişimin en anlamlı ve en küçük birimleri olan üç dil ediminin birleşiminden oluşur. Bu dil edimleri yönlendirici dil, empatik dil ve anlam oluşturuvcu dil edimi olmak üzere üç tanedir (Sullivan, 1988; Mayfield vd., 1995, 1998). Bu üç unsur örgütsel yapılar da şu şekilde kendilerini göstermektedir: Yönlendirici dil; lider görevler, ödüller ve hedefler konusunda faydalı ve rehberlik içeren açıklamalar yaptığında kullanılmış olmaktadır. Bu dilin kullanımı ile lider astlarına esin vermekte, ortak bir amaç doğrultusunda güdülemekte, örgütsel yapı ve faaliyetler hakkında çalışanların bilgilenmesini sağlamaktadır. Empatik dil; liderin astlarına hoşgörü ve değer içeren, onların sorunlarına duyarlılık gösteren ve başarılarında takdir edici mesajlar ilettiklerinde kullanılmış olmaktadır. Lider bu dil kullanımıyla ortamda memnuniyeti arttırmakta ve güven oluşumunu desteklemektedir. Anlam oluşturuvcu dil, liderin; astlarının örgütün kültür, yapı ve değerlerini benimsemelerini ve örgütle aralarında anlam oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu dilin kullanımı, astların ortama bağlılık duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Motivasyonel dil teörisinin önerdiği ikinci varsayım, liderin söylediklerinin davranışlarına yansımalarının görülmesidir. Söylenenler davranışa yansımadağı sürece kalıcı etkisini kaybedecektir (Mayfield ve Mayfield, 2009). Üçüncü varsayım, motivasyonel dil teörisi liderden çalışana doğru olan iletişimle ilgili öneriler sunsa da çalışanların liderlerin paylaştıkları görüşlerini doğru algılamalarının önemini de vurgulamaktadır. Son varsayımı ise, liderin bu üç dil kazanımı kullanmasının onları en etkili sonuca ulaştıracağını belirtmesidir (Gutierrez-Wirsching vd., 2015; Mayfield ve Mayfield, 2012; Mayfield vd., 1995; Sullivan, 1988).

Çoğu motivasyon kuramı incelendiğinde, liderin belirsizliği azaltıcı yönlendirici iletişiminin, astlarını motive ettiği belirtilmektedir (Murray, 2015; Sarros vd., 2014). Motivasyonel dil teörisi ise sadece yönlendirici dile yoğunlaşmaz. Yönlendirici dil motivasyonel dilin üç unsurundan yalnızca bir tanesidir. Bu teori, liderin belirtilen üç dil ediminin tamamından yararlanmasının astlarıyla daha kaliteli bir etkileşim kurmasında ve astları üzerinde daha yüksek düzeyde motive edici bir güç oluşturmada önemli olduğunu vurgulamaktadır (Sullivan, 1988).

Başarılı örgütler, çalışanların iş değiştirmelerinin maliyetinin fazla olması, tecrübesizliğin verimi düşürmesi ve örgütün sürdürülebilirliğine zarar vermesi gibi nedenlerden dolayı çalışanlarının örgütten ayrılmasını istememektedirler (Eren, 2015). Kreitner ve Kinichi (2009), çalışanların örgütlerini değiştirdiklerinde iki tür maliyet ortaya çıktığını ifade etmektedir: ayrılma ve yerleştirme maliyetleri. Eğitimin bir süreç olduğu düşünülüğünde, eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin sık sık okul değiştirmelerinin olumsuz etkileri ile karşılaşılabilir. Griffeth, Hom ve Gaertner (2000) yöneticilerin kurumlarında, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi istenen tutum ve davranışları arttıran psikolojik faktörleri devreye sokarak astların işe devam etme niyetlerini arttırabileceğini ileri sürmektedir. Okul yöneticileri de çalışan öz yeterliği, memnuniyeti ve bağlılığı gibi olumlu çıktılar üretmesini sağlayan psikolojik faktörlerin oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin okullarından başka okullara geçme niyetlerini azaltabilirler. Bu kapsamda, psikolojik yapıları harekete geçiren motivasyonel dil kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Motivasyonel dilin, psikolojik faktörleri olumlu yönde etkilediği çalışmalarda tespit edilmiştir (Demir, 2018a, 2018b; 2018c; Gutierrez-Wirsching vd., 2015; Mayfield ve Mayfield, 2007). Okul yöneticisi öğretmenlerin belirsizliklerini giderdiğinde sorunlarına empatik yaklaşım sergilediğinde ve örgütsel faaliyetlere katılımlarını sağladığında çalıştıkları okuldan ayrılma niyetlerini azaltmış olacağı düşünülmektedir. Nitekim önceki çalışmalarda (Gutierrez-Wirsching vd., 2015; Mayfield ve Mayfield, 2007), liderin stratejik sözel iletişiminin, astlarının örgütten ayrılma niyetlerini azalttığı dolayısıyla örgütte kalma niyetlerini arttırdığı görülmüştür.

Liderin sözel iletişim becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetleri ile ilişkisinin incelendiği mevcut çalışma, lider iletişim metotlarına aşağıda belirtilen yönlerden katkı sağlaması beklenilerek yürütülmüştür. İlk olarak, lider iletişim metodunun öğretmenlerin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetleri ile arasındaki ilişkiye dair güçlü kavramsal bir çerçeve sunulmaktadır. İkinci olarak, motivasyonel dil teörisinin dört ana varsayımından biri olan “Liderler, etkili sonuçlara ulaşmak için motivasyonel dilin her üç unsurunu da uygun bir şekilde birlikte kullanırlar.” şeklindeki varsayımının da, okuldan ayrılma niyeti çıktısına yönelik olarak geçerli olup olmadığı incelenmektedir. Bu kapsamda motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetleri ile olan bağında, motivasyonel dilin alt boyutlarının okuldan ayrılma

niyeti ile bir eşleştirmesi yapılmaktadır. Böylelikle teorinin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini azaltmak isteyen okul yöneticileri için motivasyonel dilin hangi alt boyutlarının daha önemli olduğu konusunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak önemli çıkarımlar yapılabilmesi mümkün hale getirilmektedir. Önceki çalışma bulgularıyla uyumlu bir şekilde, araştırmacı; motivasyonel dil iletişim metodunun, okul yöneticisi tarafından kullanılmasının öğretmenlerin başka bir okula geçme niyetlerini azaltacağını ileri sürmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalıştığı kurumdan ayrılma niyetinin öncülleri ve pek çok olumlu ve olumsuz çalışan çıktısı ile ilişkisi önceki çalışmalarda görülmektedir. Çalıştığı kurumdan ayrılma niyetinin iletişimle ilişkisine dair çalışmalara rastlanılmasına rağmen başarılı yöneticilerin stratejik sözel iletişim metotları ile ilişkisinin özellikle eğitim örgütlerinde çalışılmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada, okul yöneticisinin stratejik sözel iletişimi ile öğretmenlerin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetleri arasındaki ilişkiye dair daha açıklayıcı ve tatminkar bilgiler sunulması hedeflenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ve alt boyutları (yönlendirici dil, empatik dil ve anlam oluşturuçu dil) ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmada, aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

- 1) Okul yöneticisinin motivasyonel dili ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Okul yöneticisinin yönlendirici dili ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Okul yöneticisinin empatik dili ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Okul yöneticisinin anlam oluşturuçu dili ile öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Desenlenmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin birlikte değişim varlığının ve yönünün ölçeklerle araştırıldığı bir ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır (Balcı, 2016; Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Karasar, 2012). Bu modelle tasarlanan çalışmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler açıklığa kavuşturulmakta birlikte değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisinin olabileceğine dair tahmin yürütülmektedir. Basit regresyonla motivasyonel dilin; çoklu regresyonla ise motivasyonel dilin alt boyutlarının, okuldan ayrılma niyetini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bu kapsamda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden motivasyonel dil ve okuldan ayrılma niyeti ölçeklerini içeren bir formu kendi görüşlerine uygun olarak yanıtlamaları istenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Kırıkhan İlçesindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni olan Hatay ilinin Kırıkhan ilçesindeki okullardan 38 okul tesadüfi olarak seçilmiştir. Dağıtılan ölçeklerden 397 tanesinin geçerli ve bu sayının %95 güven düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür (Field, 2009; Özdamar, 2003).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=397) %48.9'unu erkek (n=194), %51.1'ini kadın öğretmenler (n=203) oluşturmaktadır. Katılımcıların %70.8'i evli (n=281) ve %29.2'si bekâr

öğretmenlerden (n=116) oluşmaktadır. %40.6 ile 31-40 yaş aralığı, katılımcıların (n=161) en fazla buldukları yaş aralığı olup %22.2 ile 41 yaş ve üstü ise katılımcıların (n=88) en az buldukları yaş aralığıdır. %56.4 ile 1-10 yıl arası kıdem aralığı, katılımcıların (n=224) en fazla buldukları kıdem aralığı olup %11.3 ile 21 yıl ve üzeri ise katılımcıların (n=45) en az buldukları kıdem aralığıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma değişkenlerinin ölçümünde motivasyonel dil ve çalıştığı okuldan ayrılma niyeti ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler beşli likert tipinde olup puanları, “1= Hiç katılmıyorum”; “2= Katılmıyorum”; “3= Kısmen katılıyorum”; “4= Katılıyorum”; ve “5= Tamamen katılıyorum” şeklinde değişmektedir. Bu araştırmadaki ölçeklere ilişkin elde edilen istatistiki bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Motivasyonel dil ölçeği: Bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen algılarına göre ölçümü için Motivasyonel Dil Ölçeği (MDÖ) (Motivational Language Scale) Mayfield ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilmiş ve Özen (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Şimdiki araştırma kapsamında motivasyonel dil ölçeğinin Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .960 olduğundan veri matrisi faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .504 ile .838 arasında değiştiği görülmüştür. Yönlendirici dil boyutun açıkladığı varyans yüzdesi 34.697, empatik dil (cesaret verici dil) boyutunun açıkladığı varyans yüzdesi 14.918, anlam oluşturuçu dil (aitlik yaratıcı dil) boyutu tarafından açıklanan varyans yüzdesi 30.266 ve bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans yüzdesi 79.881 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı yönlendirici dil boyutunda .959, empatik dil boyutunda .891, anlam oluşturuçu dil boyutunda .950 ve ölçeğin tamamında .964 olduğu görülmüştür.

Çalıştığı okuldan ayrılma (başka bir okula geçme) niyeti ölçeği: Bu çalışmada kullanılan Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği Karakuş, Toprak ve Gürpınar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Şimdiki araştırma kapsamında Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .847 olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonrası ölçeğin 4 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .937 ile .959 arasında değiştiği görülmüştür. Bu tek faktörün ölçme aracındaki toplam varyansın %90.323’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .964 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeklerin geçerli ve sonrasında Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları kullanılan ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun ardından değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmış. Değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edildikten sonra ise sırasıyla basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yürütülmüştür. Böylelikle bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadıkları ve yorduyorlarsa yordama güçleri tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel Analizler ve Korelasyon Matrisi

Öğretmenlerin, mevcut araştırma bağlamında aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri ile değişkenlerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını, ilişkiyse düzeyini gösteren korelasyon değerleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Motivasyonel Dil ve Alt Boyutları ile Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata Sonuçları ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	SS	Std. Hata	1	2	3	4	5
1. M. Dil	3.79	.875	.043	1				
2. Y. Dil	3.94	.878	.044	.932***	1			
3. E. Dil	3.75	.983	.049	.903***	.785***	1		
4. A. Dil	3.63	.995	.049	.939***	.767***	.828***	1	
5. Ayrılma	2.25	1.24	.062	-.404***	-.391***	-.390***	-.355***	1

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

Notlar: M. Dil: Motivasyonel dil genel, Y. Dil: Yönlendirici Dil, E. Dil: Empatik Dil, A. Dil: Anlam Oluşturucu Dil, Ayrılma: Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti

Tablo 1'e göre; okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dile ve motivasyonel dilin unsurlarına ilişkin öğretmen algıları kısmen yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldan başka bir okula geçme niyetlerine ilişkin algıları ise kısmen düşük düzeydedir. Kurumda öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan motivasyonel dil alt boyutunun yönlendirici dil ($\bar{X}=3.94$) ve en düşük düzeyde algılanan alt boyutun ise anlam oluşturucu dil ($\bar{X}=3.63$) olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri iletişimlerinde; en çok yönlendirici dilden, en az ise anlam oluşturucu dilden yararlanmaktadır.

Korelasyon matrisindeki ilişkilere bakıldığında, motivasyonel dil ve çalıştığı okuldan ayrılma niyeti değişkenleri negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkilidir ($r=-.404$, $p<.001$). Motivasyonel dilin yönlendirici dil ($r=-.391$, $p<.001$), empatik dil ($r=-.390$, $p<.001$) ve anlam oluşturucu dil ($r=-.355$, $p<.001$) alt boyutlarına ilişkin algılar ile çalıştığı okuldan ayrılma değişkenine ilişkin algılar arasındaki ilişkilerin negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordaması

Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okul Yöneticisinin Kullandığı Motivasyonel Dilin Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
1. Adım (enter)	(sabit)	1.734	.632		2.746	.006
	Cinsiyet (dummy)	.089	.133	.036	.667	.505
	yaş	.022	.027	.146	.800	.424
	kıdem	-.024	.028	-.154	-.855	.393
2. Adım	(sabit)	4.141	.639		6.481	.000
	Cinsiyet (dummy)	.156	.122	.063	1.281	.201
	yaş	.012	.025	.083	.498	.619
	kıdem	-.017	.066	-.111	-.671	.502
	motivasyonel dil	-.578	.066	-.407	-8.814	.000

Bağımlı değişken Çalıştığı okuldan ayrılma niyeti
R2değişim = .165 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 2’deki regresyon analizinde, demografik değişkenler 1.adımda kontrol edilerek 2. adımda okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.407^{***}$, $p<0.001$). Her 10 birim okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dildeki artış 4.07 birimlik öğretmenin okuldan ayrılma niyeti azalışını sağlamaktadır. Okul yöneticisinin motivasyonel dili öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetindeki varyansın %16.5’ ini açıklamaktadır ($\Delta R^2=.165$; $p<0.001$). Okul yöneticisinin motivasyonel dil kullanımı arttığında, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetinin azaldığı bulunmuştur.

3.3. Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutlarının öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordaması

Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutlarının öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi (stepwise yöntemi) sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Motivasyonel dilin yönlendirici dil ve empatik dil alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
1. Adım (enter)	(sabit)	1.734	.632		2.746	.006
	Cinsiyet (dummy)	.089	.133	.036	.667	.505
	yaş	.022	.027	.146	.800	.424
	kıdem	-.024	.028	-.154	-.855	.393
	(sabit)	4,195	,637		6,585	,000
2. Adım (stepwise)	Cinsiyet (dummy)	,165	,122	,066	1,347	,179
	yaş	,013	,025	,089	,537	,592
	kıdem	-,018	,026	-,116	-,703	,482
	Yönlendirici dil	-,304	,106	-,215	-2,873	,004
	Empatik dil	-,286	,095	-,226	-3,003	,003

Bağımlı değişken çalıştığı okuldan ayrılma niyeti
R2değişim = .173 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 3’teki çoklu regresyon analizinde, demografik değişkenler 1.adımda kontrol edilerek 2. adımda (stepwise ile) motivasyonel dilin yönlendirici dil, empatik dil ve anlam oluşturuçu dil boyutları modele eklenmiştir. Sonrasında okuldan ayrılma niyetinin, motivasyonel dilin yönlendirici dil ($\beta=-.215^{***}$, $p<0.001$) ve empatik dil ($\beta=-.226^{***}$, $p<0.001$) boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı tespit edilmiştir. Anlam oluşturuçu dil alt boyutunun ise öğretmenin okuldan ayrılma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığından regresyondan (stepwise yöntemiyle) çıkarıldığı görülmektedir.

Her 10 birimlik kullanılan yönlendirici dil artışı 2.15 birimlik, her 10 birimlik kullanılan empatik dil artışı 2.26 birimlik çalıştığı okuldan ayrılma niyeti azalışını sağlamaktadır. Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil boyutu, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetindeki toplam varyansın %1.7’sini açıklamaktadır ($\Delta R^2=.017$; $p<0.001$). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin empatik dil boyutu ise öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetindeki toplam varyansın %15.5’ini açıklamaktadır ($\Delta R^2=.155$; $p<0.001$). Bu bulgulara göre, okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil ve empatik dil alt boyutları arttığında, öğretmenin okuldan ayrılma niyetinin azalmakta olduğunu görüyoruz.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ve motivasyonel dilin yönlendirici dil ve empatik dil alt boyutlarının, öğretmenin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetini anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmektedir. Motivasyonel dilin anlam oluşturuçu dil alt boyutu ise öğretmenin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetini istatistiki açıdan anlamlı olarak yordamamaktadır.

Gutierrez-Wirsching ve diğerleri (2015), liderin stratejik sözel iletişimi üzerine yaptıkları çalışmada ileri sürdükleri modelde, lider motivasyonel dilinin; çalışan bağlılığı, iş doyumunu, işe devam etme, öz yeterlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışan performansı ve çalışanların yöneticiden memnuniyeti ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Mayfield ve Mayfield (2007) çalışmalarında, lider motive edici dilinin çalışanların örgütlerinde kalma niyetlerini arttırdığını, diğer bir ifadeyle iş devir oranını azalttığını ortaya çıkarmışlardır. Önceki çalışma bulgularına (Gutierrez-Wirsching vd., 2015; Mayfield ve Mayfield, 2007) benzer olarak, bu çalışmada da okul yöneticisinin motivasyonel dil kullanımının, öğretmenin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetini azalttığı bulunmuştur.

Bu çalışmada motivasyonel dilin yönlendirici dil ve empatik dil alt boyutlarının, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyetini azalttığı tespit edilmiştir. Anlam oluşturuçu dil boyutunun ise okuldan ayrılma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla motivasyonel dil teorisinin dört ana varsayımından biri olan “*Liderler, etkili sonuçlar elde etmek için motivasyonel dilin her üç unsurunu da uygun bir şekilde birlikte kullanırlar.*” şeklindeki varsayımının da, bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılma niyeti çıktısına yönelik olarak geçerli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir (2018a) çalışmasında okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin sadece empatik dil unsurunun, öğretmen öz-yeterliğini yordadığını; Demir (2018c) çalışmasında ise motivasyonel dilin yalnızca yönlendirici dil unsurunun, öğretmen tükenmişliğini yordadığını bulmuştur. Sonuç olarak, motivasyonel dil kullanımının çalıştığı okuldan ayrılma niyeti ile olan bağında, motivasyonel dilin alt boyutlarının çalıştığı okuldan ayrılma niyeti ile bir eşleştirmeye gidilmesinin, bu teorisinin uygulanmasına daha fazla katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerinin çalıştıkları okuldan başka okula geçme niyetlerini azaltmak isteyen okul yöneticileri için, motivasyonel dilin hangi alt boyutlarının önemli olduğu konusunda elde edilen bulgular sayesinde önemli çıkarımlar yapılabilir. Öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin azaltılmasında okul yöneticilerinin, motivasyonel dilin yönlendirici ve empatik dil unsurlarının kullanımına özen göstermeleri önemli görülmektedir.

Şimdiki araştırma nicel ölçeklerle ve katılımcıların bu ölçek maddelerine verdikleri sayısal değerlerle sınırlıdır. İleriki çalışmalarda hem nicel hem de nitel desen içeren çalışmalar yapılması motivasyonel dil algısının anlaşılmasının ve bazı kestirimlerde bulunulmasının önünü açacağı düşünülmektedir. Nitekim böylelikle motivasyonel dilin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyeti üzerindeki farklı potansiyel etkilerinin neler olduğu ve bu iki kavram arasındaki bağların nasıl farklılaşabileceği tespit edilebilir. Bir diğer sınırlılığı ise motivasyonel dilin ana varsayımlarından biri olan liderler sözlerini davranışlarına yansıttıklarında kalıcı etki bırakacaklarıdır. Sonraki çalışmalarda lider davranışlarına ilişkin bir unsur eklenebilir. Böylelikle bu varsayımın geçerliliğine dair önemli kanıtlar sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banks, T. (2014). *The effects of leader speech and leader motivating language on employee self-esteem* (Unpublished Doctoral Thesis). School of Business & Leadership, Regent University, USA.
- Brannon, K.L. (2011). *The effects of leader communication medium and motivating language on perceived leader effectiveness* (Unpublished Doctoral Thesis). Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Psychology, Prescott Valley, Arizona, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ahmet AYPAY (çev.ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Conger, J. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Academy of Management Executives*, 1, 31-44.
- Demir, S. (2018a). Okul yöneticilerinin motivasyonel dili ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 177-183. DOI: 10.18506/anemon.384848
- Demir, S. (2018b). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 633-638. DOI: 10.18506/anemon.395472
- Demir, S. (2018c). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmen tükenmişliğindeki rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 1038-1050. DOI: 10.17860/mersinefd.441987
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Dubai: Oriental Press.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488.
- Gutierrez-Wirsching, S., Mayfield, J., Mayfield, M., & Wang, W. (2015). Motivating language as a mediator between servant leadership and employee outcomes. *Management Research Review*, 38(12), 1234-1250.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşimin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M., Toprak, M., & Gürpınar, M. (2014). Structural Equation Modelling on the Relationships between Teacher's Trust in Manager, Commitment to Manager, Satisfaction with Manager and Intent to Leave, *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 165-189.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational Behaviour*. New York: Mc Graw-Hill International Edition, Ninth edition.
- Liden, R.C., & Graen, G. (1980). Generalizability of the Vertical Dyad Linkage Model of Leadership. *Academy of Management Journal*, 23(3), 451-465.
- Majors, J.M. (2008). *Motivating language: Creating a culture of job satisfaction and performance*. The Graduate Faculty of the University of South Alabama in partial fulfillment of the requirement for the Degree of Master of Arts in Department of Communication, University of West Florida, USA.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2002). Leader communication strategies: Critical paths to improving employee commitment. *American Business Review*, 20(2), 89-94.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2004). The effects of leader communication on worker innovation. *American Business Review*, 22(2), 45-51.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2006). The benefits of leader communication on part-time worker outcomes: A comparison between part-time and full-time employees using motivating language. *Journal of Business Strategies*, 23(2), 131-153.

- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2007). The effects of leader communication on a worker's intent to stay: An investigation using structural equation modeling. *Human Performance*, 20(2), 85-102, DOI: 10.1080/08959280701332018.
- Mayfield, M., & Mayfield, J. (2009). The role of leader-follower relationships in leader communication: A test using the LMX and motivating language models. *The Journal of Business Inquiry*, 8(1), 65-82.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2010). Leader-level influence on motivating language. *Competitiveness Review*, 20(5), 407-422. doi:10.1108/10595421011080788.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2012). The relationship between leader motivating language and self-efficacy: A partial least squares model analysis. *Journal of Business Communication*, 49(4), 357-376.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivational language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32 (4), 329-344.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*, 37(3-4), 235-248.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 197-214.
- Murray, K. (2015). *Liderlik dili*. (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.
- Northouse, P.G. (2014). *Liderlik: Kuram ve uygulamalar*. (C. ŞİMŞEK, Çev. ed.). İzmir: Sürat Üniversite Yayınları.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 87-103.
- Saruhan, Ş.C. ve Yıldız, M.L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sarros, J.C., Luca, E., Densten, I., & Santora, J.C. (2014). Leaders and their use of motivating language. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(3), 226 – 240.
- Simmons, S.A., & Sharbrough III, W.C. (2013). An analysis of leader and subordinate perception of motivating language. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 10(3), 11-27.
- Sullivan, J.J. (1988). Three roles of language in motivating theory. *The Academy of Management Review*, 13(1),104-115.

Investigation of Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge According to Activity Theory¹

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Etkinlik Kuramına Göre İncelenmesi

Tuna GENCOSMAN², Mustafa AYDOĞDU³, Mustafa DOĞRU⁴

Öz: Bu araştırmanın temel amacı; Etkinlik Kuramı çerçevesinde devlet okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin sahip oldukları Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerini (TPAB)'nin içinde buldukları bağlamla/ortamla ele alınarak, bireysel öğretim süreçlerinde ne ölçüde etkin olduğunu belirlemektir. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma, amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilen sekiz fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler, araştırma problemleri dikkate alınarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleri birlikte kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizi için sürekli karşılaştırmalı metot kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin, teknoloji ile öğretim uygulamalarını farklı konu alanlarına göre, farklı düzeylerde performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, teknolojinin öğretim sürecinde kullanımının getirdiği katkılara bağlı olarak, öğretim uygulamalarını değiştirmek için gönüllü oldukları fakat bu süreçte bazı engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim süreçleri ortamlarında, TPAB'ni kullanma düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar Etkinlik Sistemi'nin öğeleri ele alınarak ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Abstract: The main aim of this research is to determine the efficiency of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) of science teachers working in public schools. For this purpose case study which is one of the qualitative research patterns, was used. The study was conducted with eight science teachers who were selected from public schools by purposeful sampling method. For analyzing the qualitative data descriptive analysis and content analysis were used together with constant comparative method. According to the results obtained from research findings it was determined that teachers use technology and teaching applications during their individual teaching processes according to different subject fields, for different purposes and therefore demonstrate performance at various levels. The results related with factors effecting TPCK usages of science teachers in teaching process environments were presented in detail by handling elements of activity system created depending on activity theory.

Keywords: Integration of technology in education, science teachers, technological pedagogical content knowledge, activity theory

Anahtar sözcükler: Teknolojinin eğitime entegrasyonu, fen öğretmenleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, etkinlik kuramı

UZUN ÖZ

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin temel dayanağı olduğu bilinen fen bilimleri alanında öğretmenlerden, öğrencileri bilim ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik bilgilerini, pedagojik ve alan bilgileri ile birleştirerek, sınıf içi uygulamalarda etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Niess, 2005; Mishra ve Koehler, 2006; Angeli ve Valanides, 2009). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerine teknolojik bilgi entegre edilerek, bu bilgi türü "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" olarak adlandırılmıştır (Koehler ve Mishra, 2005). Bu bağlamda fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu, öğretim programının kazanımları doğrultusunda, öğrenci merkezli ve etkili bir şekilde kullanıldığı takdirde öğrencilerin konu içeriğini daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır (McCrorry, 2006).

¹ Bu makalenin yapılandırıldığı tez, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından doktora tezi olarak onaylanmıştır.

² Dr., Özel Antalya Koleji, tunagencosman@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1556-301X

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, musayd@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1475-5925

⁴ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, mustafadogru@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0405-4789

Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu; öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, eğitim programları ve okul kültürü gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğundan, bu sürecin etkililiği açısından uygulamaların içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlamla birlikte ele alınmasının önemli olduğu dile getirilmektedir (Yamagata-Lynch, 2003). Bu noktada, öğretmenlik eğitiminin gerçekleştirildiği yapıda tüm unsurların dikkate alınarak yapılmasının daha uygun olacağını öngören “Etkinlik Kuramı” yaklaşımı alternatif bir model olarak önerilmektedir (Demiraslan ve Koçak-Usluel, 2006). Kuramın en önemli göstergesi; teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde rol alan tüm bireyler ve özellikleri, rolleri, amaçları ile kullanılan araçların etkileşim içinde olması, dolayısıyla öğrenme ve öğretime olumlu bir şekilde yansımadır (Jonassen ve Murphy, 1999). Etkinlik kuramındaki temel vurgu ise; karmaşık bir etkinliğin gerçekleşmesindeki süreçte yer alan öğeler arasındaki etkileşimdir (Yamagata-Lynch, 2003). Etkinlik kuramındaki sistemin temel öğeleri; özne, nesne, araçlar, topluluk, kurallar, iş bölümü ve çıktılardan oluşmaktadır (Engeström, 2001). Bu noktada Etkinlik Kuramı çerçevesinde devlet okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin sahip oldukları TPAB'nin içinde buldukları bağlam/ortamla ele alınarak, bireysel öğretim süreçlerinde ne ölçüde etkin olduğunu belirlemek, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay incelemesi) kullanılmıştır. Aynı zamanda, olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılarak belirlenen ve uygulama sürecine katkı sağlamada gönüllü olan 8 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Teknolojinin eğitime entegrasyonu bağlamında; fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel öğretim süreçlerinde TPAB'ni kullanma düzeyleri, Canbazoglu Bilici (2012) tarafından Magnusson vd. (1999) PAB modeline “teknoloji bilgisi” entegre edilerek oluşturulan bileşenler çerçevesinde, “TPAB Temelli Gözlem Formu” ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerinin sahip oldukları TPAB'nin içinde buldukları sosyo-kültürel bağlamla ele alınarak, ne ölçüde etkin olduğunu belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde Etkinlik Kuramından yararlanılmış ve etkinlik sisteminin temel elemanlarından “Özne, Nesne, Araçlar, Kurallar, İş Bölümü, Çıktı”, konu başlıkları olarak alınıp sorular bu başlıklar altında hazırlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler tarafından hazırlanan materyaller, gözlem formu ve görüşme kayıtları doküman olarak kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi, sürekli karşılaştırmalı metot ile birlikte kullanılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ders gözlem ve video kayıtları, ayrıca toplanan dokümanlara yönelik oluşturulan araştırma metinlerindeki hangi bilgilerin göz önünde bulundurulduğu araştırma sorularına dayandırılarak tespit edilmiştir. Buna göre, geçerli kodlar belirlenmiş ve kodlar arası ilişkileri ortaya koymada etkinlik sistemlerinin öğeleri (özne, temele alınmıştır. Her bir öge altındaki kodlar ve bu kodlar arası ilişkilerin Etkinlik Kuramı bağlamında irdelenmesiyle temalar oluşturulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin bireysel öğretim süreçlerinde, çoğunlukla derslerini bilimsel olguların öğrencilere aktarımı şeklinde işledikleri tespit edilmiştir. Ancak, TPAB'ın bu bileşenine ilişkin gösterdikleri performans düzeyleri, konu alanlarına göre farklılık göstermiştir. Öğretmenler genellikle işledikleri konunun öğretim programındaki kapsamı ve programdaki sarmal yapısını tamamen dikkate almalarına rağmen sınırlı sayıda materyal kullandıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, teknolojinin entegre edildiği öğretim programı ve materyal bilgilerinin, konu alanına göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Çoğunlukla öğrencilerin ön bilgileri, kavram yanılgıları ve öğrenmekte zorlanabilecekleri kavramlar tamamen dikkate alınmış, ancak öğrencilerin öğrenmekte zorlanabilecekleri kavramların üstesinden gelmek için sınırlı sayıda uygulama yapıldığı tespit edilmiştir. Genellikle konunun kapsamına tamamen uygun olarak öğrenci öğrenmesini kolaylaştıracak çoklu sunum veya etkinlikler kullanıldıkları tespit edilmiş ve bu durum konu alanlarına göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kazanımlara uygun olarak kullanabilme ve öğrencilerin düşünme becerilerini ölçen sorular sorabilme bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Konu alanına göre incelendiğinde ise; bu durumun değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca teknolojinin eğitime entegrasyonu

bağlamında; fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel öğretim süreçlerinde, TPAB'ni kullanma düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar Etkinlik Sistemi'nin öğeleri ele alınarak ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Genel olarak, teknolojinin eğitimde kullanımı ile ilgili düzenlemeler öğrenme, mesleki gelişim sağlama ve iletişim biçimini değiştirmektedir. Gerek teorik gerekse uygulama alanındaki çalışmalar, teknoloji entegrasyonunun hem öğretmen hem de sistemi yönetenler için oldukça zor bir iş olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin sınıf uygulamalarında teknolojinin kullanımı konusunda ve sınıf ortamının düzenlenmesi konusunda istekli görülseler de, teknolojinin eğitime entegrasyonu yavaş ve uğraştırıcı bir süreçtir. Bu alanda ortaya konulan teorik çalışmalar ve uygulama modelleri dikkate alınmalıdır. Bu sayede entegrasyon sürecinde insan kaynakları ve maddi kaynaklar uygun bir biçimde yürütülürse önemli yollar alınabilecektir.

INTRODUCTION

Today it is a requirement for people to follow up scientific and technological developments in their fields. One of the most important of these fields is education and training. This is due to the fact that information and communication technologies are a necessity in education and training, since it helps to create a quality educational approach.

International Society for Technology in Education (ISTE, 2008), is important for society as relating to the usage of technology in education, states that teachers should use their knowledge about the content, technology, education and training applications, in order to facilitate experiences that help the students to learn things permanently in face-to-face and virtual environments and for them to develop their creativity and innovative features. In this respect, technological knowledge is integrated into the knowledge which the teachers already have and the out coming knowledge is named "Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)" (Koehler and Mishra, 2005).

TPCK, is a teaching knowledge model developed by Mishra and Kohler (2006), which was derived by integrating technology into the Pedagogical Content Knowledge system developed by Shullman (1986,1987). In TPCK, the relationship and interactions between content knowledge, pedagogical knowledge, and technological knowledge are discussed as being three main concepts that are of equal importance which the teachers should have. According to this model, technology covers traditional tools (chalk, board, book, laboratory materials, teaching materials, models etc) and the advanced tools (internet, digital video, smart board, and software), Pedagogy covers education and training methods, strategies, and processes, while field covers the subject to be learned (Koehler and Mishra, 2005). Accordingly, TPCK defines in which area topics the technology should be used by teachers, which pedagogic techniques should be implemented to teach a subject, and how technology should be used to remove the obstacles as relating to the learning process of the students and to establish the prior knowledge that the students have (Mishra and Koehler, 2006).

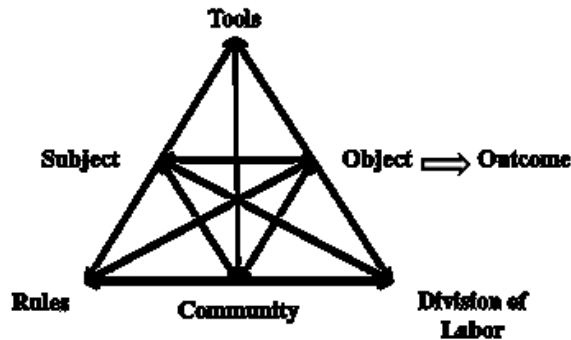
In the field of sciences which is the beginning for all the scientific and technological developments, there is an expectation on teachers to raise students who are scientifically and technologically literate. In this regard, if technology integration in science education is used effectively as focusing on students in line with the gains from the education program, it can enable the students to understand the subject content in depth (McCrorry, 2006).

Integrating technology into education and training process in return for the information provided is a complex and multi-dimensional process that has many dynamics such as teachers, students, school management, education programs, and school culture (Yamagata-Lynch, 2003). At this point, "Activity Theory" approach is the most appropriate in order for all particulars to be considered in the structure where teaching education is occurring (Engeström, 2001).

Basic emphasis of the Activity Theory is the interaction that occurs between the factors being part of the process that will help with the realization of a complex activity (Jonassen and Murphy, 1999; Yamagata-Lynch, 2003). The Basic elements of Activity Theory are subject, object, tools, rules, community, division of labor, and outcomes. In the system, "Subject" is the person or group, whose point of view is taken into consideration during the analysis of the activity. "Object", is the situation or problem area causing the subject to take part in the activity, as defining a requirement or an emotion and the reason for evoking the activity. "Tools", are concrete and abstract tools used in the the subject

so as to obtain the results for the activity. “Rules”, are formal and informal rules that control the actions and interactions of the activity. “Community”, is the social group of which the subject is a member of, during the activity. “Division of Labor”, defines how authority, statutes and work will be arranged among the members of community. “Outcomes”, are the end products of the activity (Engeström, 2001). The structure of Activity System is shown in Figure 1 as schematically.

Figure 1. Structure of an activity system (Engeström, 1987)



At this point, it can be asserted that in regards to science teachers' using TPCK in the classroom, and being investigated in different processes and environments, therefore, Activity Theory can provide important opportunities for obtaining rich data sets. Therefore, teachers' making use of Activity Theory for investigating the current situation, specifying the conditions, defining the contradictions and creating solution proposals in order to examine TPCK multi-dimensionally, is an important concept for this study. Within the framework of Activity Theory, and examine the TPCK usage by science teachers working at the state schools in regards to the environment they are in, and finally defining the level of effectiveness of the individual learning processes is the main purpose of this study. For this purpose, questions for this research are below:

1. With respect to the integration of technology in education, what is the level of usage of Technological Pedagogical Content Knowledge by science teachers in the individual teaching processes?

2. With respect to the integration of technology in education, what are the factors that have an impact on level of usage of Technological Pedagogical Content Knowledge by science teachers within individual activity system (subject, object, tools, rules, division of labor, society, outcomes)?

METHOD

In this study, qualitative investigation was carried out for the purpose of evaluating the TPCK level of science teachers, with regards to the social-cultural respect within the framework of Activity Theory.

In defining the work group, use of purposeful sampling technique was used but not based on probabilities. Accordingly, a criterion for making choices was used to form the work group (Merriam, 2013). In regards to how the schools were chosen for the research, it was based on research that was carried out, firstly schools that have mass communication tools which can be used for educational purposes and can be placed next to books and white board, were considered. Science teachers in 15 schools being situated in city center were reached out to and as per Science Curriculum being revised in January, 2013, implementation of “Survey of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)” (Şahin, 2011) was made for 30 science teachers who at that time were teaching 6th grade students. The data obtained from the scale was ranked from the highest to the lowest and 10 science teachers who had the highest scores in regards to TPACK levels were determined to be the teacher that would be used in the research. The 10 science teachers that were chosen were than interviewed again and the research was carried out with 8 science teachers, who volunteered to be part of the working and implementation process.

2.1. Collection of Data

In the research, the process for collecting data was started in the second semester of the 2013-2014 school years. Interviews, observations, and collection of documents were planned out together with the researchers and the teachers in order not to disturb the everyday teaching process. Implementation process of the research is presented in Table 1.

Table 1. Implementation period of the research

Implementation	Measurement Tool
1. Structing of observations Living Things and Life (Systems in our body)	
2. Realising the observations Substance and Change (Substance and Heat)	TPAB Based Observation Form
3. Realising the observations Physical events (Light and S ound)	
4. Realising the observations Earth and Universe (What is the earth's crust composed of?)	
Making the interviews	Interview Form

In the research, participant observation method was used (Böke, 2009), thus enabling the researcher to observe the subject being investigated directly. The direct observations were evaluated using the “TPCK Based Observation Form”, created by Canbazoglu Bilici (2012) where validity and reliability studies were also conducted. The form was designed as a quartet performance level scoring key that used analytics and contained 8 articles, TPCK components are;

1. Knowledge of science for the purpose of technology and education,
2. Knowledge of Science Curriculum and how technology is integrated,
3. Knowledge of using Technological Tools-Devices, enabling students to learn a specific science topic by understanding,
4. Knowledge of Education, Strategy, Methods and Technics supported by technology, to teach a specific science topic.
5. Knowledge of Measurement and Evaluation Technics that are supported by technology and are being used to assess understanding of a specific science topic by the students.

In this study, observation was made in the second semester of school's period, covering at least two lessons from each unit as relating to “Living Things and Life”, “Matter and Change”, “Physical Events”, “Earth and Universe”, and part of learning domain of science lesson of “knowledge” in 6th classroom. During the observation, in accordance with the criteria specified on the observation form, performance levels of teachers (PL) were ranked by the researcher. According to this, the highest score which a teacher can have as relating to the 8 articles is 32. During the observations methods such as observation form, video recordings, and note taking were used in unison.

By having the research consider the TPCK that each science teacher has, with respect to the social-cultural aspect and for defining the level of effectiveness, semi-structured interviews were also held. In order to develop the interview questionnaire Activity Theory was used and basic elements of activity system, namely “Subject, Object, Tools, Rules, Division of Labor, and Outcome” were used as subject titles and questions were created based around these titles. After the interview form consisting of 20 articles had been prepared, opinions of two lecturers who specialize in their own fields were taken and interviews were conducted with two science teachers who part of the research in order were not to make sure the questions were well devised. The interviews were recorded via audio tape and note taking.

2.2. Analysis of Data

In the research, descriptive and content analysis methods were used together with constant comparative method, for the analysis of data (Strauss and Corbin, 1990).

Observational data from the research was resolved by quantifying the qualitative data, in other words by transforming the data from written form into numbers and graph by applying specific processes to them (Yıldırım and Şimşek, 2005). Data obtained from observation form, were also used in establishing activity systems for each teacher.

Interviews held with the teachers, lesson observations, video recordings, and information in research texts that was to be considered in relation to the documents collected, were specified as being based on the research questions. Accordingly, valid codes were defined and particulars of the activity system were taken as basis for revealing relations between the codes. By examining codes under each element and the relations between these codes as regards to Activity Theory, themes were established. Afterwards steps were taken in the analysis of data collected throughout the case study, and are summarized below:

1. Specifying the valid codes by reading interview data many times,
2. Determining categories to cover more than one code,
3. Giving the final shape to the codes and categories,
4. Establishing the activity system
5. Defining the themes

While activity systems were being established, codes were defined, data analysis process was placed in activity units and they were supported with information obtained from different data sources. By revealing the contradictions between the particulars that were creating problems for the teacher and not allowing them to realize their classroom targets, different viewpoints could be provided as regards to the solutions that could be found by integrating technology into education process.

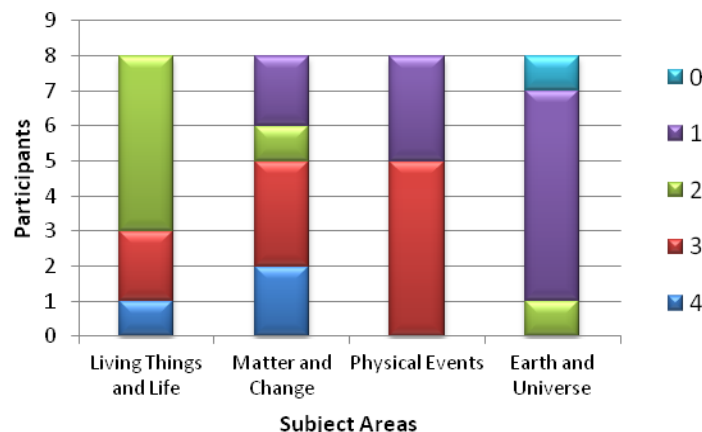
RESULTS

3.1 Findings and Interpretations as Relating with TPCK levels of Science Teachers within the Individual Education Process as Regards to the Integration of Technology into Education

Findings relating to this have been investigated separately and five components of TPCK were used. Furthermore, as per the nature of TPCK, performance levels (PL) of participants were analyzed in relation to the subject, and they were interpreted in line with their educational areas.

The findings obtained as relating to the performance levels of teachers “*Knowledge of Science relating with purpose and targets as regards to technology and education*” were investigated in line with subject areas and are summarized in Graphic 1.

Graphic 1. Examination of information of science for purpose and targets relating with technology and education that the teachers have as per subject areas

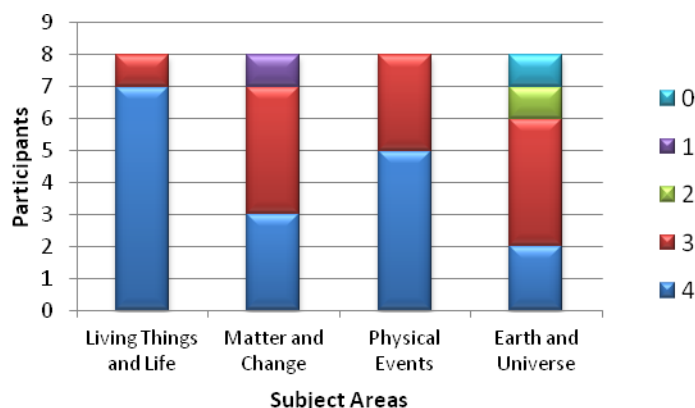


When Graphic 1 is analyzed, in relation to subject area of “Living Things and Life” it was observed that teachers mainly prefer to use activities designed to develop scientific processing skills of students (PL=2), in their individual educational period.

As relating to the subject areas “Matter and Change” and “Physical Events”, teacher have mainly preferred to use activities designed for students to learn with simple tools (PL=3) within their educational process. Finally, in the subject area “Earth and Universe”, it was observed that teachers mainly used their lessons to transfer scientific findings to the students (PL=1).

When it comes to the performance levels of teachers in relation with component of “*Knowledge on Science Educational Program to which Technology*” of TPCK are investigated as per subject areas, the findings obtained are summarized in Graphic 2 and Graphic 3.

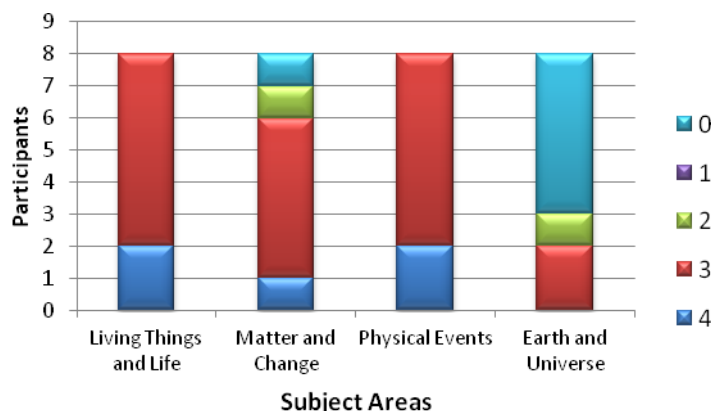
Graphic 2. Examination of educational program information of teachers as per subject areas



When Graphic 2 is analyzed, in relation to “Living Things and Life” and “Physical Events”, it was observed that majority of teachers completely followed the curriculum of the program (PL=4). Accordingly, majority of teachers linked the lessons from 5th grade and expanded on those in the 6th grade lessons.

As for “Matter and Change” and “Earth and Universe”, majority of students completely took into consideration only the content specified for the class where education is realized as regards to the lesson they were giving (PL=3) the students did not look to expand their knowledge outside the curriculum. Accordingly, teachers only focused on the making sure students knew and understood the content that is within the educational process.

Graphic 3. Examination of educational program materials of teachers as per subject areas

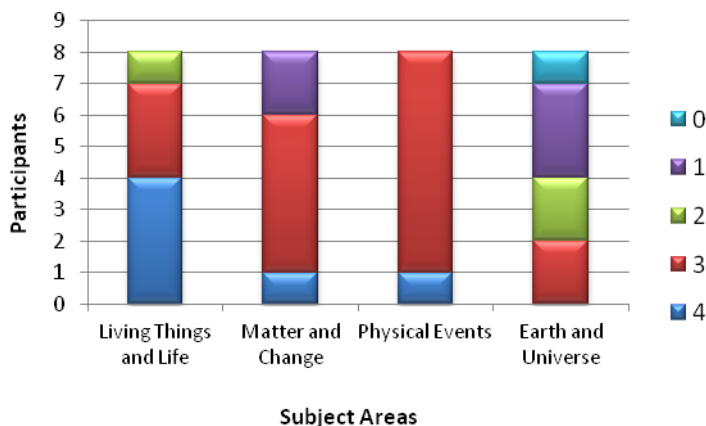


When Graphic 3 is examined, as relating with subject areas of “Living Creature sand Life”, “Matter and Change”, and “Physical Events”, it was observed that majority of teachers used limited number of materials (PL=3), despite having wide variety of material to choose from.

A finally when it came to “Earth and Universe”, it was observed that majority of teachers did not use any materials (PL=0).

Findings obtained in relation to the performance levels of teachers “*Knowledge of Using Technological Tools-Devices for the Students to understand and learn a Specific Science Topic*” as part of TPCK, and in the subject areas, are summarized in Graphic 4 and Graphic 5.

Graphic 4. Examination of information about the usage of technological tools-devices that the teachers have, as per subject areas

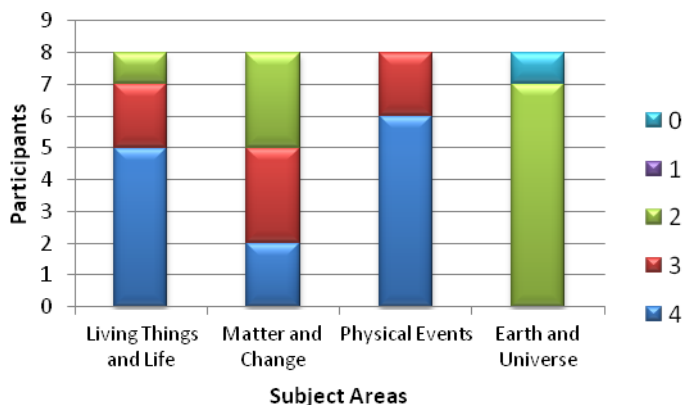


When Graphic 4 is examined, as relating with subject area of “Living Things and Life”, it was observed that majority of teachers considered prior knowledge of students, conceptual mistakes, and the concepts where they can have difficulties during the lesson and had created many differentiations with their lessons in order to help students overcome any concepts they might be having difficulty with or the ones where they can have conceptual mistakes (PL=4).

Additionally, the subject areas of “Matter and Change” and “Physical Events” was where majority of teachers considered prior knowledge of students, conceptual mistakes and concepts where they can have difficulty in learning, during the lesson period but that they only had limited number of applications for the purpose of helping students to overcome any concepts where they may be having difficulty in or have conceptual mistakes in (PL=3).

Finally, as relating to the subject area of “Earth and Universe”, majority of teachers do consider the conceptual mistakes and concepts where students have difficulty in learning but they haven’t made any applications for them to overcome these (PL=1).

Graphic 5. Examination of information of teachers’ considering learning styles of students as per subject areas

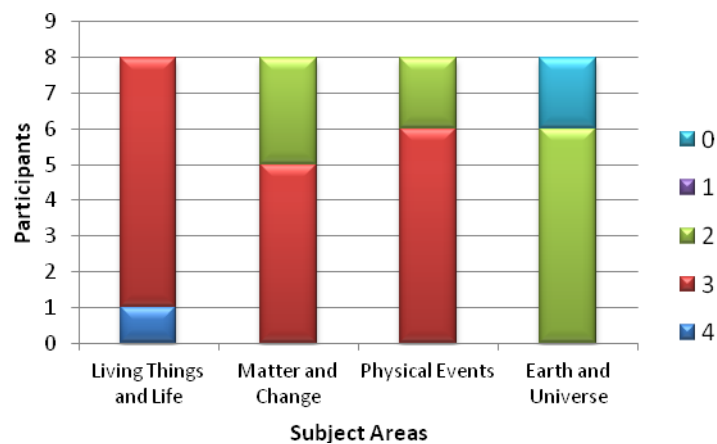


When Graphic 5 is examined, as relating with subject areas of “Living Things and Life” and “Physical Events” in a 6th grade classroom, it was observed that majority of teachers considered multi-learning platform that were being integrated (more than four), in order for students to comprehend science (PL=4). Accordingly, teachers have considered different learning types as physical, kinesthetic, social, verbal, aural, numeric, and visual.

As relating with subject areas of “Matter and Change” and “Earth and Universe”, it was seen that majority of teachers considered 2 or 3 learning styles during the lesson period (PL=2). Accordingly, teachers mainly focused on aural, visual and physical learning styles.

Performance levels of teachers as relating to “*Knowledge of Education, Strategy, Management, and Technics with technology support as being used in the training of a specific science topic*”, were examined as per subject areas and the findings are summarized in Graphic 6.

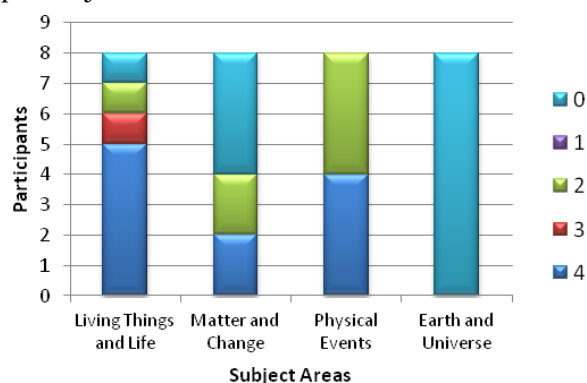
Graphic 6. Examination of information the teachers have as relating with education, strategy, method and technics with technology support, being used in the education of a specific science topic, as per subject areas



When Graphic 6 is examined, as relating to “Living Things and Life”, “Matter and Change” and “Physical Events”, it was seen that majority of teachers use multi-presentations and activities to facilitate children’s learning process and in line with the scope of subject (PL=3). For the subject area of “Earth and Universe”, teachers preferred to use presentations and activities to facilitate students’ learning process as they are in line with the subject’s scope and by using them in limited numbers (PL=2).

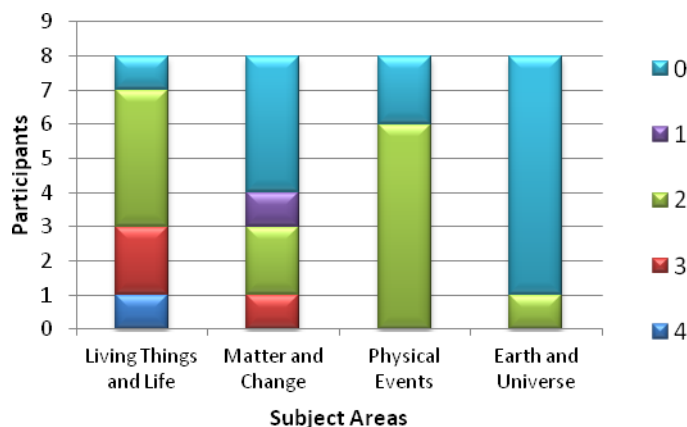
When performance levels of teachers are examined as relating to “*Measurement and Evaluation Technics with Technology Support used in the Assessment of understanding of students as regards to a specific science topic*” component of TPCK, the findings obtained are summarized in Graphic 7 and Graphic 8.

Graphic 7. Examination of information of teachers for using measurement and evaluation technics in accordance with the gains, as per subject areas



When Graphic 7 is examined, as relating to the subject area of “Living Things and Life”, it was observed that majority of teachers have used all of the measurement and evaluation technics by first considering the gains (PL=4). For subject areas “Matter and Change” and “Earth and Universe”, it was observed that majority of teachers considered the measurement and evaluation technics (PL=0). For subject area of “Physical Events”, some of the teachers used measurement and evaluations technics in line with the gains (PL=4), while others randomly used some technics without considering the gains (PL=2).

Graphic 8. Examination of information that the teachers have as relating with their asking questions to measure thinking skills of the students, as per subject areas



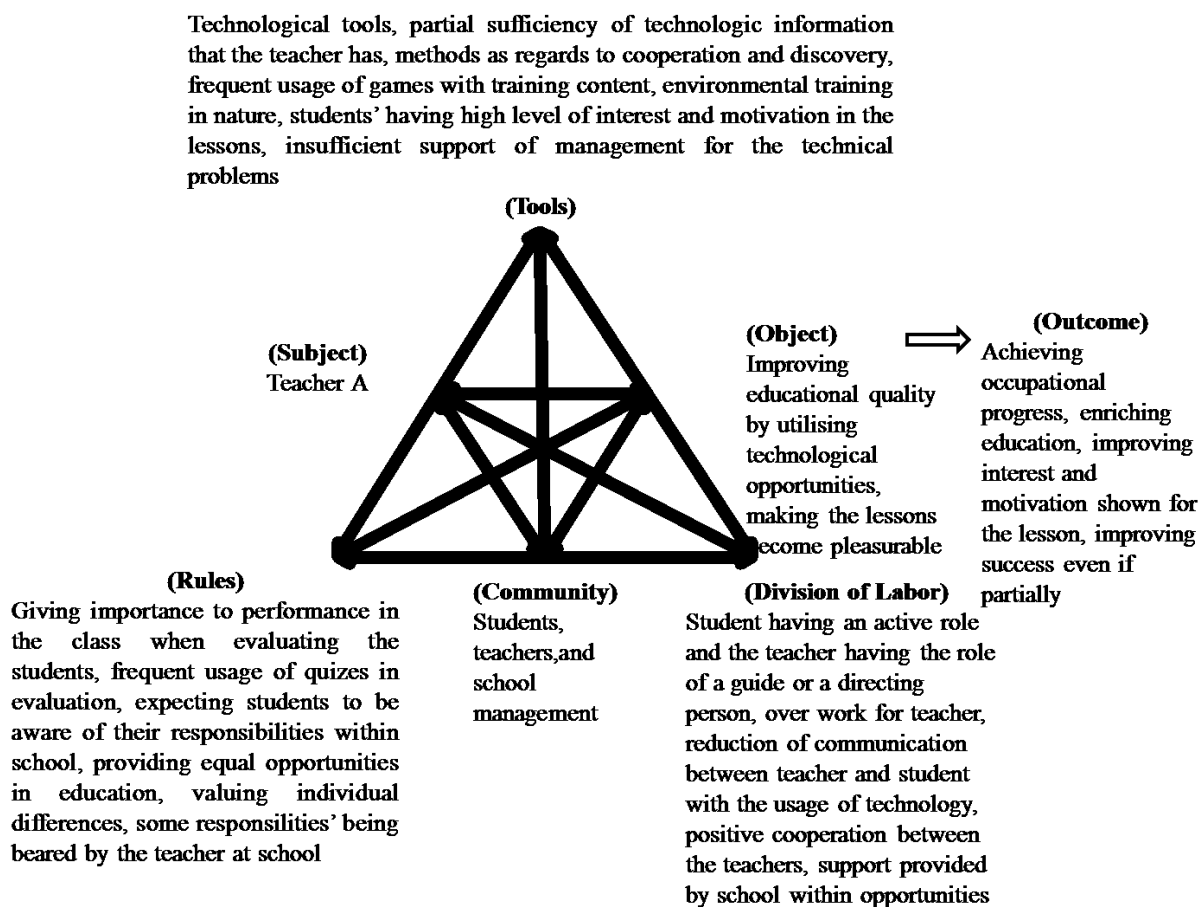
When Graphic 8 is analyzed, as relating to the subject areas “Living Things and Life” and “Physical Events”, it was seen that majority of teachers had formed the measurement and evaluation questions and have quality measurements that examine the students thinking skills at one upper levels and at lower levels (PL=2). For subject areas “Matter and Change” and “Earth and Universe”, it was observed that majority of teachers did not have questions that measured thinking skills of students during the educational process (PL=0). In this case, it can be stated that majority of teachers generally asked students’ questions based on lower part of the thinking spectrum that includes information and conceptual thinking during the lesson. Plus, they used the evaluation questions from the study book, and this was the reason for the use of lower level thinking questions.

3.2 Findings and Interpretations as Regards to the Factors Influencing Level of Usage of Technological Pedagogic Content Knowledge by the Science Teachers as Part of the Individual Activity System and within the Scope of Integration of Technology to Education

By grouping different sources that were obtained according to their similarities and differences, findings for this part of the research question are explained within the framework of activities-based teaching. At the same time, contradictions within this system were also stated and examined separately for each teacher.

The activity system established for **Teacher A** within the frame of factors of Activity Hypothesis, are shown in Figure 2. Within this the contradictions within the system were also stated.

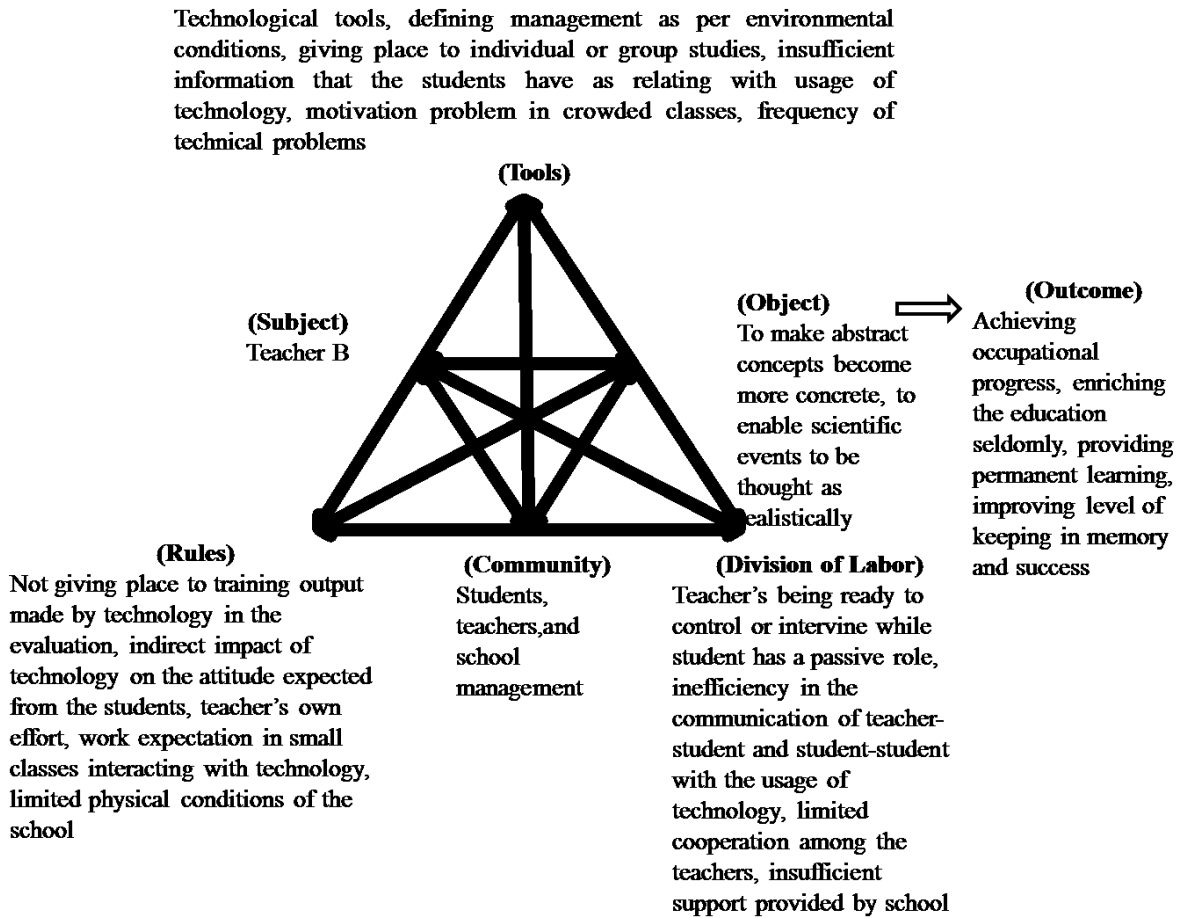
Figure 2. Activity system established for Teacher A



Most important factors effecting the mediation of teacher A for the realization of purpose within the activity system, are opportunities within school as regards to integration of technology in the education process, willingness of teacher, positive division of labor among teachers, and the interest shown by students to the lessons based around technology. As teacher A provides training to a village school, he makes use of environmental conditions in his lessons as well. Furthermore, since class attendance is low and there is only a total of three classes at a high school level, it was seen that the lesson load is not heavy. However, there was a difficulty in managing the classroom when it came to using technology and a teacher lost interaction between himself and the student once technology came into play there this can be seen as important sources of contradiction. At the same time, insufficient management of technical problems can also be shown as a contradiction.

Within the frame of factors of Activity Theory, the activity system established for **Teacher B** is shown in Figure 3. In that respect, problems faced by the teacher within the system are also stated.

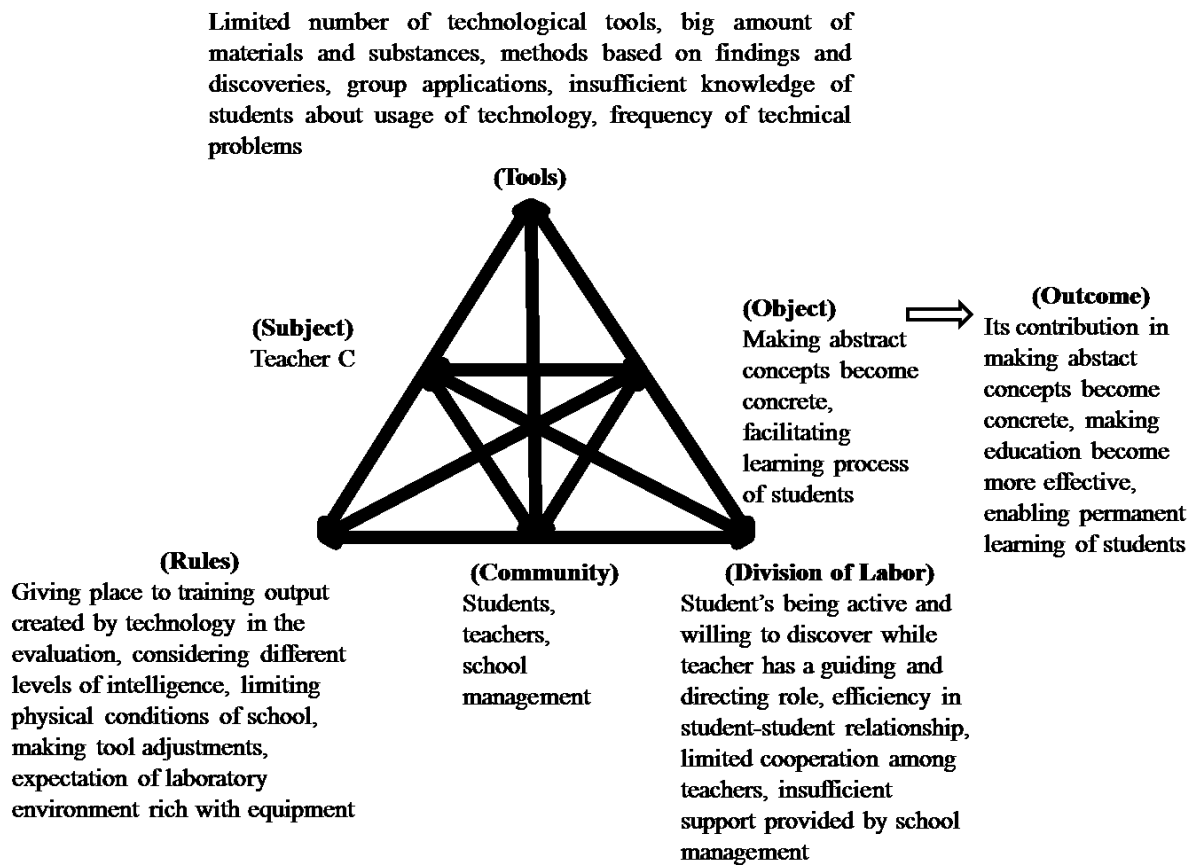
Figure 3. Activity system established for Teacher B



The most important factor in mediating the realization of purpose by teacher B in activity system is expectation of the training environments that have too much interaction in small classes regarding the integration of technology in education and his desire to improve himself in that respect. Insufficient resources provided by school management, crowded class attendances, students' not showing interest in technological tools or lessons, limited cooperation among teachers are the most striking sources of issues faced by the teacher.

Within the frame of factors of Activity Theory, activity system established for **Teacher C** is shown in Figure 4. The issues within the system are also stated.

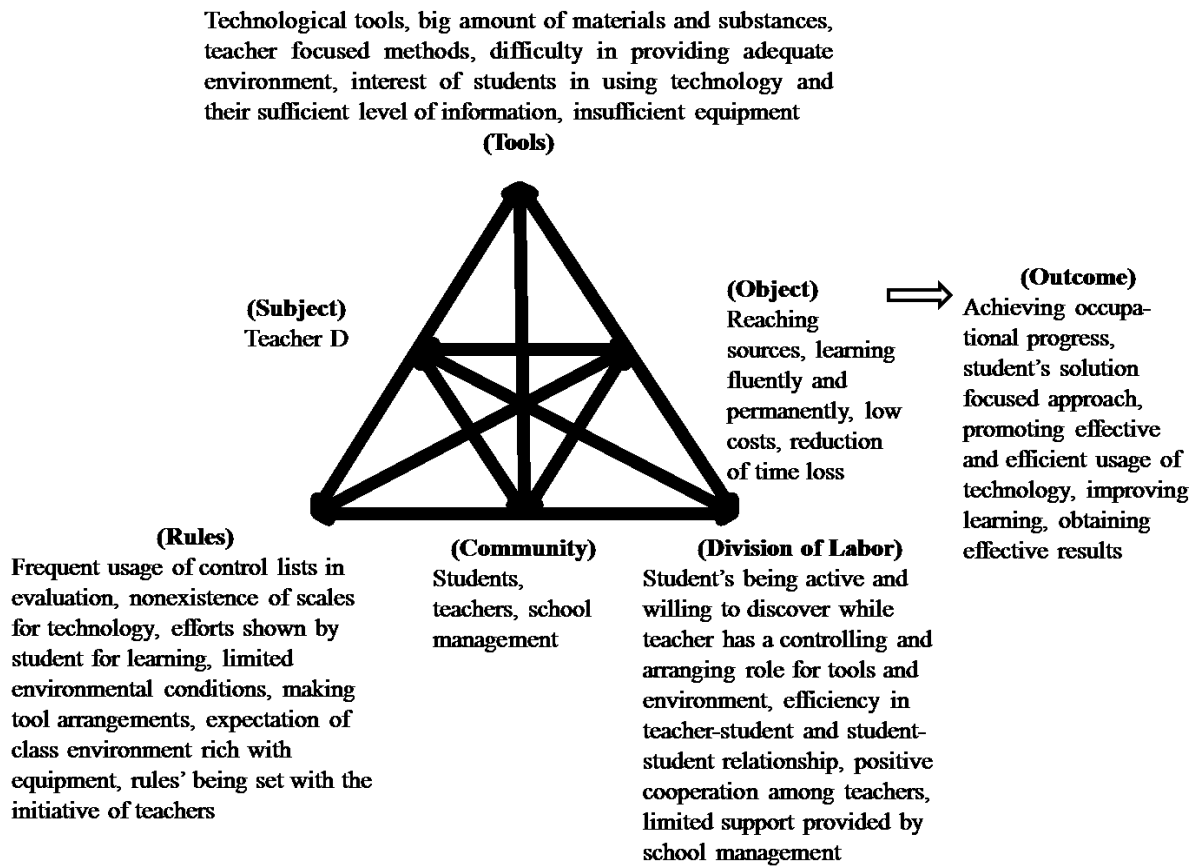
Figure 4. Activity system established for Teacher C



Most important factor having impact on mediation of teacher C in the realization of the purpose within activity system are him considering individual differences of students and different intelligence levels in regards to their learning process, him using technology as a tool in that respect, and having a high level of communication being realized among the students. Inadequate laboratory when it comes to the science lessons, limited role of class system in that respect, insufficient knowledge of students as regards to usage of technology, and lack of support by the school management are the most striking sources of issues.

Within the frame of factors of Activity Theory, the activity system established for **Teacher D** is shown in Figure 5. Problems face by the teacher within the system is also stated.

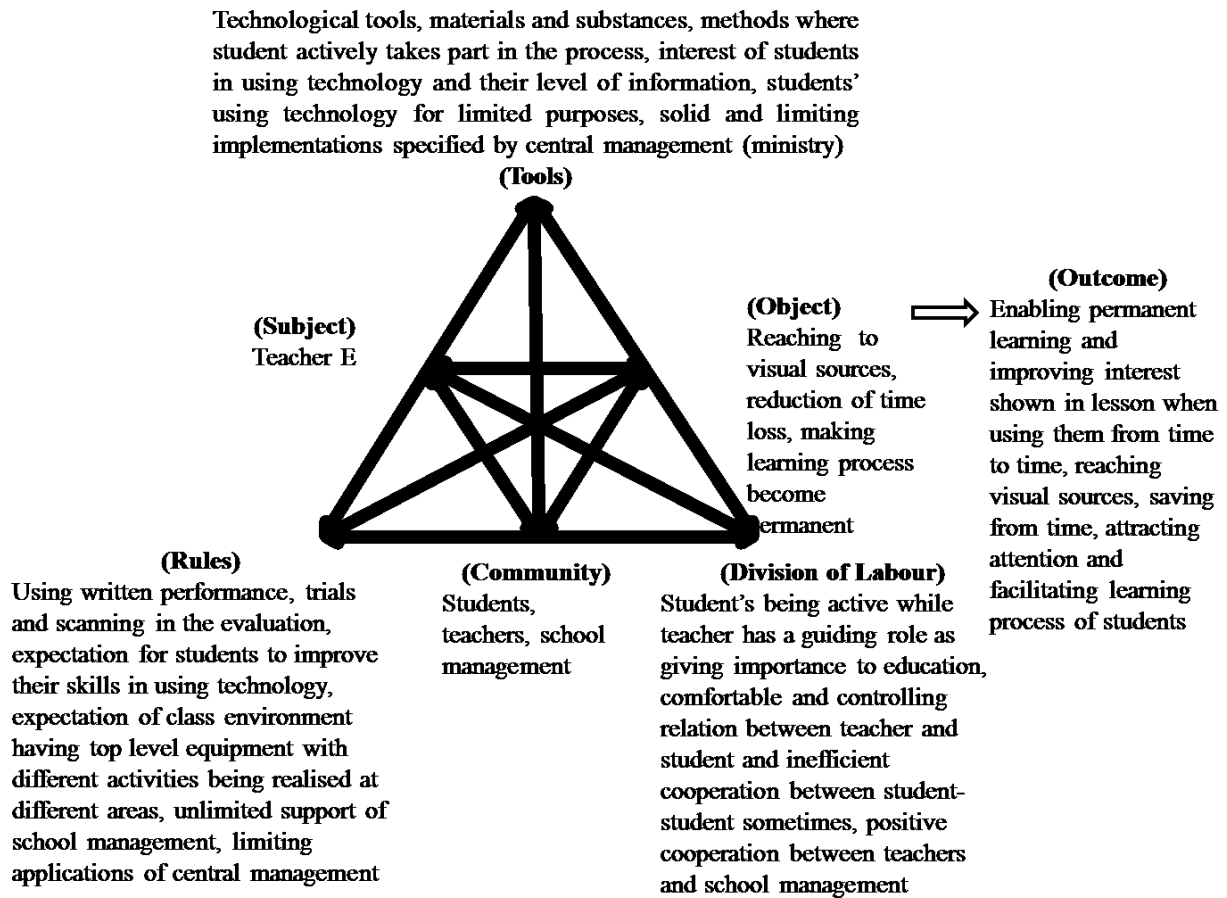
Figure 5. Activity system prepared for Teacher D



Biggest factors having impact on the mediation of teacher D in the realization of purpose within the activity system are sufficient level of knowledge that the teacher and students have as regards to the usage of technology, support of management as relating with usage of classrooms, rules' being arranged and implemented by the teachers, and efficiency of communication among teachers besides the efficient communication that exists between student-teacher and student-student. Teacher's consideration that the physical conditions and resources are insufficient, the opinion that students do not give enough effort when it comes to learning, not enough focus is given to technological implementations in the evaluation scales, and limited support by management are the most important sources of contradiction.

Within the frame of factors of Activity Theory, activity system established for **Teacher E** is shown in Figure 6. Problems face by the teacher within the system is also stated.

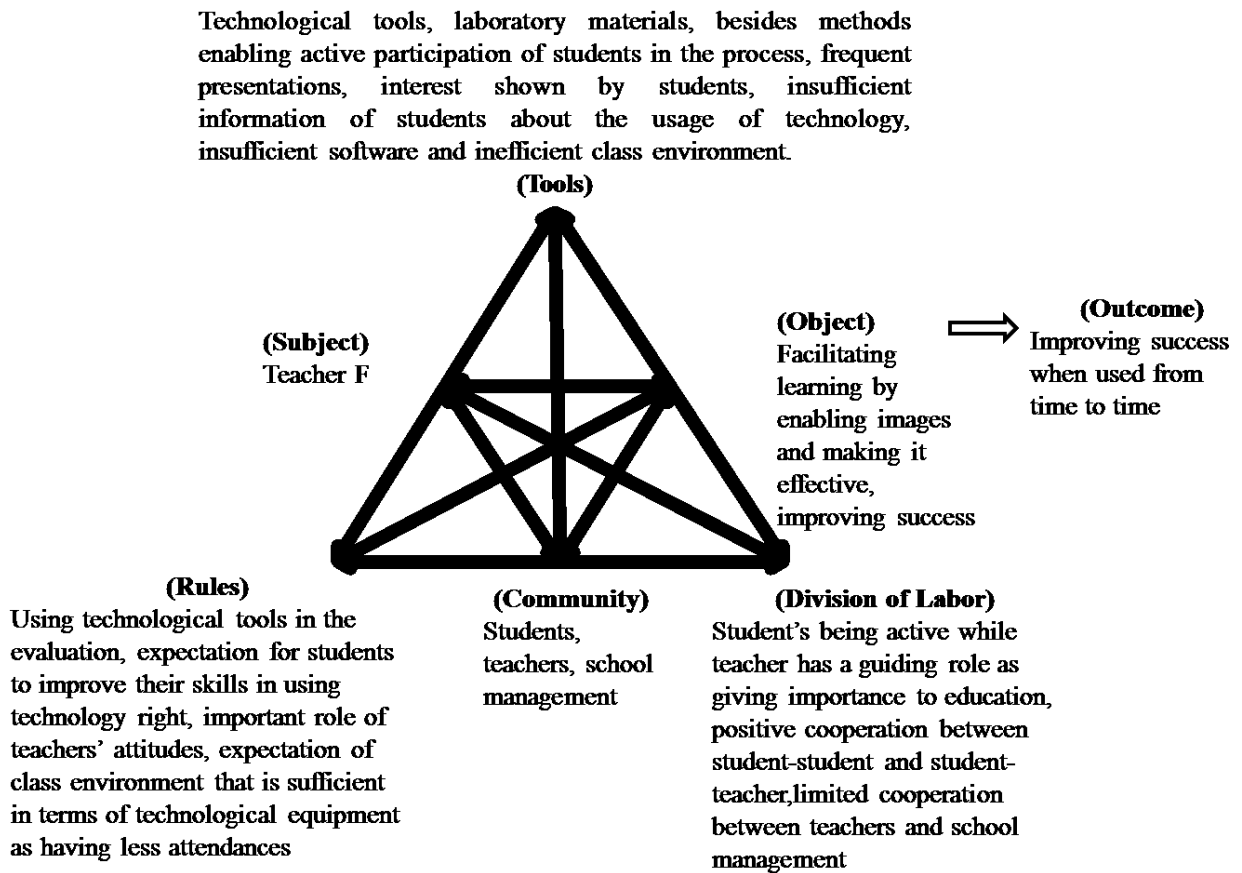
Figure 6. Activity system established for Teacher E



Most important factors having impact on the mediation of teacher E for the realization of purpose within activity system are knowledge and desire of the teacher and students to use technology, usage of different evaluation scales, positive and top-level cooperation among teachers and between teachers and students, and unlimited support provided by school management. Besides, students use technology for limited purposes, and it is not instructive, and there not being any adaption of it for a positive direction in their daily lives, weak communication among themselves, limiting and restrictive rules of central management are specified as the most important problem within the activity system.

Within the frame of factors of Activity Hypothesis, activity system established for **Teacher F** is shown in Figure 7. Problems face by the teacher within the system is also stated.

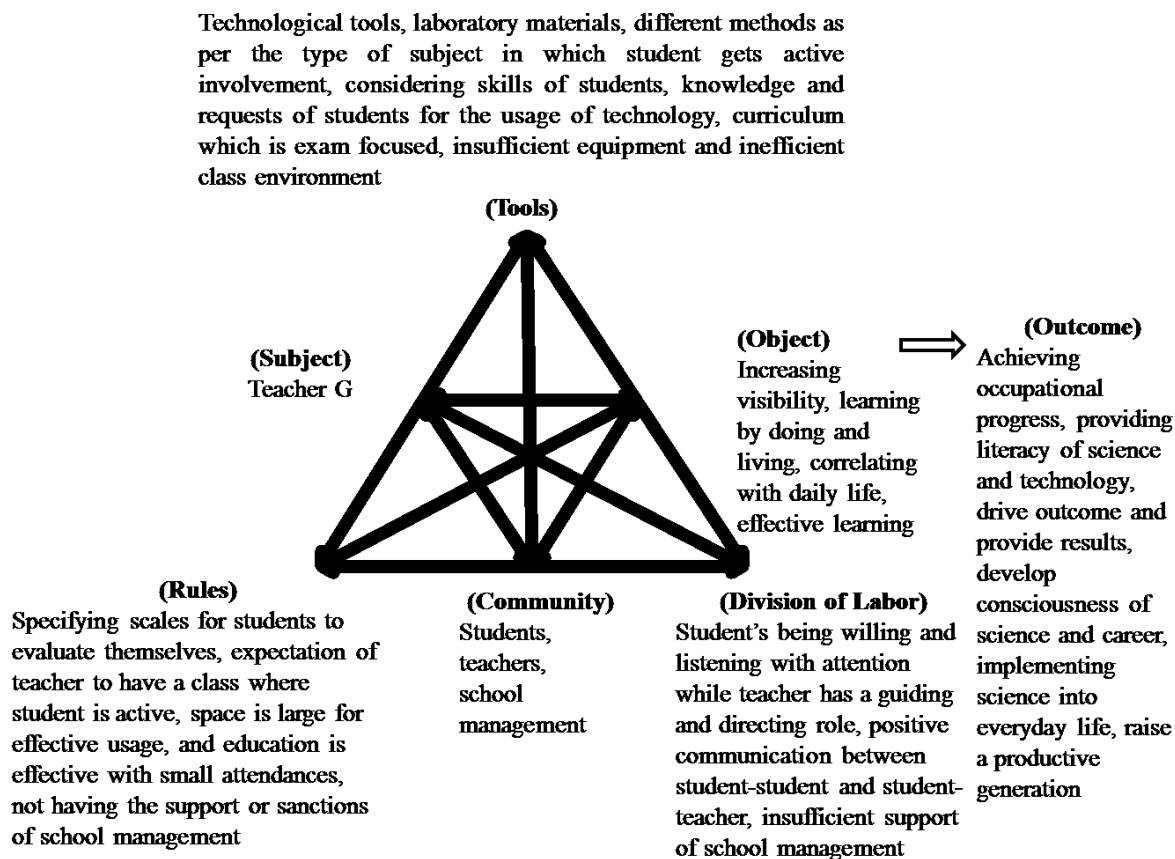
Figure 7. Activity system established for Teacher F



Most important factors having impact on the mediation of teacher F in the realization of purpose within the activity system are knowledge and desire of the teacher to use technology in his classroom, the attitude and the rules of teacher in the classroom, usage of technology in measurement and evaluation applications, positive level of communication between student-student and positive cooperation among teachers, and support of school management even if it is limited. Insufficient conditions in the classrooms, insufficient software, crowded classes, lack of knowledge that students have when it comes to using technology, problems faced when improving them, and lack of cooperation by the computer teacher who is not very supportive, are the most important factors that are not allowing for proper implementation of technology in the school.

Within the frame of factors of Activity Theory, activity system established for **Teacher G** is shown in Figure 8.

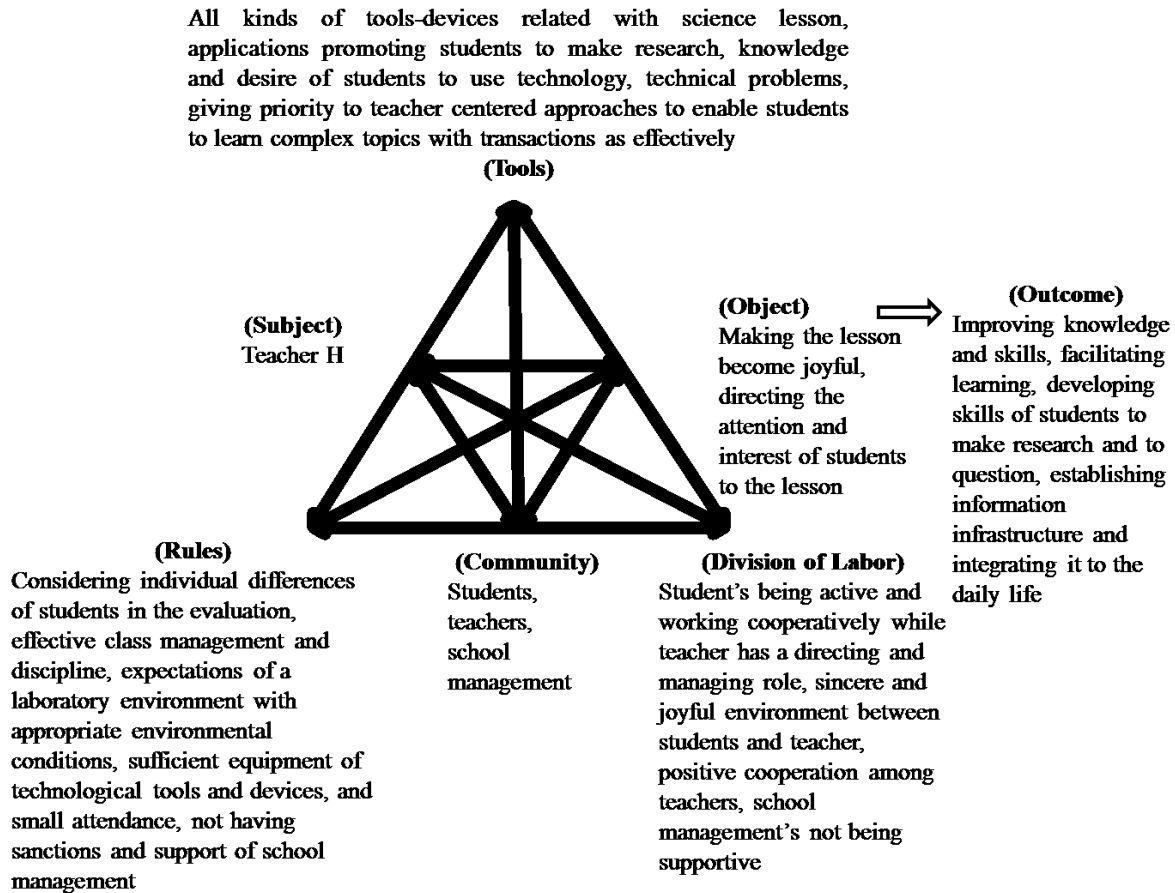
Figure 8. Activity system established for Teacher G



Most important factors having impact on the mediation of teacher G in the realization of purpose within the activity system are teacher's use of differentiation within the classroom depending on the type of subject, his focus on considering the skills and talent of student, students' showing interest in the lesson when technology is used, giving a place and time for students to evaluate themselves, interactive class environment, positive relationship between student-teacher and student-student, and cooperation among teachers.

Within the framework factors of Activity Theory, activity system established for **Teacher H** is shown in Figure 9. Problems face by the teacher within the system is also stated.

Figure 9. Activity system established for Teacher H



DISCUSSION

In this research, TPCK's of science teachers was evaluated as within the framework of components established by integrating "technology knowledge" by Canbazoglu Bilici (2012) into PCK model of Magnusson, Krajcik and Borko (1999).

According to the results of the research, it was discovered that teachers gave their lessons mostly in the form of transferring scientific fact to the students within their own individual education process. But performance levels were different depending on the component of TPCK that was examined and the subject area that was looked at. Accordingly, it was seen that teachers preferred to use activities that are designed to develop students' scientific processing skills and to enable them to learn by using or learned through simple tools. Abell (2010) has stated that defining the component of knowledge and its purpose and that focus on science education in general view, instead of focusing on the subject, and working on thoughts regarding science education together with knowledge, belief, and values, has created limitations in science education. Similarly, the results obtained by Jang and Chen (2010) teachers taking part in the research stated that it was difficult to teach some scientific topics through traditional methods like direct instruction and they explained that some topics required the teacher to find relationship within daily life to those topics by using simulation technique or simple experimental setup while teaching these topics.

Although the teachers considered the coverage within the training program and the immersive structure of the program as relating to the topics they are teaching in their individual educational processes, they used limited number of materials. Furthermore, in educational program, where technology was integrated along with material knowledge of science teachers had a higher variation in subject area. It was emphasized that teaching experiences of the teachers provided contribution in the

development of their program knowledge. It was seen that teachers who participated in elementary school classes regularly and gave lectures, were successful in regards to their program knowledge (Lankford, 2010). Another result obtained by Wakwinji (2011) in regards to improvement of program knowledge of teacher candidates increased as their educational experience increased. Therefore, it was an expected outcome that teachers should consider knowledge about the topic they are teaching, the coverage in educational program, and the immersive structure of program. However, according to the results obtained, teachers used limited number of materials as per their subject area during in their teaching. Especially in the final subject area of education period, it was observed that teachers did not demonstrate the same level of performance. In studies which investigated the conformity of science teachers within the program, it was seen that teachers had information about the program but that they either completely rejected the material for educational targets or that they adjusted them to their own teaching style (Mitchener and Anderson, 1989).

It was found that teachers completely took into consideration the prior knowledge of students, their conceptual mistakes and concepts which they may have difficulty in learning but they had made limited number of adjustments in regards to them. It was seen that teachers' knowledge of technological tools-devices needed so that students could understand and learn a specific science topic and that their level of consideration given to educational styles of students varied as per the subject area. These results are in conformity with those of Aydın and Boz (2012) as regards to teachers' not being aware of learning difficulties that students may face students or their conceptual mistakes and that teachers themselves could have conceptual mistakes. It was seen that teachers did not have the same level of knowledge when teaching concepts that are considered abstract, or in developing activities and presenting proposals (Niess, 2005).

It was discovered that teachers used multi-presentation or activities to facilitate learning process in students as were in conformity with the scope of subject most of the time. This situation shows variation in subject areas. While teachers had knowledge about education, strategy, method and theoretical techniques according to Canbazoglu Bilici (2012), as a result of evaluation of lesson plans and lectures, it was found out that they had sufficient knowledge in education, strategy, methods and technics. Simmons et al. (1999) found out that even though new teachers supported student-centered education processes, they applied teacher-centered education processes within the class. Similarly, these findings were in line with the results obtained from educational processes applied by teachers in areas other than their specialization area (Hashweh, 1987; Sanders, Borko, Lockard; 1993).

It was seen that teachers' ability to use measurement s and evaluation technics in accordance with learning outcomes when it came to asking questions in order to measure thinking skills of students were not at the desired level. When analysis was made as per subject areas, it was seen that this situation showed variations. Staley (2004) has stated that teachers should use alternative evaluation methods like assessments that are based on performances, booklet entries, models, and portfolio in addition to traditional measurement and evaluation methods in science. In another research similar result were obtain as in this one, it was seen that by using the tests that were specified for the program or prepared by the teacher themselves, the assessments had conceptual understanding of students at all levels and subject areas (Yamagata-Lynch, 2003). The fact that teachers preferred to give a lecture instead of asking in depth questions to see whether students understood the lesson is consistent with the outcome of studies carried out by Terpstra (2010). But in the area of literature it has been frequently emphasized that point measurement and evaluations should be used in accordance with the purpose (Lankford, 2010).

In this study, with respect to integration of technology in education, results relating to factors that have an impact on usage of technological pedagogical content knowledge by the science teachers in educational processes are presented as articles by considering the particulars of an Activity System.

Accordingly, when integration of technology in education occurs, activity systems are established for teachers and are evaluated. Therefore, the main factors in mediation and in the realization of purpose were found and they were as follows;

- Willingness of the teacher to use educational applications that require the use of technology,
- Positive attitude and motivation of student in the relation to the lesson,
- A need for a teacher and students to have sufficient knowledge and skills when it comes using technological tools,
- The students' having a high level of interest in using educational applications that have been intergared via technology and in the materials prepared through technology,
- Make learning joyful and easy and thus enabling effective education,
- Sufficient opportunities in the school and complete set of tools and devices
- Having efficient cooperation from other teachers at the school and especially from the computer teachers
- Sufficient level of support needs to be provided by school management.

On the other hand, the strongest negatives that can prevent the teachers from properly integrate technology are:

- Teachers' not having sufficient resources or the management is not supportive enough,
- Problem relating to educational program not providing the gains on time in regards to the target and purposes of education program,
- Teachers' having difficult time dealing with classroom management where applications using the technology are made but not enough time is available.
- The thought that success will not be achieved if technology is heavily integrated in the classroom and that the interest of the students in the lessons would be reduced,
- Teachers' not using technology when it comes to measurement and evaluation technics and instead applying classic evaluation methods,
- Problems with implementation due to crowded classrooms,
- Teacher's being the authority in the educational applications that are being used.

In our time even though there is a desired to use technology in the educational process effectively, it is not easy to actually integrating to the education (Angeli and Valanides, 2005). Due to problems arising from educational system, teachers, and school environment, integration of technology into educational process becomes difficult. Furthermore, these obstacles also have an impact on TPCK development (Hew and Brush, 2007). Results similar to this research have been found and stated in other studies (Canbazoğlu Bilici, 2012; Demiraslan, 2005; Terpstra, 2010; Yamagata-Lynch, 2003). Canbazoğlu Bilici (2012) and Pirpiroğlu (2014) mentioned that due to lack of knowledge by the teachers and the problems originating from contextual factors, they had difficulty in integrating technology into educational process. Wakwinji (2011) emphasized that factors like physical conditions of the class, features of students, and internet access problem for some teachers influenced their TPCK performances.

As a conclusion, as technology constantly expands and grows studies in how to integrate it into education and to use it effectively will continue. The studies both theoretical and applicable demonstrate that technology integration is very difficult for teacher and system managers. Especially although teachers seem to be willing for usage of technology and regulation of class environment integration of technology to education is a slow and tiring process. It is recommended that potentials of technology in educations should be understood and that the obstacles should be avoided, by asking critical questions about this process and by making detailed analysis. In the process of integrating technology and using it effectively, all the richness and complexity of environment should be considered. Therefore, it is recommended for similar researches to be made not only in elementary schools but also at other educational levels and at institutions that have teachers.

REFERENCES

- Abell, S. K. (1990). A case for the elementary science specialist. *School Science and Mathematics*, 90(4), 291-301.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 293-302.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 479-505.
- Böke, K. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *The pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge and their self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.
- Demiraslan, Y. (2005). *Analyzing the integration of information and communication Technologies into teaching-learning process according to activity theory* (Unpublished master's thesis). Hacettepe Universtiy, Ankara.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Hashweh, M. Z. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 109-120.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- ISTE International Society for Tecnology in Education (2008). *Standarts for Teachers*. Retrieved from http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Jang, S. J., & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553-564.
- Jonassen, D. H., & Murphy, L. R. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Lankford, D. (2010). *Examining the pedagogical content knowledge and practice of experienced secondary biology teachers for teaching diffusion and osmosis* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Missouri.
- Terpstra, M. A. (2010). *Developing technological pedagogical content knowledge: preservice teachers' perceptions of how they learn to use educational technology in their teaching*. (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, USA.
- Wakwinji, J. (2011). *Exploring how a workshop approach helps mathematics teachers start to develop technological pedagogical content knowledge* (Unpublished master's thesis). Faculty of Science Universiteit van Amsterdam, The Netherlands.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytical lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture, And Activity*, 10(2), 100-119.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- McCrorry, R. (2006). Technology and science teaching: A new kind of knowledge. In E. A. Ashburn, & R. E. Floden (Eds.), *Meaningful learning using technology: What educators need to know and do* (pp. 141-160). New York: Teachers College.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mitchener, C. A., & Anderson, C. W. (1989). Teachers' perspective: developing and implementing an STS curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(4), 351-369.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509 -523.
- Pirpiroğlu, İ. (2014). *Investigation of pedagogical content knowledge of science and technology teachers, who have different occupational and contextual knowledge* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Sanders, L. R., Borko, H., & Lockard, J. D. (1993). Secondary science teachers' knowledge base when teaching science courses in and out of their area of certification. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 723-736.
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., et al. (1999). Beginning teachers: beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.
- Staley, K. N. (2004) *Tracing the development of understanding rate of change: A case study of changes in a pre-service teacher's pedagogical content knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, ABD.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şahin, İ. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97–105.

Okulun Hazır Oluşu Üzerine Nitel Bir İnceleme¹

A Qualitative Analysis on Schools' Readiness

Fatih GÜNER², Hülya KARTAL³

Öz: Bu çalışmada ilkokulun, çocuk için hazırlıklı olması açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden, "iç içe geçmiş tek durum" deseni ile yürütülmüştür. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubuna, 21 sınıf öğretmeni alınmıştır. Veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili öğretmen görüşlerinin, "sınıf düzenlemeleri", "fiziki güvenlik önlemleri" ve "ortak kullanım alanlarına ilişkin düzenlemeler" isimli kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Çalışmada, öğretmenin hazır olması ile ilgili olarak, "mesleki deneyim", "kişisel özellikler", "iletişim", "program bilgisi", "sınıf yönetimi", "materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı" ve "kişisel ve mesleki gelişim" başlıkları elde edilmiştir. Öğretmenler okullarda yürütülen etkili okula geçiş uygulamaları olarak "veli bilgilendirme toplantısı", "ev ziyaretleri", "yakın çevre gezileri" ve "okul başlamadan önce ailelerle görüşme" isimli etkinlikleri ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: İlkokul, okula hazır olma, okulun hazır olması, öğretmen görüşleri

Abstract: This study seeks to examine the primary schools in terms of schools' readiness for children. The study is a qualitative case study and "jumbled single case" pattern was applied. Comprised of 21 primary school teachers, the study group is selected by means of criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The data are gathered through interview forms in the second term of the 2017-2018 academic year and analyzed by using descriptive analysis methods. The findings of the study demonstrate that the teachers' views on the physical readiness of the school are categorized under the headings of "classroom arrangements", "physical safety measures" and "arrangements for shared spaces." The study indicates the following headings related to teacher readiness: "professional experience", "personal characteristics", "communication", "curriculum knowledge", "classroom management", "material development and use of technologies" and "personal and professional development." The teachers state that they consider the activities of "information meeting for parents", "home visits", "trips to surrounding areas" and "pre-school parent interviews" as successful transition to school practices carried out in schools.

Keywords: Primary school, school readiness, schools' readiness, teachers' views

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School readiness cannot be explained only by a number of characteristics of the child, as put forth in the National Education Goals Panel (NEGP). The panel, for the first time, highlighted that schools need to be ready for children as well (Shore, 1998). Today, schools' readiness is discussed as one of the dimensions of school readiness. Bracey (2005) reported that children's readiness for school and schools' readiness for children are equally important in school readiness. Arnold, Bartlett, Gowani and Merali (2007) stated that for a smooth transition to school, children need to be ready for schools; schools need to be ready for children and parents need to be involved in this transition process.

Pre-school education is not an integral part of compulsory education in Turkey and there are physical differences between pre-school education establishments and primary school classrooms, which highlight the importance of the first grade, as the first step in compulsory education, in adjustment to school. In this sense, the views of classroom teachers regarding schools' physical readiness, teacher

¹Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Hülya Kartal danışmanlığında yürütülmekte olan "Okulun Hazır Oluşu Açısından İlkokulların İncelenmesi" isimli doktora tezinin nitel bölümünde kullanılacak veri toplama aracını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

²Öğretmen, T.C. Liyon Başkonsolosluğu, Eğitim Ataşeliği, Fransa, fatih_guner17@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4531-8445

³Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, hkartal@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3732-7747

readiness and transition to school practices will potentially add to the literature. This study seeks to examine the primary schools in terms of schools' readiness for children.

School readiness is a familiar subject; yet, the lack of studies on schools' readiness, which is one of its dimensions, in the literature is notable. The justification of this study hinges on this dearth of studies. The study seeks to answer the following questions:

1- What elements do the classroom teachers use to describe schools' physical readiness to the first-grade students?

2- In what aspects do the classroom teachers perform self-assessment in relation to their readiness for the first-grade students?

3- What are the effective transition-to-school practices performed for the first-grade students in schools based on the views of the classroom teachers?

4- What do the classroom teachers think about the School Adjustment Program?

Method

The study is a qualitative case study and "jumbled single case" pattern was applied. Comprised of 21 primary school teachers, the study group is selected by means of criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The data of the study are gathered through interviews. The data collected in the second year of the 2017-2018 academic year are analyzed by means of descriptive analysis method. Based on the review of expert opinions and the assessment of inter-encoder consistency, the study can be considered as reliable and valid.

Result and Discussion

The thematic framework of the study is framed by the headings of "school's physical readiness", "teacher readiness" and "transition to school practices." The teachers described the following headings regarding the school's physical readiness: "classroom arrangements", "physical safety measures" and "arrangements for shared spaces." Based on the findings on the school's physical readiness, the statements of the teachers mostly underline and assess the interiors of the school. The reason underlying these statements may be the need for more physical arrangements in the interiors of schools and the lack of statements made by the teachers on the suitability of the exteriors of the school for young children. Similarly, Kartal and Güner (2018) stated that the findings on the interiors of schools are more commonly available in the scientific papers on the dimension of schools' readiness.

Regarding teacher readiness, the study reveals the following sub-themes: "professional experiences", "personal characteristics", "communication", "curriculum knowledge", "classroom management", "material development and use of instructional technologies" and "personal and professional development." In the sub-themes of "personal characteristics" and "communication", the teachers reported that the first-grade students have different characteristics than the students in other grades. The findings on these sub-themes have the potential to reveal the perspective of the teachers towards the first-graders. In the study, the teachers frequently performed self-assessment on the experience of instructing the first-graders and stated that they are ready to instruct the first-graders based on their experiences. The teachers further focused on their personal characteristics while assessing their readiness for the first-graders. Similarly, Correia and Marques Pinto (2016) conclude that teachers' personal characteristics have an impact on the adjustment of children to school.

Regarding the theme of transition to school practices, the teachers considered the following practices as effective transition to school practices: "information meeting for parents" at schools, "home visits", "pre-school parent interviews" and "trips to surrounding areas." It is notable that the transition to school practices regarded as effective by the teachers are family-oriented activities. The reason for this may be the significance put on the parent involvement in transition to school practices by the teachers. Einarsdottir (2003) indicates that teachers often refer to family-oriented practices such as "a contact meeting with every parent after school starts" and "a pre-school gathering with students and parents." The vast majority of the teachers, who participated in the study, highlighted that the School Adjustment Program facilitates the adjustment of students to school. Moreover, the teachers expressed that the students become familiar with the school and its physical structure thanks to the School Adjustment Program. Some teachers emphasized the need for different practices to support the Program.

GİRİŞ

Okula başlayan çocuk için okulun ilk günleri, endişe ve gerginliklerle dolu bir zaman dilimi olabileceği gibi eğlenceli ve özgüvenle dolu bir zaman dilimi de olabilir. Bu iki durum, dünya üzerindeki tüm okullarda ve sınıflarda yaşanabilmektedir (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007; Dockett & Perry, 2009; Mesisels, 1999). Kişi ve kurumların, “okula hazır oluş” kavramına yönelik anlayışları ve beklentileri de farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, çocuğun bir okul ortamında okula hazırlıklı olduğunu düşündürürken farklı bir okul ortamında okula hazırlıklı olmadığı sonucunu ortaya çıkarabilir. Amerika Birleşik Devletleri’nde bu tutarsızlığı fark eden bazı eğitimciler ve okullar, hazır oluşun çocuğun sahip olması gereken bir dizi özelliklerle tanımlanamayacağını ifade etmektedirler (Ackerman & Barnett, 2005). Okula hazır oluşun sadece çocuğa yönelik birtakım özelliklerle açıklanamayacağına ilişkin bu farkındalığın oluşmasında, Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli’nin (NEGP, 1998) etkili olduğu bilinmektedir. Bu panelde ilk defa okulların da çocuklar için hazır olması gerektiği (Shore, 1998) dile getirilmektedir.

Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli’nde okula hazır oluş, çocuğun okula hazır olması, okulun çocuk için hazır olması ve okula hazır oluşta çocuğun aile ve toplum tarafından desteklenmesiyle tanımlanmaktadır (Emig, 2000). Benzer şekilde Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), (2012) okula hazır oluşu, çocuğun hazır olması, okulun hazır olması ve ailenin hazır olması olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. 1998 yılında Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli tarafından, geçiş sürecine odaklanıldığı ve bu süreçle ilişkili tüm unsurların okula hazır oluş kavramı kapsamında ele alındığı görülmektedir. Ackerman ve Barnett’e (2005) göre okula hazır oluş, okul ve toplumun etkileşimli şekilde üstlendikleri sorumluluk olarak algılanmalı; “Çocuklar okula hazır mı?” sorusu ile birlikte aynı zamanda “Okullar ve toplum, çocukların çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarını karşılamak için hazır mı?” sorusuna da cevap aranmalıdır. Bracey (2005) de okula hazır oluşta, çocuğun okula hazır olması ile okulun çocuk için hazır hale getirilmesinin eşit derecede önemli olduğunu ifade etmektedir. Arnold ve diğerleri (2007) yumuşak bir okula geçiş sürecinin yaşanmasını, çocuğun okula hazırlıklı olmasına, okulların çocuklar için hazır hale getirilmesine ve ebeveynlerin okula geçiş sürecine dahil edilmesine bağlamaktadır.

Bracey (2005) okula hazır oluşun; okulun, ailenin ve toplumun hazırlıklı olması ile ilgili boyutları da kapsamasına rağmen ABD’deki bazı eyaletlerde, hazır olmanın odağına çocuğun alındığını ve bu doğrultuda sadece çocuğun özelliklerinin ele alındığı ilkeler yayımlandığını belirtmektedir. Suzuki (2012), okula hazır oluşta sadece çocuğun özelliklerine odaklanılmasını, “kurbanı suçlayan” bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda okula uyum ve akademik başarı açısından çocuğun yaşadığı sorunların, sadece çocuğun bireysel özellikleri ile açıklanması mümkün görülmemektedir. Okulun fiziksel yapısı, okulda uygulanan programın ve öğretim stratejilerinin esnekliği, öğretmenlerin nitelikleri gibi konular, çocuğun okula hazır olma durumuna bakılmaksızın, çocuğun okula uyumu ve akademik başarısı için başat belirleyicidir (Cassidy, Mims, Rucker & Boone, 2003). Örneğin, Snow, Burns ve Griffin’e (1998) göre okuma becerisinin ediniminde karşılaşılan bir sorunun, planlama eksikliği, nitelikli öğretmen eksikliği, kaynakların verimli kullanılmaması gibi okul odaklı sorunlardan kaynaklanma ihtimali daha yüksektir. Cassidy ve diğerleri (2003) okulların, çocukların okula hazırlıklı olmalarını sağlayacak özellikleri taşımadıklarını ve çocukların kendileri için uygun olmayan okul ortamlarına hazır olmaya zorlandıklarını ifade etmektedir. Nitekim, ABD’nin Hawaii Eyaleti’nde “Çocuklar için Hazır olan Okullar Aracı” ile 148 ilkokulda yürütülen bir araştırmada (Brandt & Grace, 2005), okulların sadece %20’sinin anasınıfı öğrencileri için iyi yapılandırılmış uygulama ve politikalarının olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada anasınıfı öğrencilerinin ise %60’ının tüm gelişim alanları açısından okula hazır oldukları görülmektedir. Çocukların gelişimlerine odaklanan ve tüm çocuklara yönelik çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulandığı hazırlıklı okullar, çocukların hak ettikleri bir eğitim ortamı olarak görülmelidir (Burke & Burke, 2005).

Çocuk için hazırlıklı olan okullarda, erken öğrenme ortamları ile ilkokul ortamları arasında süreklilik sağlanmakta (Shore, 1998) ve bu okullarda okula başlayan çocuklar için hazır olan nitelikli öğretmenler (Scott-Little & Maxwell, 2000; Dockett & Perry, 2009) görev yapmaktadır. Erken çocukluk eğitimi konusunda donanımlı olan ilkokul öğretmenleri, ailelerin ve çocukların ilkokula geçişlerini kolaylaştırabilmekte ve küçük yaş gruplarının bulunduğu sınıflarda etkili olabilmektedirler (Britto, 2012). Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi konusunda yetkinliklerinin artmasıyla, okula geçiş sürecinde yaşanan sorunların azaltılabileceği ve okulların çocuklar için hazır

olmasına katkı sağlanabileceği söylenebilir. Ayrıca eğitim yılının başlangıcında ve öncesinde gerçekleştirilecek okula geçiş etkinliklerinin planlanmasında, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sınıf listelerini erken bir zamanda oluşturma, sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik bir plan yapma, okulun ilk gününden önce etkinlikler düzenleme, çocuklara ve ailelere ait iletişim bilgilerini edinme ve bu bilgileri dosyalama, öğrencilerle ve ailelerle tanışma gibi etkinlikler, okul başlamadan önce yapılabilecek hazırlıklardan bazılarıdır. Burada en önemli konu, hazırlıkların bir geçiş planı doğrultusunda gerçekleştirilmesidir (Early, 2004).

Okulun hazır olması boyutu, Ekolojik Sistemler Yaklaşımı (Bronfenbrenner, 1979) açısından incelendiğinde, “okulun fiziksel yapısı”, “öğretmenler”, “kaynaklar”, “uyum etkinlikleri”, “sağlık ve güvenlik uygulamaları”, “öğretmen ve aileye destek” şeklinde ifade edilen unsurlara okul mikrosistemi içerisinde yer verildiği görülmektedir. High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı tarafından okulların hazır olmasına yönelik incelemelerde ise boyutlar, “ilgi çekici ortamlar”, “liderler ve liderlik”, “etkili program”, “ilerlemeyi değerlendirme”, “öğretmen desteği”, “öğretmenler olarak veliler”, “çeşitliliğe saygı duyma” ve “geçişler” şeklinde ifade edilmiştir (Bracey, 2005). Britto (2012) ve UNICEF (2012), okulun hazır olmasını, “eğitim ve öğretim ortamının hazır olması”, “öğretmenin hazır olması”, “eğitim ve öğretim programının hazır olması” ile açıklamaktadır. Türkiye’deki hazır oluş alanyazınında çocuğun okula hazır oluşuna odaklanıldığı (Harman & Çelikler, 2012; Kartal & Güner, 2018) ifade edilmektedir. Diğer taraftan ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen bazı uygulamaların, okulun hazır olması kapsamında incelenebileceği ve dört başlıkta ele alınabileceği söylenebilir: 1-Okulun fiziki açıdan hazır olması, 2- Öğretmenin hazırlıklı olması, 3- Programın hazır olması ve 4- Okula geçiş uygulamaları. Ulusal alanyazında okulun hazır olması boyutunun, alt boyutlar ve bileşenler açısından incelendiği herhangi bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Kartal ve Güner (2018) tarafından ulusal alanyazında yürütülen araştırmada ise UNICEF’in (2012) okulun hazır olması ile ilgili açıklamaları temele alınmıştır. Bu sebeple MEB tarafından yürütülen uygulamaların okulun hazır olması ile ilişkilendirilmesi, ulusal alanyazına sunulan bir katkı olarak düşünülebilir. Bu uygulamalar çalışmanın bu bölümünden itibaren örneklendirilerek açıklanmıştır.

MEB tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda kademeli bir şekilde fiziki düzenlemelerin yapılması istenmiştir (Okul Planlamaları, 2012). Bu bağlamda Türkiye’deki yasal dayanak (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik, 2012) doğrultusunda yapılması istenen ilkökul ve ortaokul kurumlarına ilişkin iç ve dış mekan dönüşümleri, “okulun fiziki açıdan hazır olması” kapsamında ele alınabilir.

Türkiye’de MEB’in öğretmenlerin yetiştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarından birisi 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’dir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu tarafından 2017 yılında onaylanmasıyla, güncellenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” yeterlik alanlarındaki 11 yeterlik ve 65 göstergelyi kapsamaktadır (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [OYGM], 2017). Bu yönüyle öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etmek için yararlanılabilecek Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “öğretmenin hazır olması” kapsamında değerlendirilebilir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarındaki derslere ilişkin öğretim programları 19/01/2018 tarihinde güncellenmiştir. Güncellenen bu programların, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanması planlanmaktadır. Öğretim programlarının geliştirilmesi ile ilgili bu çalışmaların, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde birbirini tamamlayıcı nitelikte oldukları belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda MEB’in program geliştirme çalışmaları, okulun hazır olması boyutunda yer alan “programın hazır olması” ile ilişkilendirilebilir.

Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından bu yana, okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğrencilerine yönelik uyum programı uygulanmaktadır. MEB tarafından bu programın 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için 11-15 Eylül 2017 tarihleri arasında uygulanması istenmiş, okullara ve öğretmenlere bazı etkinlik önerileri sunulmuştur. MEB yeni okullarına gelen öğrencilerin, okula uyum sağlamaları amacıyla okullarda, çocuk-aile-öğretmen tanışma etkinlikleri yapılmasını, eğitim ortamının tanıtılmasını ve öğrencilerin birbirleriyle oyun oynayarak kaynaşmalarının sağlanmasını önermektedir. Ayrıca eğitim-öğretim yılı başlamadan bir hafta önce gerçekleştirilen ve beş gün süren bu program

içeriğinin, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak düzenlenmesi tavsiye edilmektedir (Okula Uyum Haftası, 2017). Bunlara ek olarak MEB, 2018-2019 yılı eğitim-öğretim yılı başlangıcında bu önerilerini tekrarlamıştır. Bu açıdan Okula Uyum Programı, okulun hazır olması kapsamında “okula geçiş uygulamaları” başlığı altında ele alınabilir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında yer almadığı çok sayıda araştırmada ifade edildiği gibi (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2015; Cerit, Akgün, Yıldız & Soysal, 2014; Koçyiğit, 2009; Tantekin Erden & Altun, 2014), kimi araştırmalarda da okul öncesi eğitim ortamları ile ilkököl derslikleri arasında fiziki farklılıkların olduğu (Bay ve Şimşek, 2014; Koçyiğit, 2014; Kotoman, 2009; Tantekin Erden & Altun, 2014) tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, ilkökula başlangıçta okula uyum konusu ile ilgili sistem ve okul odaklı sorunlar yaşanabileceğine işaret edilmektedir. Bu noktada, okula hazır olma ile ilgili okul odaklı çalışmalar yürütülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de MEB tarafından gerçekleştirilen bazı uygulamalar göz önüne alındığında okulun hazır olması kavramının, okulun fiziki açıdan hazır olması (Okul Planlamaları, 2012), öğretmenin hazırlıklı olması (OYGM, 2017), programın hazır olması (MEB, 2018) ve okula geçiş uygulamaları (Okula Uyum Haftası, 2017) olmak üzere dört temel başlıkta ele alındığı söylenebilir. Bu başlıklardan hareketle sınıf öğretmenlerinin, ilkökölün fiziki açıdan hazırlıklı olması, öğretmenin hazır olması ve ilkökula geçiş uygulamaları noktasındaki görüşleri, ilköküllerin çocuklar için hazır olma durumunu ortaya koyarak okula hazır olma konusunun bir başka boyutta incelenmesinin ilk adımları atılmış olacaktır. Ancak programın hazır olmasının vurgulandığı bileşen bu çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile mevcut ilkököl programlarının amaçlar, öğretme-öğrenme süreçleri, kazanımlar, ölçme-değerlendirme unsurları açısından uyumlu olması gerekmektedir (Yangın, 2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ile ilköğretim programları arasındaki uyumun söz konusu unsurlar açısından farklı araştırma yöntemleri ile başka bir araştırmada incelenmesi, konunun çok yönlü olarak ele alınmasını sağlayacaktır. Okulun hazır olması boyutu kapsamında ele alınan üç başlık doğrultusunda çalışmada aşağıdaki dört soruya cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenleri, okulların birinci sınıf öğrencilerine fiziki açıdan hazır olma durumunu hangi unsurlarla betimlemektedirler?
2. Sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerine hazır olma durumları ile ilgili olarak kendilerini hangi konularda değerlendirmektedirler?
3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullarda birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen etkili okula geçiş uygulamaları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri, Okula Uyum Programı’nın etkililiğini nasıl değerlendirmektedirler?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni” ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanarak onları inceleme fırsatı sunması sebebiyle araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Ekiz, 2009). Bu çalışma, ilköküllerin çocuklar için hazır olma durumlarını ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek adına durum çalışması deseninde yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde ele alınan durum, kendi içerisinde alt birimlere veya alt tabakalara ayrılarak incelenebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada ilköküllerin çocuklar için hazır olma durumu, “okulun fiziki açıdan hazır olması”, “öğretmenin hazırlıklı olması” ve “okula geçiş uygulamaları” alt başlıklarında alt birimlere ayrılarak incelendiğinden iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009) ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesindeki tek ölçüt, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerinin olmasıdır. Çalışma grubunda ilkököl birinci sınıf okutma deneyimi bulunan, Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköküllerde görevli 21 sınıf

öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubundaki 21 öğretmenin görev yaptıkları okullar, birinci sınıf okutma deneyimleri ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler

Cinsiyet	N
Kadın	9
Erkek	12
Toplam	21
Okullar	N
Cumhuriyet İlkokulu	3
Gazi İlkokulu	2
Güre Atatürk İlkokulu	3
Hamiyet-Ferudun Sözen İlkokulu	1
Karagözoğlu İlkokulu	1
Mithat Fethi Büyükdalgıç İlkokulu	3
Şehit Hamdibey İlkokulu	5
Zeytinli Naim Süleymanoğlu İlkokulu	3
Toplam	21
Birinci sınıf okutma deneyimi	N
1-3 kez	4
4-6 kez	6
7-9 kez	7
10 kez ve üzeri	4
Toplam	21

Çalışma grubuna alınan öğretmenler için kodlamalar yapılmış, öğretmenler bir ile yirmi bir sayıları arasında “Ö 1, Ö 2... Ö 21” şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler için alanyazın taraması yapılarak (Brandt & Grace, 2005; Broström, 2002; Chan, 2010; Einarsdottir, 2003; Grace & Brandt, 2006; Murphey & Burns, 2002; Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999; Seven, 2011; Yalman & Ramazan, 2014) görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Alanı’ndan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, görüşme formundaki “programın hazır olması” ile ilgili görüşme sorusu, görüşme formundan çıkarılmıştır. Ayrıca alan uzmanları, “okula geçiş uygulamaları” ile ilgili soruda, ilkokullarda uygulanan Okula Uyum Programı’nın etkililiğine ilişkin bir sorunun öğretmenlere yöneltilmesini önermişlerdir. Uzman önerileri doğrultusunda görüşme formuna araştırmacılar tarafından son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son şekli için çalışma grubu dışındaki üç sınıf öğretmenin, görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmaktadır:

1. Birinci sınıf öğrencilerinin fiziki gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak okulunuzda yapılan fiziki düzenleme/ düzenlemeler nelerdir? Size göre okulunuzda bu konuda hangi fiziki düzenlemenin/ düzenlemelerin yapılması gerekir?
2. Kendinizi ilkokul birinci sınıf öğrencilerini okutmak için hazır hissediyor musunuz? Size göre bu konudaki güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?
3. Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda yürütülen okula geçiş uygulamalarından etkili olduğunuzu düşündüğünüz uygulamalar hangileridir? Size göre okulunuzda uygulanmakta olan Okula Uyum Programı’nın etkililiği nasıldır?

Görüşme formuna son şeklinin verilmesinin ardından Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri (2017) doğrultusunda, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 04/06/2018 tarihinde araştırma için izin alınmıştır. Veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının haziran ayında araştırmaya katılmayı kabul eden ve örnekleme ölçütlerine uygun olan 21 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Görüşmeler, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak için seminer çalışmalarının yapıldığı haftada gerçekleştirilmiş ve her bir öğretmen ile ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

2.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce, araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacılarından biri tarafından okul ortamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine okula hazır olmanın çok boyutlu yapısı (Britto, 2012; Emig, 2000; Shore, 1998; UNICEF, 2012) hakkında genel bir açıklama yapılmış ve araştırma konusu onlara tanıtılmıştır. Bu noktada araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine “okulun hazır olması” boyutu kapsamında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Çünkü araştırmada bu boyutun yapısı ile ilgili ilkökul düzeyinde var olan durum, sınıf öğretmenlerinden elde edilecek veriler ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz yaklaşımı izlenmiştir. Verilerin analizi sırasında sıklıkla doğrudan alıntılara yer vermiştir. Ayrıca araştırmacıların bulgulara ilişkin yorumlamaları ile bulguların düzenlenerek okura sunulması sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında amaç, bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okura sunulmasıdır. Betimsel analiz yaklaşımında araştırmanın kavramsal çerçevesinden veya araştırma sorularından hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur (Çepni, 2014). Bu çalışmada veri analizi için Tablo 2’deki tematik çerçeve oluşturulmuştur.

Tablo 2. Çalışmanın tematik çerçevesi

Temalar	
1.	Okulun fiziki açıdan hazır olması
2.	Öğretmenin hazırlıklı olması
3.	Okula geçiş uygulamaları

Çalışmanın tematik çerçevesini, “okulun fiziki açıdan hazır olması”, “öğretmenin hazırlıklı olması” ve “okula geçiş uygulamaları” isimli başlıklar oluşturmuştur. Bu çerçevenin belirlenmesinde, okulun hazır olması bağlamında değerlendirilen ulusal düzeydeki uygulamalar (MEB, 2018; Okul Planlamaları, 2012; Okula Uyum Haftası, 2017; OYGM, 2017) etkili olmuştur. Ayrıca bu tematik çerçeve, Britto (2012) ve UNICEF (2012) tarafından ifade edilen okulun hazır olmasına ilişkin bileşenler (eğitim ve öğretim ortamının hazır olması, öğretmenin hazır olması, eğitim ve öğretim programının hazır olması) ile benzerlik göstermektedir. Tematik çerçevenin belirlenmesinden sonra veriler araştırmacılar tarafından tematik çerçeve doğrultusunda okunmuş ve organize edilmiştir. Ardından organize edilmiş verilere ilişkin alt temalar oluşturulmuş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak, çalışmada elde edilen alt temalar arasında ilişki kurulmuş ve bulgular araştırmacılar tarafından anlandırılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada alan uzmanı ve sınıf öğretmeni görüşlerine başvurularak araştırmanın geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca verilerin toplanması ve analizi ile ilgili adımların açıklanması bir geçerlilik göstergesi olarak görülmektedir. Çalışmada ulaşılan 21 görüşme formu arasından rastgele seçilen beş form ile güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Görüşme formlarındaki ilk iki madde, iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar sonucunda 10 maddenin 8’inde benzer kategorilerin oluşturulduğu görülmüştür. Miles ve Huberman’ın (1994) formülüne göre iki kodlama arasındaki tutarlılık %80 olarak belirlenmiştir. Tutarlılık oranının %80 ve üzerinde bir oran olması, Miles ve Huberman (1994) tarafından kabul edilebilir bir güvenirlilik düzeyi

olarak değerlendirilmektedir. Uzman görüşünün alınması ve kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplamaları sonucunda çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik yönünden uygun olduğu düşüncesine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın “Sınıf öğretmenleri, okulların birinci sınıf öğrencilerine fiziki açıdan hazır olma durumunu hangi unsurlarla betimlemektedirler?” şeklindeki ilk araştırma sorusuna, “Okulun fiziki açıdan hazır olması” başlığı altında cevap aranmaktadır.

3.1. Okulun Fiziki Açıdan Hazır Olması

Öğretmenlerin “Birinci sınıf öğrencilerinin fiziki gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak okulunuzda yapılan fiziki düzenleme/düzenlemeler nelerdir? Size göre okulunuzda bu konuda hangi fiziki düzenlemenin/düzenlemelerin yapılması gerekir?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara, Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili bulgular

Alt temalar ve görüş kategorileri	Öğretmenlere ilişkin kodlar
Sınıf düzenlemeleri	
Birinci sınıf dersliklerinin okul içerisindeki konumunda değişiklikler yapılması	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
Birinci sınıf dersliklerindeki araç ve donanımların öğrencilerin fiziki özelliklerine göre düzenlenmesi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö21
Sınıflar standart yapılar olduğundan birinci sınıf dersliklerinde fiziki düzenlemeler yapılamaması	Ö10
Ortak kullanım alanlarına ilişkin düzenlemeler	
Lavabo yükseklikleri ve tuvalet boyutlarının birinci sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenmesi	Ö6, Ö11, Ö13, Ö16
Okul bahçesindeki oyun alanları ve oyun elemanlarının yeterli olmaması	Ö8, Ö10, Ö17
Birinci sınıf öğrencilerinin kullanımları için tuvaletlerde klozetlere de yer verilmesine gereksinim duyulması	Ö11, Ö15
Okul bahçesinde yeterli genişlikte bir alanın oyun alanı olarak düzenlenmesi	Ö11, Ö16
Fiziki güvenlik önlemleri	
Merdivenlerin güvenli olması	Ö12, Ö13
Nöbetçi öğretmen uygulamasına yer verilmesi	Ö13

Tablo 3’e bakıldığında, okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili olarak öğretmenlerin okulları, “sınıf düzenlemeleri”, “fiziki güvenlik önlemleri” ve “ortak kullanım alanlarına ilişkin düzenlenmeler” şeklinde ifade edilen başlıklarda betimledikleri görülmektedir.

Okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili olarak Ö 7 kodlu öğretmenin, “Okulumuzdaki birinci sınıfların giriş katta olmasına, tuvaletlere ve okul idaresine yakın olmasına dikkat edilir. Sınıflardaki yazı tahtası, dolap ve sıralar öğrenci boylarına göre düzenlenmiştir. Sınıfların biraz daha geniş olması gerekir.” ifadesiyle sınıf düzenlemelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Ö 10 kodlu katılımcı da “Sınıflar öğrencilere göre düzenlenemiyor. Çocuklar standart bir sınıfa geliyor.” yönünde görüş bildirmektedir. Ö 7 ve Ö 10 kodlu öğretmenlerden elde edilen bulgulardan hareketle, sınıfların fiziki açıdan standart özelliklerinin olduğu ve sınıflarda birinci sınıf öğrencilerine yönelik fiziki düzenlemelere gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Ortak kullanım alanlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak Ö 8 kodlu öğretmen, “Parktaki gibi oyun alanlarının yapılmasını istiyorum.” şeklinde ifade ederken Ö 15 kodlu öğretmen de ortak kullanım alanlarına ilişkin düşüncelerini “Tuvaletler klozete çevrilebilir. Birçok öğrenci evde klozete alışkın olduğu için okul tuvaletlerini kullanmakta zorluk çekiyor.” şeklinde belirtmektedir. Ö 8 ve Ö 15 kodlu öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda okullarda, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitlilik gösteren yapılara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Ö 12 kodlu öğretmen “*Merdivenler korkuluktur.*” derken “*Merdivenler güvenli ve korkuluktur. Her katta nöbetçi öğretmen bulunur.*” şeklinde görüş bildiren Ö 13 kodlu öğretmenin söyledikleriyle, görev yaptıkları okulların küçük yaş grubundaki öğrenciler için fiziki açıdan güvenli olduğu anlaşılmaktadır. Okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerinde okulun iç mekanına yönelik ifadelerin ve değerlendirmelerin öğretmen görüşlerinde ön planda tutulduğunu göstermektedir.

Çalışmanın “Sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerine hazır olma durumları ile ilgili olarak kendilerini hangi konularda değerlendirmektedirler?” şeklindeki araştırma sorusu, “Öğretmenin hazırlıklı olması” başlığı altında ele alınmıştır.

3.2. Öğretmenin Hazırlıklı Olması

Çalışmanın, “Kendinizi ilkökul birinci sınıf öğrencilerini okutmak için hazır hissediyor musunuz? Size göre bu konudaki güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?” şeklindeki görüşme sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, aşağıdaki Tablo 4’te gruplandırılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenin hazırlıklı olmasına ilişkin bulgular

Alt temalar ve görüş kategorileri	Öğretmenlere ilişkin kodlar
Mesleki deneyim	
Birinci sınıf okutma konusunda tecrübeli olması	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö 12, Ö13, Ö14
Kişisel özellikler	
Birinci sınıf okutmanın öğretmen için keyifli olması	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18
Sabırlı bir kişiliğinin olmaması	Ö10
İletişim	
Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi	Ö2, Ö 11, Ö15, Ö19
Velilerle etkili iletişim kurabilmesi	Ö11, Ö20
Program bilgisi	
Derslerin güncel öğretim programlarını incelemesi	Ö4, Ö9, Ö13
Sınıf yönetimi	
Birinci sınıflarda sınıf yönetiminde etkili olması	Ö15
Birinci sınıflarda sınıf yönetiminde etkili olmaması	Ö5
Bazı derslerde sınıf kurallarını uygulayamaması	Ö11
Materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı	
Görsel-işitsel materyal tasarlamada etkili olması	Ö17, Ö21
Bilgi teknolojileri kullanımında başarılı olması	Ö21
Kişisel ve mesleki gelişim	
Mesleki gelişimime önem vermesi	Ö15

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarının analizi sonucunda öğretmenin hazırlıklı olması ile ilgili olarak “mesleki deneyim”, “kişisel özellikler”, “iletişim”, “program bilgisi”, “sınıf yönetimi”, “materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı” ve “kişisel ve mesleki gelişim” alt temalarının elde edildiği görülmektedir.

Ö 6 kodlu öğretmenin “*Hissediyorum. Çok kez birinci sınıf okuttuğum için kendimi tecrübeli buluyorum. Çocukları seviyorum. Öğretmekten haz alıyorum. Küçük yaş grubundaki çocuklarda değişimi belirgin bir şekilde görebilmek beni mutlu ediyor.*” şeklindeki ifadelerinden öğretmenin hazırlıklı olması boyutunda, mesleki deneyim ve kişisel özelliklerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Ö 11 kodlu öğretmenin “*Hissediyorum. Çocuklarla ve aileleriyle iletişimde sorun yaşamam. Ancak kalabalık sınıflarda yoruluyorum. Özellikle de Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde belli kuralları uygulamak beni zorluyor.*” şeklindeki görüşü, iletişim ve sınıf yönetimi başlıkları altında ifade edilebilir. Ö 13 kodlu öğretmenin “*Evet, daha önce tecrübe ettiğim ve öğretim programlarını bildiğim için hazır hissediyorum.*” şeklindeki ifadesinin mesleki deneyim ve program bilgisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ö 15 kodlu öğretmenin iletişim, sınıf yönetimi, kişisel ve mesleki gelişim ile ilişkilendirilen ifadeleri, “*Hazır hissediyorum. Ders disiplinini sağlayabiliyorum, sınıf hakimiyetini kurabiliyorum. Birinci sınıf öğrencileri ile etkili iletişim kurabildiğimi düşünüyorum. Fakat çeşitli kurslarla kendimi daha da geliştirebileceğimi düşünüyorum.*” şeklindedir. Ö 16 kodlu öğretmen,

“Birinci sınıfları okutmaktan haz duyuyorum, onların doğal yönlerini çok seviyorum.” görüşüyle ilkököl birinci sınıf öğrencilerine hazırlıklı olmada öğretmenin kişisel özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca Ö 21 kodlu öğretmenin, “Birinci sınıf öğrencilerini okutmak için hazır olduğumu düşünüyorum. Görsel ve işitsel materyal hazırlama, bilgi teknolojilerini kullanma konularında başarılı olduğuma inanıyorum.” şeklindeki görüşüyle materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı yetkinliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenler “kişisel özellikler” ve “iletişim” kategorilerinde, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden farklı özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategorilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin ilkököl birinci sınıf öğrencilerine yaklaşımlarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, birinci sınıf okutma deneyimi açısından kendilerini sıkça değerlendirmişler ve birinci sınıf okutma deneyimleri doğrultusunda birinci sınıf öğrencileri için hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerine hazırlıklı olma durumları ile ilgili açıklamalarında “mesleki deneyim”, “kişisel özellikler” ve “iletişim” konularını daha fazla vurguladıkları görülmüştür.

Çalışmada son olarak “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullarda birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen etkili okula geçiş uygulamaları nelerdir?” ve “Sınıf öğretmenleri, Okula Uyum Programı’nın etkililiğini nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindeki araştırma sorularına, “Okula Geçiş Uygulamaları” başlığı altında cevap aranmaktadır.

3.3. Okula Geçiş Uygulamaları

Çalışmada öğretmenlerin “Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda yürütülen okula geçiş uygulamalarından etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar hangileridir? Size göre okulunuzda uygulanmakta olan Okula Uyum Programı’nın etkililiği nasıldır?” sorularına verdikleri yanıtların analizi ile okula geçiş uygulamaları başlığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öncelikle aşağıdaki Tablo 5’te, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okullarda yürütülen ve öğretmenler tarafından etkili olduğu düşünülen okula geçiş uygulamaları sıralanmıştır.

Tablo 5. Okullardaki etkili okula geçiş uygulamaları

Okula geçiş uygulamaları	Öğretmenlere ilişkin kodlar
1. Veli bilgilendirme toplantısı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17
2. Ev ziyareti	Ö1, Ö2, Ö9, Ö15, Ö18
3. Okul başlamadan önce ailelerle görüşme	Ö11, Ö15, Ö16, Ö21
4. Yakın çevre gezisi	Ö7

Öğretmenler, okullarda yürütülen “veli bilgilendirme toplantısı”, “ev ziyareti”, “okul başlamadan önce ailelerle görüşme” ve “yakın çevre gezisi” uygulamalarını etkili okula geçiş uygulamaları olarak ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar arasında ilk sırada veli bilgilendirme toplantısının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmadaki öğretmenlerden bazılarının (Ö11, Ö15, Ö16, Ö21) aile görüşmesine yönelik etkinliği, “okul başlamadan önce ailelerle görüşme” şeklinde ifade etmeleri, okula geçiş sürecinin okulun ilk gününden önce başlaması gerektiği düşüncesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin etkili gördükleri okula geçiş uygulamalarında aile odaklı ifadelere yer vermelerinin, geçiş sürecinde aile katılımına verilen önemin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Okula Uyum Programı, tüm ilkökullerde yürütülen bir uygulama olduğu için uygulamanın etkililiğine ilişkin öğretmenlere bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin, Okula Uyum Programı’nın etkililiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara, Tablo 6’da yer verilmektedir.

Tablo 6. Okula Uyum Programı’nın etkililiğine ilişkin bulgular

Olumlu görüş kategorileri	Öğretmenlere ilişkin kodlar
Kalabalık olmayan okul ortamının öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö21
Öğrencinin okulu ve okulun fiziki yapısını tanımasını sağlaması	Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Etkili bir program olmakla birlikte farklı uygulamalarla desteklenmesine gereksinim duyulması	Ö18, Ö19

Olumsuz görüş kategorileri	Öğretmenlere ilişkin kodlar
Birinci sınıf öğrencilerinin tamamının programa katılmaması nedeniyle programın amacına ulaşamaması	Ö1,Ö3, Ö20
Uyum programının beş gün yerine daha kısa süre uygulanmasıyla etkili olması	Ö1, Ö9

Tablo 6'ya bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından daha fazlasının, Okula Uyum Programı'nın etkileri bakımından özellikle, kalabalık olmayan bir okul ortamında öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu görüş ile birlikte öğretmenler, program sayesinde öğrencilerin okulun fiziki yapısını tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerin yanı sıra bazı öğretmenler (Ö18, Ö19), programın farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Oysa MEB tarafından okula geçiş sürecinde, Okula Uyum Programı ile ilgili genel bir çerçeve ortaya koyulmakta, öğrenci ve çevre özelliklerinin dikkate alınarak okula uyum etkinliklerinin okul tarafından çeşitlendirilmesi istenmektedir (Okula Uyum Haftası, 2017). Bu durum, Okula Uyum Programı'nın farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiği yönündeki öğretmen görüşleri ile birlikte ele alındığında, bazı okullarda geçiş sürecinin öğrenci ve çevre özellikleri dikkate alınarak planlanmadığını ve okula geçiş uygulamalarında çeşitliliğin sağlanmadığını göstermektedir.

Okula Uyum Programı'nın etkili bir uygulama olmadığına yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle, bazı okullarda tüm birinci sınıf öğrencilerinin Okula Uyum Programı'na katılmadıkları ve program süresinin uzun bir zaman dilimi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Okula Uyum Programı'na birinci sınıf öğrencilerinin tamamının katılmaması ve beş günlük program süresinin uzun bir süre olarak değerlendirilmesi göz önüne alındığında, bazı veli ve öğretmenlerin Okula Uyum Programı'nın okula başlayacak çocuklar açısından önemini yeterince anlayamadıkları çıkarımında bulunulabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada okulun hazır olması ile ilgili elde edilen sonuçlar, “okulun fiziki açıdan hazır olması”, “öğretmenin hazırlıklı olması” ve “okula geçiş uygulamaları” başlıkları altında sunulmuştur. Okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili olarak “sınıf düzenlemeleri”, “fiziki güvenlik önlemleri” ve “ortak kullanım alanlarına ilişkin düzenlemeler” kategorileri elde edilmiştir. İlkokullardaki bazı fiziki yapı ve unsurlarda, küçük yaş grubundaki öğrenciler için düzenlemeler yapıldığına yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle çalışmada, “sınıf düzenlemeleri” ve “ortak kullanım alanına ilişkin düzenlemeler” şeklinde düzenleme içerikli kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, sınıfların ve okul tuvaletlerinin fiziki açıdan standart özelliklerde yapılar olduğu yönündeki öğretmen görüşleri ile desteklenmiştir. Alanyazında da sınıfların, birinci sınıf öğrencilerine fiziki açıdan uygun yapılar olmadığı (Arı, 2014; Bay & Şimşek, 2014; Buldu & Er, 2016; Uzun & Alat, 2014) ve lavaboların standart fiziki özelliklerde yapılar olması nedeniyle, birinci sınıf öğrencileri tarafından kullanılmadığı (Arı, 2014; Uzun & Alat, 2014; Zelyurt & Özel, 2015) belirtilmektedir.

Çalışmada, küçük yaş grubundaki öğrencilerin fiziki güvenliklerinin sağlanmasına ilişkin “fiziki güvenlik önlemleri” kategorisi oluşmuştur. Benzer bir şekilde alanyazında, okul merdivenlerinin birinci sınıf öğrencileri için güvenli olmadığı (Arı, 2014), okula girişlerde güvenliğin sağlanmadığı (Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014), okul bahçesinde sıklıkla düşme ve yaralanma durumları ile karşılaşıldığı (Uzun & Alat, 2014) ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada, okulun fiziki açıdan hazır olması ile ilgili öğretmen görüşlerinde, okulun iç mekanına yönelik fiziki düzenlemelere odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kaynağında, okulların iç mekanlarında daha fazla fiziki düzenlemelere gereksinim duyulması olabileceği gibi okula ait dış mekanların, küçük yaş grubundaki çocuklara uygunluğu açısından öğretmenler tarafından yeterince değerlendirilmemesi de olabilir. Nitekim Kartal ve Güner (2018) de okulun hazır olması boyutuna yer verilen bilimsel makalelerde, okulların iç mekanlarına ilişkin bulgulara daha fazla yer verildiğini tespit etmiştir.

Çalışmada, öğretmenin hazırlıklı olması boyutu ile ilgili öğretmen görüşlerinden, “mesleki deneyim”, “kişisel özellikler”, “iletişim”, “program bilgisi”, “sınıf yönetimi”, “materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı” ve “kişisel ve mesleki gelişim” şeklinde ifade edilen kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (OYGM, 2017) ilişkilendirilebilir. Öğretmenin hazırlıklı olması ile ilgili elde edilen kategorilerden “program bilgisi”, Öğretmenlik

Mesleği Genel Yeterlikleri'nden "mesleki bilgi" yeterlik alanıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmenin hazırlıklı olmasına yönelik "sınıf yönetimi" ve "materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı" kategorileri, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nden "mesleki beceri" yeterlik alanı kapsamında ele alınabilir. Çalışmada elde edilen "kişisel özellikler", "iletişim" ve "kişisel ve mesleki gelişim" kategorileri ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin "tutum ve değerler" yeterlik alanı arasında ilişki kurulabilir. Çalışmada "mesleki deneyim", "kişisel özellikler" ve "iletişim" kategorilerinde belirtilen yeterliklerin, birinci sınıf öğrencilerine hazırlıklı olma bakımından öğretmenler tarafından daha fazla ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Mesleki deneyim kategorisinde öğretmenler, ilkökul birinci sınıf okutma konusunda tecrübeli olduklarını ve bu deneyim doğrultusunda ilkökul birinci sınıf okutmaya hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Einarsdottir'in (2003) "İzlanda'da Anaokulundan İlkokula Sorunsuz Geçiş" isimli çalışmasında ise mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre okula geçiş uygulamalarından daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin birinci sınıf öğrencilerine hazırlıklı olma konusunda kişisel özelliklerini de ön plana aldıkları görülmüştür. Benzer bir şekilde Correia ve Marques-Pinto'nun (2016) çalışmasında, okul tarafından sunulan koşulların ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin çocukların okula uyum sağlamalarında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ertürk Kara ve Gözcü'nün (2015) çalışmasında da, 60-72 aylık çocuklarını ilkökula gönderen ailelerin bu kararı vermelerinde, birinci sınıf öğretmenin kişisel özelliklerinin belirleyici unsurlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, "veli bilgilendirme toplantısı", "ev ziyareti", "yakın çevre gezisi" ve "okul başlamadan önce ailelerle görüşme" uygulamalarının etkili geçiş uygulamaları olduğu tespit edilmiştir. Einarsdottir'in (2003) çalışmasında da öğretmenlerin, "Okul başladıktan sonra tüm ebeveynler için düzenlenen bilgilendirme toplantısı" ve "Okul başlamadan önce çocuk ve aile ile bir toplantı" şeklinde ifade edilen uygulamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Fakat aynı çalışmada İzlandalı ilkökul öğretmenlerinin "ev ziyareti" uygulamasına az sıklıkla başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü (2018), okula uyum sürecinde, ilgi çekici etkinlikler ve tanışma etkinlikleri yapılmasının, okul öncesi öğretmenleri tarafından önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) ise yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul başlamadan önce, sınıflarda düzenlemeler yaptıkları, tanışma uygulamalarına yer verdikleri ve öğrencilere yönelik hediyeler hazırladıkları sonuçlarını elde etmiştir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenleri tarafından etkili geçiş uygulamaları olarak ifade edilen uygulamaların, aile odaklı uygulamalar oldukları görülmüştür. Okula uyum sürecinde yaşanan sorunlarda en çok aile faktörünün etkili olduğu (Bağçeli Kahraman ve diğerleri, 2018) göz önüne alındığında, okula geçiş sürecinde aile katılımının ve çocuğa sunulacak aile desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmada bazı katılımcılar, okul başlamadan önce gerçekleştirilen etkili bir okula geçiş uygulamasını "okul başlamadan önce ailelerle görüşme" şeklinde ifade etmişlerdir. İzlanda ve Avustralya'daki okula geçiş uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Einarsdottir, Perry ve Dockett (2008), Avustralyalı ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, okul başlamadan önce ebeveynlerle bilgilendirme toplantısı yaptıklarını belirlemiştir. Lazzari ve Kilgo (1989) geçiş sürecine ilişkin planlamanın, çocuğun okula başlamasından 6-12 ay öncesi ile okulun başlamasından sonraki 2-3 aylık süreyi kapsamasını önermiştir (aktaran Kemp, 2003). Bu bağlamda Türkiye'de ilkökulun hazır oluşunun değerlendirilmesine yönelik incelemelerin, eğitim-öğretim yılı çalışma takvimi göz önüne alındığında, aralık-ocak aylarından itibaren yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ile okullar açılmadan 3-4 ay önce yürütülen bu çalışmanın, okullardaki geçiş planlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, Okula Uyum Programı'nın farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğine yönelik öğretmen görüşleri elde edilmiştir. Okula uyum süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda (Bağçeli Kahraman ve diğerleri, 2018; Başaran ve diğerleri, 2014; Yoleri, 2014), çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için bireysel farklılıkların dikkate alındığı çeşitli etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca çalışmada, Okula Uyum Programı'nın öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin okulu tanımasını sağladığı yönünde öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Okula Uyum Programı'nın etkililiğine yönelik olumlu öğretmen görüşlerinin yanında çalışmada, Okula Uyum Programı'nın etkililiğine yönelik olumsuz öğretmen görüşleri de elde edilmiştir. Okula Uyum Programı'nın etkili olmadığına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar, birinci sınıf öğrencilerinin tamamının programa katılmamaları ve beş günlük program süresinin uzun bir süre olarak görülmesi ile açıklanmıştır. Broström (2002) ise 249 Danimarkalı öğretmen ile yürüttüğü

araştırmasında, okula geçiş uygulamaları için zamana ihtiyaç duyulduğunu belirlemiştir. Başaran ve diğerlerinin (2014) çalışmasında bazı okul öncesi öğretmenleri Okula Uyum Programı'nı, yarım gün sürmesi ve öğrencilerle tanışılmasına fırsat sunmasından dolayı olumlu bulurken; programa ilişkin olumsuz görüşlerin, programın okullar açılmadan önce uygulanmasının doğru bulunmadığı ve programın anasınıfı öğrencileriyle yürütülmesinin gerekli görülmediği noktalarında toplandığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Yıldırım Hacıbrahimoglu (2017) Okula Uyum Program'ının, geçiş ekibi, geçiş takvimi, planlama, aile katılımı ve kurumlar arası işbirliği doğrultusunda yürütülmediği için sistemli bir geçiş programı olmadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Okula Uyum Programı, elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak bir geçiş planı kapsamında tekrar düzenlenebilir. Okula Uyum Programı'nın geliştirilmesi konusunda oluşturulacak İlkokulun Hazır Oluşunu Destekleme Programı ile (İHODEP), okulların öğrenciler için daha hazırlıklı olmaları sağlanabilir.

Türkiye'deki alanyazında ilkokulun, çocuk için hazır oluşunun incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple çalışma, "okulun hazır olması" boyutunda yürütülecek çalışmalara bir zemin teşkil edecektir. Özellikle de okullardaki fiziksel alanların yeterliği boyutuna yönelik nicel ölçümlerin yapılacağı çalışmalarda, "okulun hazır olması" boyutunun daha ayrıntılı olarak ele alınmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?* Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Debra_Ackerman/publication/255617499_Prepared_for_Kindergarten_What_Does_Readiness_Mean/links/0f31753b2d9f34f6f5000000/Prepared-for-Kindergarten-What-Does-Readiness-Mean.pdf
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 1031-1047.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward.* Retrieved from http://www.akdn.org/sites/akdn/files/media/documents/various_pdf_documents/2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf
- Bağçeli Karaman, P., Şen, T., Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Bay, D. N., & Şimşek, Ç. Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.
- Bracey, G. W. (2005). Is your school ready? *Principal*, 85(1), 40-45.
- Brandt, M. E., & Grace, D. (2005). Development, validation, and field testing of "readiness" instruments for the State of Hawai'i: Schools ready for children and children ready for school. *Educational Perspectives*, 38(1), 51-58.
- Britto, P. R. (2012). *School readiness and transitions.* New York: Education Section Programme Division, UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian ve A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). London: Falmer.
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Education and Science*, 41(187), 97-114. doi: 10.15390/EB.2016.6292
- Burke, C. J., & Burke, W. M. (2005). Student-ready schools. *Childhood Education*, 81(5), 281-285. doi: 10.1080/00094056.2005.10521307
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Cassidy, D. J., Mims, S., Rucker, L., & Boone, S. (2003). Emergent curriculum and kindergarten readiness. *Childhood Education*, 79(4), 194-199. doi:10.1080/00094056.2003.10521192
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>
- Chan, W. L. (2010) The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993. doi: 10.1080/03004430802586130
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. doi: 10.1080/00131881.2016.1200255
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.

- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf>
- Einarsdottir, J. (2003). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland. British Educational Research Association Annual Conference (11-13 September 2003) Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003302.htm>
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008) Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47-60. doi: 10.1080/09575140801924689
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Emig, C. (2000). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf>
- Ertürk Kara, H. G., & Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-408.
- Grace, D. J., & Brandt, M. E. (2006). Ready for success in kindergarten: A comparative analysis of teacher, parent, and administrator beliefs in Hawaii. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 223-258.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 28261). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kartal, H., & Güner, F. (2018). A review of articles that include the schools' readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 431-443. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.431
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 403-433. doi: 10.1080/1034912032000155194
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1891-1874.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429272.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Erişim adresi: http://www.onceokuloncesi.com/okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri (2017, 22 Ağustos). (Sayı: 2017/25). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/16171246_arastirma_yarisma_sosetkinlik_izinleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>
- Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community Assessment of School Readiness. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). Retrieved from <http://ecrp.illinois.edu/v4n2/Murphey.html>
- Okul Planlamaları Konulu Resmi Yazı (2012, 5 Haziran). Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/OKUL%20PLANLAMALARI0001.pdf>
- Okula Uyum Haftası Konulu Resmi Yazı (2017, 7 Eylül). Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08101103_okula_uyum_81_il_valiliYi_onaylanan_r_esmi_Yst_yazY.pdf

- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. M. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Scott-Little, C., & Maxwell, K. L. (2000). *School readiness in North Carolina: Report of the ready for school goal team*. Greensboro, NC: SERVE. Retrieved from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/Ready-for-School-Goal-Team_Full-Report.pdf
- Seven, S. (2011). Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Shore, R. (1998). *Ready schools*. A Report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group. National Education Goals Panel, Washington, DC. Retrieved from <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>
- Snow, C.E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Suzuki, M. J. (2012). *Japanese children's transition between two worlds: Mapping how kindergarten and elementary-school teachers think about children and their activities*. Doctoral dissertation, The University of Wisconsin, Madison, USA. Retrieved from Proquest database.
- Tantekin Erden, F., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. Retrieved from [https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Yalman, D., & Ramazan, O. (Eylül, 2014). *İlköğretime Geçiş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. International Conference on Educational Research and Social Studies, İstanbul. [kişisel iletişim (elektronik posta adresi)].
- Yangın, B. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilköğretim programlarının karşılaştırılması. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve İlkokul (ilköğretim) programları içinde* (ss. 89-109). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yolcu, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 01-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15700/201412071206>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/huner/issue/36364/411258>
- Zelyurt, H., & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 1-18.

Teoriden Uygulamaya Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı: Kimya Laboratuvarlarında Uygulama Örneği

The Science Writing (SWH) Approach from Theory to Practice: Implementing in Chemistry Laboratories

Fatma YAMAN¹, Ali ÇIKMAZ², Erçin ŞAHİN³, Brian HAND⁴

Öz: Bu çalışmanın amacı, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımını (ATBÖ) teorik olarak açıklamak, yazılı ve sözlü argümanların nasıl gerçekleştiğini örnek bir uygulama üzerinden göstermeye çalışmaktır. Bu bağlamda, fen öğrenmede bilimsel bilginin oluşturulması sürecinde dilin etkin bir şekilde nasıl kullanıldığı, yazılı ve sözlü argümantasyonların nasıl oluşturulduğu ve öğrenme ortamlarının bunlara nasıl bir katkı sağladığı açıklanmıştır. Ayrıca, ATBÖ yaklaşımının argüman fazı genel kimya laboratuvarlarında kimyasal denge konusu örnek alınarak detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan örnek açıklamalar neticesinde, bu yöntemi uygulamak isteyen araştırmacı ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, yazılı ve sözlü argümanlar, kimya laboratuvarı

Abstract: The purpose of this study is to explain the theoretical perspectives of an argument-based science inquiry approach, also known as The Science Writing Heuristic (SWH), and to represent how oral and written arguments take place using an example of its implementation. In the context of constructing scientific knowledge, we discuss how language is used, how oral and written arguments are constructed, and how the learning environment contributed to learning by providing an example on chemical equilibrium in a general chemistry laboratory with the emphasis on the argument phase. Then, some implications are provided for researchers and teachers who want to implement this approach.

Keywords: The Science Writing Heuristic approach, written and oral arguments, chemistry laboratory

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to explain theoretical perspectives of an immersive approach to argument-based science inquiry, also known as Science Writing Heuristic, and to represent how oral and written arguments take place using an example of its implementation. In the context of constructing and criticizing scientific knowledge, we explain how language is used, how oral and written arguments are constructed, and how the learning environment contribute to learning by providing an example on chemical equilibrium in a general chemistry laboratory with the emphasis on argument phase.

The SWH provides students with opportunities to pose questions, determine design, gather data, make claims based on evidence, and check their assertions against current norms. In this context, students are engaged with multiple representations, such as pictures, text, graphs, or equations, as well as negotiating across multiple situations that arise in the lab. Throughout the learning process, students are required to negotiate in small and whole groups. In small groups, students work collaboratively to pose questions, determine design, discuss their data and use reasoning to generate evidence. Then they engage with whole class discussion to defend or debate their claims and evidence. Throughout this procedure, students engage with constructing and criticizing their knowledge claims by participating in the multiple oral and written negotiations that form the basis of the epistemic practices both of science and language. Moreover, students engage with Premise-Justification-Conclusion (P-J-C) procedure.

¹ Dr. Öğr. Üys., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatmayaman@ymail.com, ORCID: 0000-0002-4014-3028

² Arş. Gör., Iowa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ali-cikmaz@uiowa.edu, ORCID: 0000-0001-7196-1085

³ Arş. Gör., Iowa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ercin-sahin@uiowa.edu, ORCID: 0000-0003-3491-1235

⁴ Prof. Dr., Iowa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, brian-hand@uiowa.edu, ORCID: 0000-0002-0574-7491

SWH Laboratory—What Does It Look Like? Beginning

Before students arrive to the lab, they prepare their beginning question(s), BQs, outline their design, list their safety concerns and construct their pre-concept map for the activity.

SWH Laboratory—What Does It Look Like? During

When students arrive to the lab, they discuss their beginning questions as groups, every group writes their BQs on the board, and through a whole class discussion determine their class BQs. Then whole class discuss their design and divide into groups to answer and investigate their BQs. Students draft appropriate data collection tables, including dependent and independent variables to be investigated. In this context, in the Beginning Questions phase the students are required to write a question or questions that can be investigated experimentally, and that demonstrate understanding of independent and dependent variables, a generalization or an appropriate application of lab results. In Design Section, students are required to list the steps that they will implement the experiment. In the safety section, students list the major safety concerns for the experiment they will perform. In the Data section, students implement experiments and do observations, list all data, take notes, make calculations, write equations, chemical information etc. After students collect all their data, they try to analyze them. In this context, they look for patterns and anomalies, they generate graphs, they enter their data to the blackboard, and then they discuss results. Through this procedure, the instructor moves among the groups, ask guiding questions or redirect students to their classmates, facilitates discussion without telling students what they should learn from the experiment.

SWH Laboratory—What Does It Look Like? End

After discussing the results students make their claims and support their claims with evidence. In this context, Claim is one- or two-sentence statement, which answer the beginning questions, derived from the results of the laboratory work. When students make a claim for an investigation, they are expected to note a pattern, demonstrate a generalization, articulate a relationship, or provide an explanation that they have uncovered by their work. Evidence is a written explanation that supports the claims. Students display scientific argumentation and reasoning skills to state a claim and provide rational evidence for the claims. Students use chemical equations, calculations, and graphs to explain and interpret the meaning behind the data and calculations. They are expected to use proper Turkish to write logical statements. Throughout this procedure, students are encouraged to make explicit associations among questions, observations, data, claims, and evidence as well as to be able to defend their position.

SWH Laboratory-What Does It Look Like? After Lab

After lab investigation, students are required to search at least three resources including their textbook, the Internet, other reference books etc, to explain, confirm or discount what they have learned from the lab. They also construct a post concept map. In the Reflection section, students are expected to compare their results to other groups, teachers, textbooks, and other sources, and discuss how their ideas have been changed or not. Moreover, they are required to write paragraphs using proper Turkish with clear logical statement, define and interpret their evidence. Students are expected to refer the information they found.

The SWH has some benefits in terms of learning. These are:

- Students work collaboratively and engage with individual, small group and whole class discussions.
- Students' oral and written arguments increase over the time.
- Students use multiple representations for their oral and written arguments.
- Students are required to use logical statements.
- Students' critical thinking, cognitive and metacognitive skills develop over time.

GİRİŞ

Fen eğitiminin temel amaçlarından biri fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik kuramların davranışçılıktan yapılandırmacılığa evrilmesiyle, fen okur-yazarlığı kavramının tanımı da değişmiştir. Önceleri, bilimsel kitapları okuyabilme ve bilimsel kelimeleri doğru şekilde kullanabilme fen okuryazarlığı olarak tanımlanırken, güncellenen (yenilenen) öğretim programlarında bilimsel okuryazar birey, ilgili konularda genel tartışmalara aktif olarak katılabilen, bilimsel ve teknolojik bilgilerini gündelik hayatlarında dikkatli bir şekilde kullanabilen ve okul sonrası da bilim öğrenmeyi sürdürebilen birey olarak tanımlanmıştır (NRC, 2007; 2012). Fen okuryazarı bireyleri yetiştirme konusunda düşülen hataların başında öğrencilere bilimin nasıl yapıldığını tecrübe edebilecekleri fırsatların sunulmaması gelmektedir (NRC, 2012). Bunun üstesinden gelmek için yenilenen öğretim programlarında öğrencilerin bilim öğrenme esnasında yapması gereken bilimsel pratikler belirtilmiştir (NRC, 2012; MEB, 2013). Bu pratikler “bireyin kendi sorularından yola çıkarak modeller geliştirip kullanabilmesi, araştırma yöntemini planlayarak uygulayabilmesi, elde ettiği verileri çözümleyerek yorumlayabilmesi, matematiksel hesaplamaları uygun olarak kullanabilmesi, açıklamalar oluşturabilmesi, kanıtlara dayanarak argüman geliştirebilmesi ve elde ettiği bilgiyi değerlendirebilmesi ve iletişimde kullanabilmesi” şeklinde özetlenmiştir. Burada beceri yerine pratik kelimesi kullanılmasının sebebi, “bilimsel araştırmalarda sadece beceri değil her bir pratiğin kendine özgü yapısının da bilinmesinin gerekli olduğunu vurgulamak” olarak açıklanmıştır (NRC, 2012). Bilimsel pratikler beraber değerlendirildiğinde üç konu ön plana çıkmaktadır: öğrenme ortamında dil kullanımı, argümantasyon tabanlı araştırma-sorgulama ve bunları bir araya getirerek öğrenmeye olanak sağlayan ortam.

1.1. Öğrenmede Dilin Rolü

İlgili alanyazın incelendiğinde, dil olmadan bilim yapmanın mümkün olmadığı, dilin yalnızca bilimsel bilginin transferi için değil aynı zamanda onun oluşturulması sürecinde aktif bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Norris & Philips, 2003). Fen öğrenimi/öğretiminde dilin fonksiyonu ve kullanımı ile ilgili tartışılan iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlar, “dili kullanmak için öğrenme” ve “öğrenmek için dili kullanma” görüşleridir (Hand, 2008). Bu görüşlerden birincisi olan “dili kullanmak için öğrenme” yaklaşımına göre, hangi disiplinde bilim yapılacağı o disiplinde kullanılan dil ve öğeleri öğrenildikten sonra bilim/fen öğrenimi aşamasına geçilmelidir (Halliday & Martin, 2003). Örneğin, öğrenci bir laboratuvar uygulaması yapacak ve onu raporlaştıracaksa, öncelikle laboratuvar raporu nasıl olmalı, nasıl bir dil kullanılmalı bunları öğrendikten sonra uygulama aşamasına geçmelidir. İkinci görüş olan “öğrenmek için dili kullanma” yaklaşımında ise öğrenme deneyimi ile dil kullanımının birbiri içinde beraber gelişecek şekilde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gee, 2004). Bu görüşe göre dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek ile fen öğrenimi arasında bir ayrım bulunmamaktadır. Böylelikle, birinci görüşe göre dil öğrenilmesi gereken bir olgu iken, ikinci görüşte dil öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Hand, 2008).

Dil kullanımı konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi değişik formlarda gerçekleşmektedir (Norton-Meier, 2008). Klein’in (1999) kapsamlı alanyazın incelemesine göre, dilin kullanımının öğrenilmesinin bağlamdan bağımsız olarak düşünen yaklaşımların kullanılmasının faydasına dair kesin bir sonuç bulunamamıştır. Ayrıca, Prain’in (2006) alanyazın incelemesi, öğrenmek için dili araç olarak kullanma yaklaşımının daha verimli öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Bilim ve dil ile ilgili bu iki yaklaşım tartışılırken, Hand ve Prain (2006), her ikisinin arasında bir geçiş pozisyonu önermişlerdir. Öğrencilerin içeriği öğrenirken dili bir öğrenme aracı olarak kullanmalarının önemini yanında, bireyin bilimsel yazı tarzını da anlamalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu önerinin yanında gündelik dil ile bilim dilinin bir arada kullanılmasının anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bir gereklilik olduğu ifade edilmiştir (Hand & Prain, 2006). Bireyin gündelik dilinin aktif kullanılması ile ön bilgilerinin açığa çıkması; öğretmen, öğrenci ve diğer kaynaklar ile aktif müzakere sonucu yeni bilgilerin inşası sürecinde günlük dilden bilimsel dile yumuşak bir geçişin sağlanması ve bunların dilin farklı formları olan konuşma ve yazma aktivitelerinin kullanımı ile desteklenmesi bilimsel kavramları öğrenmede faydalı bir yaklaşım olarak belirtilmiştir (Wallace, Hand & Prain, 2004; Yore & Treagust, 2006).

Wellington ve Osborne (2001) bilimsel düşünme ve akıl yürütmenin önemine vurgu yaparken, bunların gelişmesi için bireyin bilim dilini ve kavramlarını kullanabilme becerisini ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında, Bransford, Brown ve Cocking (1999) ise dilin öğrenmeye olan etkisini, dil kullanımının bireyin anlamlandırabilme yapmasına olanak sağlayan bir kavram olmasından ileri geldiğini savunmuştur. Ayrıca, öğrencinin (1) kanıtlarını savunabilme becerilerinin gelişmesinde dilin öneminin, (2) akranlarından öğrenirken ve bilgiyi paylaşırken diyalogun gerekliliğinin ve (3) bilimsel alana özgü kullanılan dil unsurlarının, kavramların derinlemesine anlaşılmasını sağladığının farkına varmasının gerekliliği belirtilmiştir. Bu yüzden, bilim ve fen öğreniminin temeli olan araştırma-sorgulamada, dilin bir öğrenme aracı olarak ele alınırken, dilin kullanıldığı bir form (Norton-Meier, 2008) olan argümantasyonunda vurgulanması gerekir.

1.2 Argümantasyon ve Bilimsel Bilginin Yapılandırılması

Argümantasyon, bilginin kritik edilerek yapılandırılmasını sağlayan sosyal bir müzakere (negotiation) süreci olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte bireyler belli bir konu hakkında soru sormakta, sorularına cevap oluşturacak şekilde veri toplamakta, verilerden yola çıkarak iddialarını oluşturmakta ve bu iddiaları savunacak deliller ortaya koymaktadır. Sonrasında ise görüş birliğine varmak için belirli bir topluluk içerisinde, bu argümanlar kritik edilerek bilginin yapılandırılması sağlanmaktadır (Driver, Newton & Osborne, 2000; Ford, 2012). Müzakere sonucu görüş birliğine varmak için argümanların yapılandırılması ve kritik edilmesi arasındaki diyalektik etkileşim çok önemlidir (Ford, 2012). Bilim insanları oluşturdukları argümanların zayıf yanlarını görmek ve bunları güçlendirmek için, oluşturdukları argümanları diğer bilim insanlarının kritik ve eleştirilerine sunarlar. Bu sebepten, kritik etme bilimsel pratiklerle vurgulanan bilginin yapılandırılmasına, yani anlamlı öğrenmeye olanak sağlar. Diğer bir ifadeyle, alanda uzmanları ile tartışılıp kritik edilmesine fırsat verilmeyen argümanın, alanda kabul gören bir bilimsel bilgi olarak yapılandırılması mümkün değildir. Bilim öğretiminde kritik etmenin rolü öğretim programlarında da vurgulanmış ve şöyle denmiştir: “kritik etme genelde bilginin inşa edilmesi, özelde ise bilim öğrenimi için temel yapı taşıdır” (NRC, 2012, s.44).

Bilgiyi inşa etme sürecindeki önemli rolüne rağmen, öğrenciler için kritik etme kolay bir iş değildir. Bunun sebebi olarak neyin veri, neyin kanıt, neyin iddia ve neyin tutarlı bir argüman olarak kabul edilmesi hususunda epistemik kavrayış eksikliği gösterilmiştir (Duschl, 2008). Yani, öğrencilerin, argümantasyon yaparken, bilimde neyin yüksek seviye argüman olarak tanımlandığı konusunda çok yönlü ve gelişmiş bir kavrayışa sahip olmaları gerekir (Mason & Scirica, 2006). Dahası, öğrenciler birbirlerinin fikirlerini kritik edebilecek anlayışta olmalıdırlar (Sandoval & Millwood, 2008). Diğer bir ifadeyle, öğrenci (1) soru oluşturmak, (2) veri toplamak, (3) verileri yorumlayarak iddia ve iddiasını destekleyecek kanıtlar oluşturmak ve (4) bu iddialarını herkesin önünde tartışabilmek için nelerin araç olabileceğini epistemik olarak kavramalıdır. Argümantasyonun araştırma-sorgulamanın özgün bir formu olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Hand, 2008; Walton, 1998), argüman, sadece araştırma-sorgulama sonucu oluşan son ürün değil, aynı zamanda öğrencilerin soru ürettiği, deneyler yaptığı, verileri analiz ettiği, kanıtlara dayalı olarak iddialarını oluşturduğu ve bunları yaparken her aşamada karşılaştığı bilgileri kritik ederek kendi bilgi dağarcığını geliştirdiği bir süreç şeklinde araştırma-sorgulamanın temelini oluşturur (Klein, 2006). Bu açıdan, argüman, öğrencileri araştırma-sorgulama sürecine dahil eden ve bilimsel pratikleri kavramalarına sebep olan bir araç haline dönüşmektedir. Bilim yaparken argümanın, iddia ve kanıtı içermekle beraber, araştırma-sorgulamaya rehberlik eden soru ile de uyumlu olması gerekir. Bu yüzden, fen sınıflarında bilimsel argümantasyon ele alınırken argümanın soru-iddia-kanıt üçlüsünden oluştuğu göz ardı edilmemelidir (Hand, 2008).

Soru, yapılacak incelemeye temel teşkil eden soru zamiri formunda bir ifade iken, iddia, soruya cevaben çözüm, sonuç ya da pozisyon belirten bir ifadedir. Kanıt ise, iddiada belirtilen çözüm, sonuç, ya da pozisyonun açıklamasıdır. Burada özellikle anlaşılması gereken husus öğrencilerin veriden akıl yürüterek (Veri+Akıl Yürütme = Kanıt) kanıtla ulaştığı gerçeğidir. Bir başka ifadeyle, veri ile kanıt aynı şey değildir. İkna edici argüman oluşturmak için bu bileşenlerin herbirinin tek başına çok önemli olmasının yanında (McNeill, Lizotte, Krajcik & Marx, 2006; Sampson, Grooms & Walker, 2011), kaliteli argüman meydana getirmek ve bilim öğrenimini teşvik etmek için, soru-iddia-kanıtın uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesi öğrenme için hayati öneme sahiptir. Diğer bir söyleyişle, iddia mutlaka bir soruya cevap olmalı, bunu yaparken de kanıt ile desteklenmelidir. Argümanın ana yapı itibarı ile soru-iddia-kanıt olarak yapılandırılmasının yanında her bir bileşenin öğrencilerin öncül-

gerekçelendirme-çıkartım (Walton, 2016) şeklinde akıl yürütülerek yapılandırılması öğrenmenin sahiplenilerek daha kalıcı olmasına olanak sağlar (Hand, Norton-Meier & Jang, 2017). Argümantasyonun amacı muhatabını ikna etmek için savunduğun görüşü gerekçelendirmektir (Walton, 2016). Öğrenciler araştırma sorularına karar verirken soruların neden seçildiğini gerekçelendirmektedir. Belirlenen sorulara cevap vermek için yapacakları deneyin ve dizaynların neden seçildiğini sorgulamaktadır. Böylelikle, dersin her anında yapılan işlemin ve ortamda karşılaşılan her bilginin sorgulanmasıyla akıl yürütme dersin her anına yayılmaktadır Böylece argümantasyon dersin belli bir bölümünü oluşturan bir yapı olmaktan ziyade dersin tamamına hakim olan, bireyi her zaman bilişsel olarak aktif olmaya teşvik eden bir yaklaşıma dönüşmektedir (Şekil 1). Bireyin bilimsel bilgiyi yapılandırırken sürekli karşılaştığı bilgi selini sorgulaması, gerekçelerini araştırması ve ortama reaksiyon vermesi bireyi anlayarak kalıcı öğrenmeye yönlendirecektir. Bu bağlamda, öğrenme ortamının, bahsedilen bileşenleri bünyesine alacak ve onların aktif olarak kullanılmasını teşvik edecek şekilde dizayn edilmesi gerekir.

1.3 Öğrenme Ortamlarının Kompleks Yapısı

Bilim öğrenme ortamları, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi desteklemek için, dil kullanımını teşvik eden (Prian & Hand, 2016) ve argümantasyon temelli yoğun diyalog içeren (Mercier & Sperber, 2011) ortamlar şeklinde dizayn edilmelidir. Böyle ortamların farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin öğrenmesini teşvik ederek, alt düzey öğrencilerin öğrenme seviyesini artırdığı ve başarı farkını azalttığı araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Chanlen, 2013). Bilimin gelişimi, belirli bir disiplindeki bilim insanlarının bilimsel müzakereler yapabildiği diyalog ortamlarında gerçekleşir. Böyle ortamlar, akıl yürütme ve bilimsel içeriğin tartışıldığı ve bilimsel gelişim için önemli yapıtaşlarından olan epistemik güven ve uyanıklığın vurgulandığı yerlerdir (Mercier & Sperber, 2011). Yani, diyalogun hakim olduğu ortamlar, katılımcıların bilimsel argüman yapısını kullanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca bu ortamlar, katılımcıların kritik etme ve bilim yapmanın gereği olan karşıt argüman geliştirmelerini sağlamaktadır. Diyalog ortamları, öğrencilerin etkileşiminde kişilerin değil fikirlerin tartışıldığı, öğrencinin aktif katılımcı olduğunda kazanımlarının daha fazla olduğunu farkettileri (kazanç-kayıp oranı) (Mercier & Sperber, 2011) bilimin doğası ve yapılandırıcılık kuramı gereği bireyin bilginin yapılandırılmasında kendisinin ve ortamdaki diğer aktörlerin aktif rolünün farkına vardığı yerlerdir (Ford & Forman, 2006).

Cavagnetto (2010), kapsamlı alanyazın incelemesinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımlarını inceleyerek, argümantasyonun bireylerin eleştirel düşünme, üstbilişsel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtirken, bazı argümantasyon yaklaşımlarının bilimsel pratikleri ve dolayısıyla fen okuryazarlığını daha fazla desteklediği sonucuna varmıştır. Argümantasyon tabanlı yaklaşımları üç başlık altında sınıflandırmıştır: kültürlenme-odaklı (immersive-oriented), yapı-odaklı (structure-oriented), ve sosyobilimsel-odaklı (socioscientific-oriented). Kültürlenme-odaklı yaklaşımlar argümantasyonu bilim öğrenmenin doğal bir parçası olarak benimseyip, uygulayarak öğrenilmesi gerektiğini vurgularken; yapı-odaklı yaklaşımlar, argümantasyonun bağlamından bağımsız olarak öğrenilerek daha sonra bilim öğreniminde kullanılması gerektiğini ifade eder. Sosyobilimsel-odaklı uygulamalar ise genelde tartışmalı konular olan toplum tarafından farklı kabuller gören bilimsel konuları bağlam olarak ele alıp öğrencilerin argümanlarına bir amaç kazandırmaktadır. Sosyobilimsel yaklaşım, bağlam odaklı ve kısmi olarak politik tutumlarla ilgilidir. Bu sebepten, bu yaklaşımın sınıf ortamında uygulanmasının uygun olmadığı belirtilmiştir ve diğer iki yaklaşıma odaklanılmıştır. Güncellenen öğretim programlarında bilimin yaparak-yaşayarak öğrenilmesinin gerekliliği vurgulandığı gibi, bilimsel bilginin yapılandırılmasında önemli bir bileşen olan argümantasyonun da yaparak-yaşayarak kendi bağlamı içerisinde öğrenilmesi gerekir. Bu bağlamda, Cavagnetto (2010) da bu hususu vurgulayarak, argümantasyon yaklaşımları arasında, kültürlenme-odaklı yaklaşımın bilimsel pratiklerin tamamını bünyesinde barındırdığı için, fen okuryazarlığının gelişimi konusunda en umut vadeden yaklaşım olduğunu iddia etmektedir.

1.4 Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı

Kültürlenme-odaklı yaklaşımlarından Science Writing Heuristic, Türkçe'ye "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme" (ATBÖ) şeklinde çevrilmiştir (Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013). Son yıllarda, ATBÖ ile, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore gibi ülkelerin yanısıra Türkiye'de de hem uygulama, hem de öğrenci başarısı açısından başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Akkuş, Günel, & Hand,

2007; Chanlen, 2013; Choi, Greenbowe, & Hand, 2013; Çıkmaz, 2014; Demirbağ & Günel, 2014; Greenbowe & Burke, 2008; Günel, Memiş & Büyükkasap, 2010; Hand & Choi, 2010; Kingır, Geban & Günel, 2012; Nam, Choi, & Hand, 2011; Yeşildağ-Hasançebi & Günel, 2013). ATBÖ yaklaşımı, 1999 yılında Brian Hand ve Carolyn Keys tarafından geliştirilmiş ve yaklaşımı geliştirmek ve daha iyi açıklamak için çalışmalar hala devam etmektedir. ATBÖ yaklaşımı öğrencilerin dil pratiklerini (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) vurgulayarak, argümantasyon tabanlı araştırma-sorgulamayı destekleyerek öğrencilere daha zengin öğrenme ortamı sunmaktadır. ATBÖ yaklaşımı, öğretmen ve öğrencilere yönelik dersin işlenmesini çerçevelleyen iki şablon sunmaktadır (Tablo 1). Öğretmen şablonu dersin neleri içermesi yönünden rehberlik ederken, öğrenci şablonu ise öğrencilere yazı ve argümantasyonlarında bir çerçeve çizmektedir. ATBÖ yaklaşımında, argümantasyon bilimsel argümanın üç bileşeni olan soru-iddia-kanıt üzerine inşa edilirken, Hand ve arkadaşları (2017, 2018), ATBÖ yaklaşımının (1) temel epistemik çerçeve gelişimi, (2) argümantasyon ve (3) özet yazımı olmak üzere üç fazdan oluştuğunu belirtmiştir.

Tablo 1. ATBÖ öğrenci ve öğretmen şablonları

Öğrenci Şablonu	Öğretmen Şablonu
1. Başlangıç Soruları-Sorularım nelerdir?	1. Bireysel ya da grup kavram haritası yaparak ön bilgileri ortaya çıkarma
2. Testler- Ne yaparım?	2. İnfomal yazma, açıklamalar yapma, beyin fırtınası ve soru sormayı içeren ön laboratuvar aktivitesi
3. Gözlemler- Ne gördüm?	3. Laboratuvar aktivitesine katılma
4. İddialar- Ne iddia edebilirim?	4. Görüşme I-Laboratuvar aktivitesi için kişisel yazma aktivitesi yapma (Örneğin; makale yazma)
5. Kanıt- Nasıl bilebilirim? Neden bu tür iddialarda bulunuyorum?	5. Görüşme II- Küçük gruplardaki veri yorumlarını paylaşma ve kıyaslama (Örneğin; grup kartları yapma)
6. Okuma/karşılaştırma- Fikirlerim diğer fikirlerle nasıl kıyaslanabilir?	6. Görüşme III- Kitap ya da diğer kaynaklar ile karşılaştırma (Örneğin; odaklanan soruları cevaplamada grup notlarını yazma)
7. Yansıtma- Fikirlerim nasıl değişti?	7. Görüşme IV- Bireysel yansıma ve yazma (Örneğin; büyük dinleyiciler için rapor ya da poster gibi sunumlar yaratma)
	8. Kavram haritası yapmada son bilgileri ortaya çıkarma

1.4.1. Temel epistemik çerçeve gelişim fazı

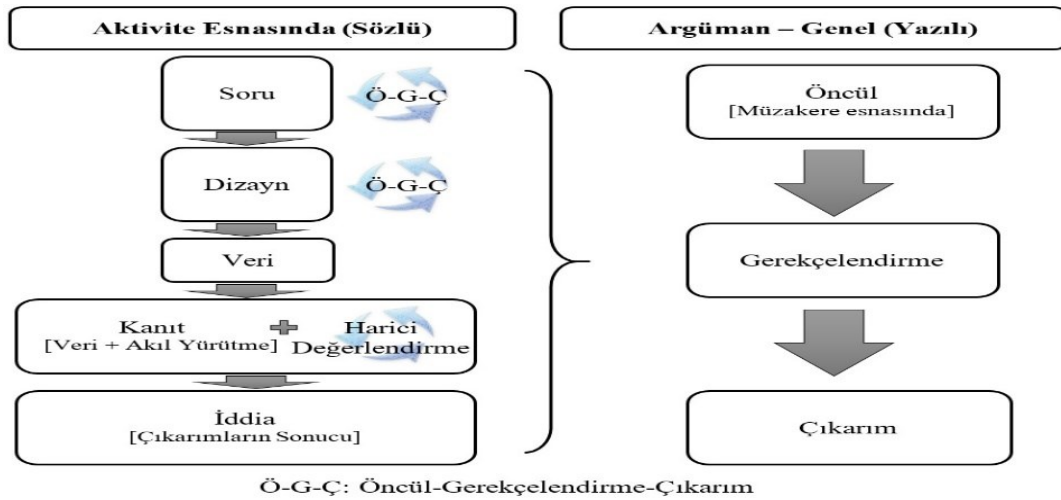
Birinci faz olan epistemik çerçeve gelişimi için (a) her bir ünitenin öğrenilmesi gereken “ana fikir”lerden oluştuğunun (b) dil ve dil unsurlarının öğrenmedeki rolünün ve (c) öğrenmenin bir müzakere süreci olduğunun anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bunların yanında öğrenmede, alan ön bilgisinin ortaya çıkarılmasının gerekliliğinin, argümantasyon yapısı ve pratiğinin ve grup çalışmasının rolünün anlaşılması da vurgulanmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus birinci fazı, üç aşamalı bir sistemin ilk adımı olarak düşünmek yerine, diğer fazlarla birlikte gelişeceği gerçeğidir. Yani, Cavagnetto’un (2010) çerçevesini çizdiği kültürlenme-odaklı yaklaşımların karakteristik özelliği olarak, bu faz, uygulama esnasında doğal ortamında yaşayarak anlamlı epistemik anlayış geliştirecektir.

1.4.2. Argüman fazı

İkinci faz olan argümantasyon fazı ise, asıl bilimsel kavramları öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenme ve öğretmeye temel teşkil eden araştırma-sorgulamanın yapıldığı yerdir. Öğrencilerin bu aşamada kendi soru-iddia-kanıtlarını oluşturarak bir argüman oluşturmaları ATBÖ yaklaşımının önemli bir gereksinimidir. Burada vurgulanması gereken husus, bireysel ve grup tartışmalarının argüman gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğudur. ATBÖ yaklaşımında argüman soru, iddia ve kanıt üçlüsüne dayanmakla beraber bu bileşenlerin herbirinin kendi içerisinde akıl yürütmelerle desteklenmesi gerekir. Argüman, muhatabını belirli bir öncülün (soru, dizayn vb.) değeri hakkında ikna etmektir. Bu fazda, argümanın temel yapısı öncül-gerektelendirme-çıkarım üçlüsüne dayanmaktadır. ATBÖ yaklaşımı, bütün fen bilimlerinin üzerinde anlaşmazlık olan bir soruyla başladığını savunan

Haack'in (2004) önerdiği gibi bir soruyla başlamaktadır. Sınıf ya da grup tartışmaları, oluşturulan soruları doğrulamak için gereklidir. Kullanılacak sorunun belirlenmesi için soruların doğrulanması ve sorular üzerinde bir anlaşmaya varılması gerekir. Sorudan sonra, soruyu cevaplamak için oluşturulan her bir dizayn için de öncül-gerekçelendirme-çıkartım şeklinde akıl yürütmelerin yapılması istenerek bireyin sadece bilimsel içeriği değil bilimsel pratikleri de özümsemesi sağlanır. Bu çok katmanlı tartışma süreci öğrencilere çalıştıkları konuyu yapılandırmaları ve kritik etmeleri adına önemli bir fırsat sunmaktadır.

Burada, sınıf ortamında kullanılmasının uygunluğu tartışılan Toulmin'in argümantasyon yapısından ziyade Walton'un argümantasyon yapısı benimsenmektedir (Hand, 2008). Walton (2016), argümantasyon için bilgi, kanıt ve argüman arasındaki ilişkiye dayanan 5 basamak önermektedir: (1) kanıtlanması gereken nihai sonuç, (2) sonuç çıkarılacak veri, (3) bilgiyi önerme olarak sınıflandırmak için veriyi düzenleme ve buradan iddia ile ilgili sonuca varma, (4) kanıtı ulaşabilmek için bir dizi gerekçelendirme yapılması ve (5) gerekçelendirmeler zincirinin nihai sonucu kanıtlaması. Burada, bilgi önermesinin (iddia) oluşturulabilmesi için veri ve gerekçelendirmenin toplamının kanıtı oluşturduğu dikkate alınmalıdır. Diğer bir ifadeyle, gerekçelendirme olmadan kanıttan bahsedemeyiz. Öğrenci iddia ve kanıtlarını oluşturma sürecinde, kanıtlarını değerlendirebilmek ve test etmek amacıyla, öncelikle sınıf arkadaşları ile grup ya da sınıf tartışması esnasında birbirlerini kritik eder. Sonrasında ise bilimsel yazılı kaynaklarla (bilimsel normlarla) tartışma sonucu "harici değerlendirmelerini (sınıfta gerçekleşen değerlendirmenin haricinde yapılan değerlendirme)" tamamlar. Böylelikle, öğrenciler daha güçlü ve savunulabilir bir iddia ile bu iddiasını destekleyecek kanıtlar oluşturur. Aynı zamanda gündelik dili yoğun bir şekilde kullandıkları grup tartışmalarından, harici değerlendirme ile birlikte bilimsel dile doğru evrileceklerdir. Sonuç olarak, argüman fazı, başlangıç sorusuyla başlayan, kanıt üretimi ve nihai iddia ile sonuçlanan yoğun diyalog içeren bireysel ve sosyal bir tartışma süreci olarak gerçekleşir. ATBÖ yaklaşımı ayrıca, "fikirlerim nasıl değişti?" sorusunu yanıtlatarak, öğrencilerin süreç boyunca fikirlerinde meydana gelen değişiklikleri de yansıtmasını istemektedir. Bu sürecin son ürünü ise yine "öğrenmek için yazma" aktivitesi olan yazılı argümantasyondur. Diğer bir deyişle, öğrenciler sözel argümantasyon sürecinden yazılı argümanları geliştirme sürecine geçmektedir. Yazılı argüman oluşturma süreci, sözel argümantasyonun doğaçlama karakterine karşılık, daha sistematik ve daha doğrusal bir biçimde argümanın ifade edilmesini içermektedir (Şekil 1).



Şekil 1. ATBÖ yaklaşımının yazılı ve sözlü argümanlarının oluşması

1.4.3. Özet yazım fazı

Son faz olan özet yazımı ise yine bir "öğrenmek için yazma" şeklinde adlandırılan bir aktivite olup bireyin ünite boyunca öğrendiği "ana fikir"leri kendisinden daha genç ya da o konuyu bilmeyen başka birisine anlatmasıdır. Özet yazma etkinliklerinde öğrenciler, öğretmenden farklı bir muhabata yazmaktadır. Bu durum, bir dizi kavram ve dil transferi gerektirmektedir. Hand (2008), öğrencilerin bu çeşit yazma etkinliklerini tamamladıklarında günlük dil, fen dili ve muhabatın dili olmak üzere üç farklı dil arasında birden fazla transfer süreci geçirdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler fen dilini

kendilerinin anlayabileceği günlük dile çevirmektedir. Sonrasında bu dili muhataplarının anlayabilmesine olanak sağlamak ve açıklamak amacıyla muhatabın diline çevirirler. Bu çeviri süreçleri, öğrencinin içerik bilgisiyle meşgul olmasını, yazmalarını istenilen dil öğeleriyle çervelendirmelerini ve muhatablarını gözönünde bulundurarak yazılı söylemlerini sergilemelerini gerektirmektedir. Böylece öğrenciler, üzerinde çalıştıkları konu hakkında daha kapsamlı ve zengin bilgiler yapılandırmaktadır (Hand, Norton-Meier & Jang, 2017; Hand, Shelley, Laugerman, Fostvedt & Therrien, 2018).

1.5 ATBÖ Yaklaşımı ve Öğretmen Değişimi

Argümantasyon tabanlı araştırma sorgulama yönteminin fen (bilim) öğreniminde önemi yenilenen öğretim programlarında vurgulanmasına rağmen fen sınıflarında yeterince yer bulamadığı, yer bulduğunda ise istenen kalitede olmadığı görülmektedir (Driver, Newton & Osborne, 2000). Bunun önünde ise en büyük engelin sınıf ortamını düzenleyen ve yaklaşımların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, hem öğrencilik yıllarında hem de öğretmen yetiştirme programlarında argümantasyon tabanlı araştırma sorgulama temelli öğrenme tecrübelerinin olmaması ya da yaklaşım hakkında yeterince mesleki gelişim desteği alamamalarıdır (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 2004; Hahn & Gilmer, 2000). Bu bağlamda, fen öğretmenlerinin sınıflarında başarılı uygulamalar yapabilmeleri için, fen öğretmeni yetiştirme programları ve mesleki gelişim seminerleri, öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı araştırma sorgulama ortamlarını tecrübe etmesine, bu yaklaşımı öğrenmelerine yapmış olduğu katkıyı deneyimleyerek farketmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 2004). Bu çalışma kapsamında kullanılan örnekler fen bilgisi öğretmen adaylarına aittir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının deneyimleyerek yapmış oldukları öğrenmelerinin, ileri yıllarda öğretmenlik yaptıkları sınıflarda öğrencilerine bu yaklaşımı başarılı şekilde uygulamaları için ilk adım olacağı düşünülmektedir; çünkü yapılan araştırmalar öğretmenlerin bilimsel pratikleri yaşantılaması ile mesleki gelişimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Rogan & Aldous, 2005).

ÇALIŞMANIN AMACI

Farklı sınıf seviyelerinde başarılı sonuçlar veren ATBÖ yaklaşımını etkili bir şekilde uygulamak isteyen öğretmenlere ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlere, ATBÖ'nun, uygulandığı sınıf ortamlarından örnekler ile sunulması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Burke, Greenbowe & Hand, 2005; Burke, Hand, Poock & Greenbowe, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ATBÖ yaklaşımının, ağırlıklı olarak argüman fazının, gerçek sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğini örnek uygulama ile sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, (1) ATBÖ'ye genel girişin nasıl yapılabileceği, (2) öğrencilerin laboratuvara gelmeden önce, (3) geldikten sonra; soru oluşturma, deney tasarlama, iddia ve kanıt oluşturma (4) laboratuvar sonrasında yapılan uygulamalar yazılı ve sözlü örnekler ile sunulacaktır.

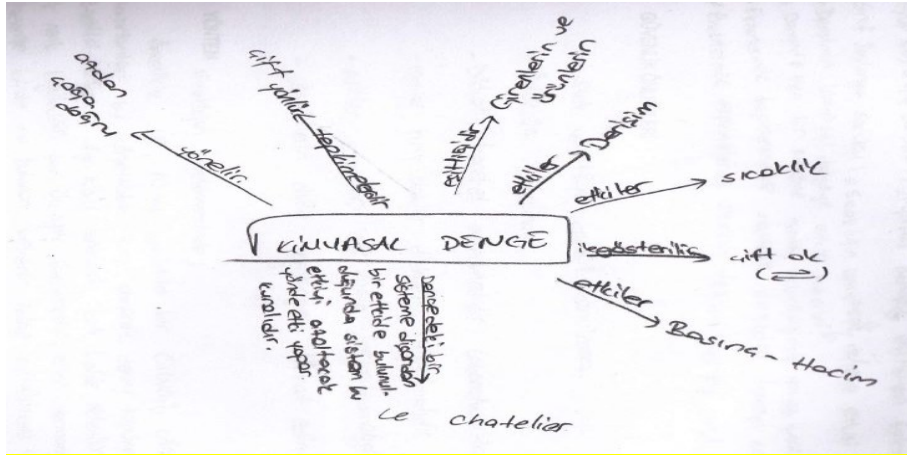
Burada sunulacak örnekler, İç Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin birinci sınıfında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvar dersinden elde edilen görüntü kayıtlarının ve laboratuvar raporlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın öncelikli olarak ATBÖ'yü lisans düzeyinde uygulamak isteyenler için bir fikir vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

ATBÖ'YE GİRİŞ

Öğrenciler, ATBÖ'ye başlarken, dönem başında, yöntemin öğrenci şablonu (Tablo 1) ile ilgili bilgiler almaktadır. Bu aşamada, iyi bir başlangıç sorusu nedir, nasıl olmalıdır, iddia ve kanıt nedir, iddia ve kanıt yazılırken nelere dikkat edilmelidir gibi sorular sınıfça tartışılır, öğrencinin zihninde canlanması için argüman bileşenleri olan soru-iddia-kanıt üçlüsü somut örnekler ile desteklenir. Sonrasında, Soru-İddia-Kanıt üçlüsüne uygulama zemini olarak, alan bilgisi gerektirmeyen "Gizemli Etkinlik" benzeri bir aktivite yapılabilir (bkz. Burke ve diğerleri, 2005; Kınır, 2011) Ayrıca, öğrencilerden her etkinlikten önce ve etkinlik bittikten sonra kavram haritası oluşturmaları isteneceği için, dönemin başında öğrencilere, kavram haritasının nasıl oluşturulacağı, kavram haritasının bileşenleri (kavram, örnek, önerme, çapraz bağlantı vs.), kavram haritası çeşitleri (hiyerarşik, ağ, zincir) hakkında bilgi verilir ve örnek etkinlikler yapılır (bkz. Kaya, 2003). Bundan sonraki kısımda, ATBÖ yaklaşımının laboratuvar öncesinde, esnasında ve sonrasında neler içerdiği ve nasıl gerçekleştiği kimyasal denge konusunda yazılı ve sözlü örnekler ile sunulacaktır.

3.1. ATBÖ Laboratuvar Öncesi Uygulamaları Nasıldır?

Öğrenciler laboratuvara gelmeden önce föylerindeki etkinlik ile ilgili verilerden yola çıkarak bireysel başlangıç sorularını belirlerler. Sorularını, yöntemlerini ve yapılacak deneylerle ilgili hangi güvenlik önlemlerini alacaklarını yazarlar. Ayrıca, öğrenciler laboratuvara gelmeden önce konuyla ilgili ön kavram haritalarını çıkartırlar. Buna örnek olarak, kimyasal denge konusunda bir öğrencinin hazırladığı ön kavram haritası Şekil 2’de gösterilmiştir. Burada öğrenci kimyasal dengeyi merkeze alıp (ağ kavram haritası) bu kavramdan 8 bağlantı yapmıştır. Aynı öğrencinin bireysel başlangıç soruları şu şekildedir: “Derişim denge tepkimesini nasıl etkiler?” ve “Sıcaklık denge tepkimesini nasıl etkiler?”. Bu sorular sıcaklık ve derişim değişkenlerinin denge tepkimesini nasıl etkilediğinin incelenmesine yöneliktir. Burada öğrenci, bu deneyle ilgili alacağı önlemleri şu şekilde ifade etmiştir: “çözeltilerin cilde temasına dikkat edilmelidir, asitler zararlıdır çok fazla koklanmamalıdır, camlar kırık olabilir dikkatli kullanılmalıdır, stok çözeltiyi spatül konulmaz”.



Şekil 2. Öğrenci ön kavram haritası örneği

3.2. ATBÖ Laboratuvar Esnası Uygulamaları Nasıldır?

Bireysel başlangıç sorularını hazırlayarak laboratuvara gelen öğrenciler, gruplarındaki arkadaşları ile tartışarak grup başlangıç sorularına karar verirler. Her grup, belirledikleri başlangıç sorularını tahtaya yazar. Tahtaya yazılan grup başlangıç soruları öğretmen rehberliğinde, sınıfça tartışılarak, tüm sınıfın çalışacağı sınıf başlangıç soruları belirlenir. Böylece her bireyin kendi ön bilgilerine dayanarak oluşturduğu bireysel başlangıç soruları, konu üzerine yoğun tartışmaların yaşandığı ve sürekli olarak gerekçelendirme ve çıkarımlar yapılarak sınıfça başlangıç sorusuna dönüşürken, öğrencinin soruyu ve daha sonrasındaki süreçleri sahiplenmesi sağlanır. Öğrencilerin, bu karar sürecinde seçme özgürlüğüne sahip olmaları etkinliklere katılımını ve motivasyonlarını artırır.

Başlangıç soruları beliredikten sonra, belirlenen sorulara cevap bulabilmek için yöntem tartışılır. Yöntem kısmına karar verildikten sonra, öğrenciler gruplarında görev dağılımı yaparlar ve verilerini toplarlar. Bazen diğer gruplarla aralarında görev dağılımı yaparak hangi grubun ne tür veri toplamada görevli olduğu belirlenir. Öğrenciler topladıkları verileri yorumlayarak iddia ve kanıtlarını oluşturur. Sonrasında topladıkları verileri tahtaya yazarak sınıf tablosu oluştururlar. Bu tablodan yola çıkarak iddia ve kanıtlarını tartışırlar. Bu aşamada, öğretmen sorduğu sorularla öğrencilere rehberlik eder. Böylece, öğrenciler iddia ve kanıtlarına, grupça ve sınıfça tartışarak nihai kararı vermiş olarak laboratuvar etkinliğini bitirmiş olurlar.

ATBÖ yaklaşımında, başlangıç sorularının belirlenmesi, yöntemin kararlaştırılması ve iddia-kanıtların oluşturulması esnasında gerçekleşen diyaloglarda öğrenciler doğal olarak sürekli önerme-gerekçelendirme-çıkartım (Ö-G-Ç) döngüsü içerisinde akıl yürütmelerde bulunur. Bu aşamalarda öğretmenin rolü öğrenci diyaloglarını tıkağında ya da büyük fikrin dışına doğru yönelindiği noktalarda, sorularla ya da küçük işaretlerle öğrencilerin önünü açmak olmalıdır. Bunun için, öğrencilerden gelen soruları ve fikirleri farklı kelimelerle tekrarlayarak vurgulayabilir. Böylelikle öğrenciler daha önceden ifade etmiş oldukları fikirleri yeniden duyduklarında bu fikirleri gözden geçirebilir ve yeni fikirler ileri sürebilirler.

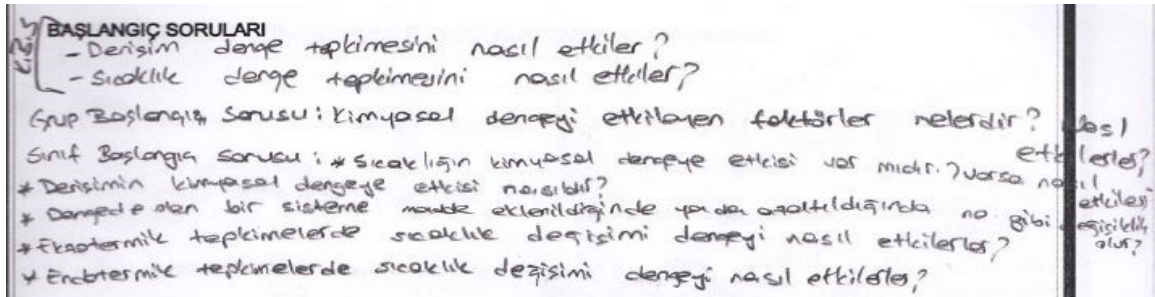
3.2.1. Başlangıç soruları

Başlangıç soruları, genel olarak, bir deney yapılarak cevaplandırılacak nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, başlangıç soruları araştırılabilir olmalı ve bağımlı bağımsız değişkenleri içerecek şekilde hazırlanmalıdır. Yöntemle ilgili olan, cevabı evet-hayır olan sorular, birden fazla değişkeni aynı anda incelemeye çalışan sorular verimli sorular değildir. Tablo 2’de, verimli ve verimli olmayan başlangıç soruları karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Verimli ve verimsiz başlangıç sorularının incelenmesi

Verimsiz başlangıç soruları	Verimli başlangıç soruları
Kimyasal dengeye etki eden faktörler nelerdir?	Derişim kimyasal dengeye nasıl etki eder? Dengede olan bir sistemde ürünler tarafına madde eklenmesi dengeyi nasıl etkiler? Dengede olan bir sistemde girenler tarafına madde eklenmesi dengeyi nasıl etkiler? Dengede olan bir sistemden madde azaltılması (girenler ya da ürünler tarafından) dengeyi nasıl etkiler?
Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi var mıdır?	Sıcaklık değişimi ekzotermik tepkimelerde kimyasal dengeyi nasıl etkiler? İleri yönde endotermik olan tepkimelerde sıcaklık artışı kimyasal dengeyi nasıl etkiler?
Deney niçin bir deney tüpü içerisinde gerçekleştiriliyor da bir beher de gerçekleştirilmiyor?	Basınç ile kimyasal denge arasında nasıl bir ilişki vardır?
Deneyde neden balonjoje kullanılmaktadır?	Katalizör ile kimyasal denge arasında nasıl bir ilişki vardır?

Şekil 3’teki örnekte öğrencinin grup başlangıç sorusu “kimyasal dengeyi etkileyen faktörler nelerdir? Nasıl etkilerler?” şeklindedir. Bireysel ve grup soruları kıyaslandığında, öğrencinin bireysel sorularında sıcaklık ve derişimden ayrı ayrı bahsederken, grup başlangıç sorusunda dengeyi etkileyen faktörler üzerine odaklandığı görülmektedir ki bu faktörler sıcaklık ve derişimi içermektedir. Grup ve sınıf tartışmaları sonrasında başlangıç soruları daha verimli bir hal almıştır. Grup sorularının sınıfça tartışılarak, deneye rehberlik edecek başlangıç sorularına karar verilmesi süreci aşağıdaki örnek diyaloglar ile daha açık görülecektir.



Şekil 3. Öğrencinin grup ve sınıf başlangıç soruları

Altı grubun bulunduğu sınıfta her bir grup sınıfça ortak bir başlangıç sorusu oluşturmak için elde ettiği soruları tahtaya yazarak üzerinde tartışmaya başlar. Grup başlangıç soruları şu şekildedir:

- Grup 1: Denge halindeki bir tepkimeye dışarıdan bir madde eklendiğinde denge tepkimesi bozunur mu?
 Grup 2: Kimyasal dengeye sıcaklığın etkisi nasıl olur?
 Grup 3: Kimyasal dengeyi etkileyen faktörler nelerdir? Nasıl etkilerler?
 Grup 4: Madde eklenmesi dengeyi nasıl etkiler?
 Grup 5: Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkisi vardır?
 Grup 6: Bir tepkimenin dengede olduğunu nasıl anlarız? Dengeyi etkileyen faktörler nelerdir?

Tahtadaki sorular öğretmen rehberliğinde tartışılmaya başlanır. Burada üzerinde durulması gereken konu, öğretmenin bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrencinin kendi bilgilerinden yola çıkarak kendi sorusunu elde etmesini sağlayan bir rehber olduğunun farkedilmesidir. Soruya karar verenin öğretmen değil öğrenci olması, bilginin öğrenci tarafında sahiplenilmesini sağlar. Şekil 3'te görülen sınıf başlangıç sorularının oluşturulmasını sağlayan örnek diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir (Ö: Öğretmeni Ö1, Ö2, Ö3 vs ise öğrencileri simgelemektedir):

- Ö: *Hangi soru ya da sorular araştırılabilir?*
- Ö1: *(grup 5) Sıcaklığın kimyasal tepkimeye etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkisi vardır?*
- Ö: *Başka araştırılabilir soru var mı?*
- Ö2: *(grup 3) En genel soru olarak "Kimyasal dengeyi etkileyen faktörler nelerdir? Nasıl etkilerler?"*
- Ö: *Bu soruyu araştırabilir miyiz?*
- Öğrenciler: *Hayır (Diğer grup öğrencileri)*
- Ö: *Niye araştırıyoruz? Gerekçeniz nedir? (Gerekçelendirme yapılması isteniyor.)*
- Ö3: *Faktörlerin ne olduğunu bilmiyoruz.*
- Ö: *(tüm sınıfa) Ne yapabiliriz bunun için?*
- Ö4: *Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi nasıldır? Başka bir gruptan (grup 2) kimyasal dengeye derişimin etkisi nasıl olur?*
- Ö: *Bu deneyde en genelde neyi araştırmaya çalışıyorsunuz?*
- Ö5: *Kimyasal dengeye etki eden faktörleri.*
- Ö: *Kimyasal dengeye etki eden faktörleri öyle mi?*
- Öğrenciler: *Evet.*
- Ö: *Peki bunlardan hangilerini araştıracaksınız?*
- Öğrenciler: *Sıcaklık ve derişim.*
- Ö: *Bağımlı bağımsız değişken kapsamında düşündüğünüzde bağımsız değişkeniniz nedir?*
- Öğrenciler: *Sıcaklık bağımsız, derişim bağımsız.*
- Ö: *Peki nasıl inceleyebilirsiniz? Ne tip sorular sorabilirsiniz?*
- Ö6: *Sıcaklığın kimyasal dengeye herhangi bir etkisi var mıdır? Varsa nasıl bir etkisi vardır?*
- Ö7: *Derişimin kimyasal dengeye etkisi nasıldır? Denge olan bir sisteme madde eklendiğinde ya da azaltıldığında ne gibi değişiklikler olur?*
- Ö: *Peki ikinci değişkenimiz ne idi?*
- Öğrenciler: *Sıcaklık.*
- Ö: *Sıcaklık için ne diyebilirsiniz?*
- Öğrenciler: *Endotermik ve ekzotermik. Mesela endotermik tepkimeye ısı verdiğimizde nasıl olur?*
- Ö: *Peki onu soru şeklinde nasıl ifade edebilirsiniz? Hangisi ısı alıyor hangisi ısı veriyor idi?*
- Ö8: *Isı alan endotermik, ısı veren ekzotermik.*
- Ö: *Peki siz bu tür tepkimelerde sıcaklığın etkisini araştırabilir misiniz?*
- Ö9: *...ısı alan ve ısı veren...*
- Ö: *Peki soru olarak nasıl ifade edebilirsiniz, ısı alan ve ısı veren tepkimelerle ilgili soruyu?*
- Ö10: *Endotermik bir tepkimeye ısı verdiğimizde denge nasıl olur? Ya da ekzotermik bir tepkimeye ısı verdiğimizde denge nasıl olur?*
- Ö: *Bunu nasıl daha genel bir şekilde ifade edebiliriz?*
- Ö10: *Endotermik ve ekzotermik tepkimeler dengeyi nasıl etkiler?*
- Ö: *Bunları ayrı ayrı yazdığımızda nasıl olur?*
- Ö10: *Endotermik tepkimeler nasıl etki eder? Ekzotermik tepkimeler nasıl etki eder?*
- Ö: *Düzgün bir şekilde ifade edelim.*
- Ö10: *Endotermik tepkimelerde sıcaklık dengeyi nasıl etkiler?*
- Ö: *(tüm sınıfa sorarak) Mantıklı geliyor mu arkadaşınızın dediği şey?*
- Öğrenciler: *Evet.*

Öğretmen en sonunda öğrencilerin vardıkları son kararı tekrar ederek söylenenleri toplarlar. Burada öne çıkan husus öğretmenden öğrenciye doğru sürekli soru yöneltilmesi ve öğrencilerin verimli sorulara ulaşmalarıdır. Bu uygulamanın bir adım ötesi, gerçekleşen diyalogun tamamen öğrencilerin arasında meydana gelmesi için fırsat tanımak olabilir. Bu ise zamanla öğrencilerin tecrübelenerek verimli soruyu elde etmelerinin etkinlik için önemini kavramaları ile gerçekleşecektir. Başlangıç sorularına karar verdikten sonra, bu sorulara cevap verecek yöntemin belirlenmesi gerekir.

3.2.2. Yöntem oluşturulması

Başlangıç sorularına cevap verebilecek birkaç yöntem laboratuvar föylerinde öğrencilere öneri olarak verilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin araştırma sorgulama uygulamalarında kendilerini çaresiz hissetmelerini engellemektir. Öğrenciler, föylerindeki ipuçlarından yola çıkarak laboratuvarında mevcut bulunan malzemeler ile sorularını cevaplayacak verileri toplamak üzere deney düzeneklerini oluştururlar. Başlangıç sorusunda olduğu gibi yöntemin de başlangıç sorusunu cevaplamak için yeterli ve uygun olup olmadığı sınıfça tartışılarak geliştirilir. Burada da yine her öneri sorgulanmakta, gerekçelendirilmekte ve nihayetinde uygun yöntem çıkarım yapılarak oluşturulmaktadır. Yöntem tartışılırken öğrenciler oluşturdukları çizimleri ve çoklu gösterimleri kullanarak argümanlarını güçlendirebilir. Öğrencilerin tartışmalarda kullandıkları bazı bilgiler (örneğin, formüller, denklemler vs) onlara öneri olarak verilen yöntemde bulunmamaktadır. Yönteme karar verilmesi ve ardından yöntemin uygulanmasına yönelik gerçekleşenler ve diyaloglar aşağıda gösterilmiştir.

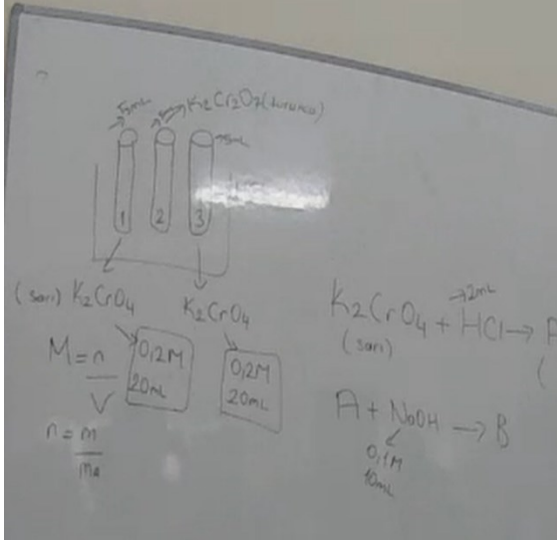
Öğrenciler, sıcaklığın dengeye etkisi ile ilgili soruda, $\text{Cu}(\text{NO}_3)_2$ ve NaCl ile; derişimin dengeye etkisini incelemek için $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ ve K_2CrO_4 çözeltilerinin hazırlanması gerektiğini tartışırken, kullanılacak düzenekle ilgili gösterimleri tahtaya çizerler. Hazırlanacak çözeltilerin ne kadar olması gerektiği konusunda tartışmalarda bulunurlar. Çözeltilerin hazırlanmasıyla ilgili kimyasal formüllerden, muhtemel reaksiyon denklemlerinin ne olması gerektiği konusunda tartışır ve uzlaşmaya varırlar. Öğretmen bu aşamada, öğrencilere yönlendirici sorular sorarak onların fikirlerini derinlemesine ortaya çıkarmaya çalışır. Yapılan tartışma sonucunda sınıfça uzlaşmaya varılmaya çalışılır. Bu aşamada, öğrenci ve öğretmen diyalogu şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Ö: *İlk sorunuza cevap bulabilmek için nasıl bir yöntem önerirsiniz? Kim yöntem önerecek derişim ile ilgili olarak?*
- Ö11: *Tahtaya 3 deney tüpü çizer. Birincisine ve üçüncüsüne K_2CrO_4 koyar. İkincisine $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ koyar. Molaritenin formülünü yazar. $M=n/V$ (Öğrencilere örnek verilen yöntemde formül yer almamaktadır.)*
- Ö: *Ne yapmaya çalışıyorsunuz burada?*
- Ö11: *Belli bir miktar çözeltili hazırlamaya çalışıyoruz.*

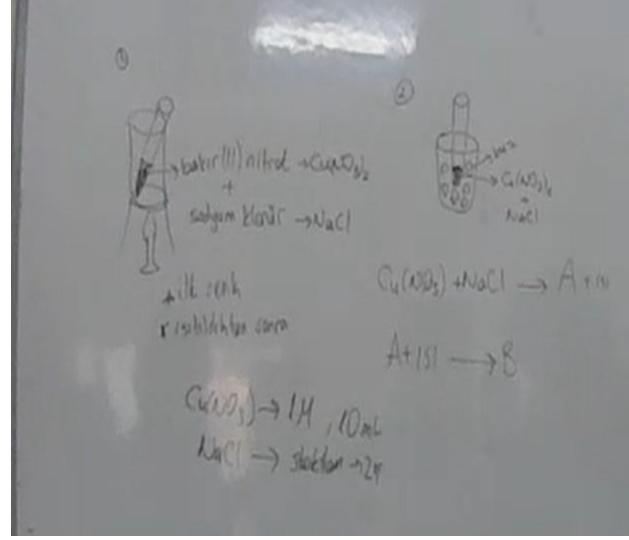
Sonrasında, sınıftaki diğer öğrenciler de tartışmaya katılır ve öğrenciler 0,2 M 20 mL çözeltili hazırlamak isterler. İlk önce, çözeltilerin 10 mL olmasını, sonrasında ise deneyde bir sıkıntı olursa tekrar tekrar çözeltili hazırlamamak için 10 mL'nin çok az olduğunu düşünürler ve çözeltilinin 20 mL olmasına karar verirler. Daha sonra, çözeltili hazırlamak için maddenin gramlarının hesaplanması gerektiğinden bahsederler. Burada, öğrenciler $M=n/V$ formülünü tahtaya yazarak, $n=m/MA$ formülünü $m=nXMA$ şekline dönüştürerek kütlenin hesaplanması gerektiğinden bahsederler. Öğrenciler hazırlanan 20 mL lik çözeltiliden 5mL alınarak 1. ve 3. deney tüplerine koyulması gerektiğini, sonrasında ise HCl çözeltilisi konulması gerektiğinden bahsederler. Bu sırada, sınıftaki öğrencilerden 1. ve 2. deney tüplerine ya da 1. ve 3. deney tüplerine konulması hususunda farklı cevaplar gelir. Nihayetinde, öğrenciler 1. ve 3. deney tüplerine HCl konması gerektiğinde anlaşılır. Bu aşamada tartışılan bilgiler öğrencilere föylerinde öneri olarak verilen yöntemde bulunmamaktadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere burada maddeleri neye getirmeye çalıştıklarını sorar. Öğrenciler dengeye getirmeye çalıştıklarını, 1. ve 2. deney tüplerindeki çözeltilerin kontrol çözeltileri olduğundan bahsederler. Bu aşamada öğretmen, $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ ve K_2CrO_4 çözeltilerinin nasıl maddeler olduğunu sorar. Öğrenciler, laboratuvarındaki malzemelere bakarak, bunların katı ve renkli bir madde olduğundan bahseder, birisinin sarı diğerinin turuncu renkte olduğunu söylerler. Bundan dolayı, 1. çözeltilinin sarı, ikinci çözeltilinin turuncu renkte olması gerektiğinden bahsederler. Bu aşamadan sonra diyalog şöyle gerçekleşir:

- Ö: Siz burada bunlara bakarak neyi anlamayı planlıyorsunuz?
- Ö12: Renk değişimini.
- Ö: Bu bağlamda, 3. deney tüpüne ne katacaksınız?
- Ö13: HCl.
- Ö: K_2CrO_4 üzerine HCl ilave edeceksiniz, renk değişimini gözleyeceksiniz. Burada tepkimede ne görmeyi bekliyorsunuz? Yazalım bir denklemi.
- Ö13, $K_2CrO_4 + HCl \rightarrow$ denklemini yazar.
- Ö: Eklendiğinde bir madde çıkacak değil mi?
- Öğrenciler: Evet.
- Ö: Mesela A maddesi çıktı diyelim. $K_2CrO_4 + HCl \rightarrow A$. Sonrasında ne yapacaksınız? (Burada öğretmen öğrencilere 1. ve 2. deney tüpündeki renklerle, son deney tüpündeki renklere bakması konusunda uyarır.) Sonra ne ilave edeceksiniz?
- Öğrenciler: NaOH ilave edeceğiz.
- Ö: NaOH nereye ilave edeceksiniz?
- Öğrenciler: A maddesinin üzerine NaOH ilave edeceğiz. B maddesi oluşacak.
- Ö13, tahtaya $A + NaOH \rightarrow B$ denklemini yazar.
- Ö: Burada ne anlatmaya çalışacaksınız. Buradaki 3. deney tüpünde nasıl bir değişim meydana gelmiş? Tersinir, dengede olan bir tepkimeyi nasıl ifade ediyorduk?
- Öğrenciler: Çift ok ile ifade ediyorduk.
- Ö: Siz burada ne yapacaksınız?
- Öğrenciler: Çift yönlü tepkimeyi, dengede olan tepkimeyi bulmamız lazım. Sonrasında tepkimeye madde ilave ettiğimizde mesela asit veya baz ilave ettiğimizde ne olacak ona bakmamız lazım.
- Ö: Demek ki dengedeki tepkimeyi bulacak, sonrasında tepkimeye madde ilave ettiğinizde mesela burada asit ilave ettiğinizde ne olacak baz ilave ettiğinizde ne olacak. Ona göre karar vereceksiniz.

Öğretmen burada, yapılan işlemin tamam olup olmadığı konusunda tüm sınıfın onayını alır. Sonrasında diğer sorunun cevabına geçer. Öğrenciler hangi konsantrasyonla hangi hacimde asit ve baz alacaklarını kararlaştırır. Öğretmen sorulan soru gereği, sıcaklığın etkisini incelemek için ne yapmaları gerektiğini sorar. Cevaben bir öğrenci sıcaklık deneyiyle ilgili yapılmak istenilenleri tahtaya çizer. Öğrencilerden bir diğeri ise iki farklı düzenek çizer. Çizdiği düzenekler için sıcaklıklar değişken olarak gösterilir. Bu aşamada $Cu(NO_3)_2$ ve NaCl maddelerini ele alırlar. Bunların bir tanesinin sıcaklığını artırır. Diğerinin sıcaklığını azaltır. Burada öğretmen yapılan bu deneyin mantığının bir önceki deneyle aynı olup olmadığını, dengenin ne tarafa kaydığını nasıl anlayacaklarını sorar. Öğrenciler, deneyin mantığının aynı olduğunu söylerler. Burada, renk değişiminden yola çıkarak dengenin ne tarafa kaydığını anlayacaklarından, hazırlayacakları çözeltilerin derişimleri ve hacimlerinin ne kadar olması gerektiğinden bahsederler. Isıtma ve soğutma esnasında oluşacak tepkimelerin denklemlerini tahtaya " $Cu(NO_3)_2 + NaCl \rightarrow A + ısı$ ve $A + ısı \rightarrow B$ " şeklinde yazarlar. Laboratuvarda yapılan tartışma sonucunda derişimin ve sıcaklığın etkisiyle ilgili sınıf tahtasında oluşan çizimler Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilmiştir. Şekil 4 ve 5, video ekran görüntüsü çekilerek oluşturulmuştur.



Şekil 4. Derişimin kimyasal dengeye etkisiyle ilgili video ekran görüntüsü



Şekil 5. Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisiyle ilgili video ekran görüntüsü

Sonrasında ise sınıf başlangıç sorularına cevap verecek yöntem hakkında fikir birliğine vararak deneye başlarlar. Yukarıdaki her iki örnekte görüldüğü gibi öğrenciler, bu aşamada hem Ö-G-Ç ile akıl yürüterek argümantasyon yapmakta, hem de gerçekleşen diyaloglar ve bu diyaloglar esnasında tahtaya çizilen çoklu-gösterimler ile dili bir öğrenme aracı olarak kullanmaktadırlar. Dikkat çeken diğer konu ise, öğrencilerin yaptıkları tartışma esnasında kimyadaki makroskobik, mikroskobik ve sembolik çoklu-gösterimleri kullanmaları için herhangi bir vurgu yapılmadığı halde, iddia ve kanıtlarını desteklemek için kullanmalarıdır. Bu durum, argümantasyon ile dil kullanımının doğal olarak birbirini destekleyen iki husus olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yöntemin öğrencilerin laboratuvar raporlarında nasıl yazıldığı Şekil 6'da incelenebilir. Burada öğrencinin yöntem kısmına yazdıkları sadece yapılacakları özetlemektir. Öğrenci yöntem kısmında yapmış oldukları tartışmalarda kullandıkları formülleri, denklemleri vs. deney yapılış aşamasında göstermektedir (bknz. Şekil8, 9, 10).

YÖNTEM Sıcaklığın incelenmesinde;

İncelenecek bu dâhettiden 5ml alınarak deney tüpüne konur. Bu $Cu(NO_3)_2$ dâhettisi üzerine 2gr NaCl tartılarak katı halde eklenir ve karıştırılır. İlk renk kaydedilir. Sac, üç ağız, bunzenbela, ertel, termometre ile kurulan dâhene için su bulunan beherin içine $Cu(NO_3)_2(aq) + NaCl$ konur ve termometre $60^\circ C$ 'yi gösterdiğinde renk kaydedilir. Daha sonra yeni bir beherin içine bu katıların konularak ısıtılan dâhetti soğutulur. Soğutulduktan sonra renk değişimi kaydedilir. Bu işlemlerden sonra tepkimenin denge anındaki denklemini oluşturulur.

Derişimin incelenmesinde;

0.2M ve 20 ml K_2CrO_4 ve $K_2Cr_2O_7$ dâhetteleri hazırlanır. Bu deney tüpü 1, 2 ve 3 olarak numaralandırılır. Deney tüpü-1'e 5ml K_2CrO_4 dâhettisi, deney tüpü-2'ye 5ml $K_2Cr_2O_7$ dâhettisi, deney tüpü-3'e 5ml K_2CrO_4 dâhettisi konur. Deney tüpü 1- ve -2 nin renkleri kaydedilir. Deney tüpü-3'e HCl konur. Bu dâhette dâhette rengi değişene kadar konur ve değişimle kaydedilir. Bu işlemlerden sonra denge anındaki tepkime denklemini oluşturulur.

40

Şekil 6. Öğrencinin yöntem kısmında yazdıkları

3.2.3. Deneyin Yapılışı

Deney aşamasında, öğrencilerden, gruplar arasında görev dağılımı yaparak kimin hangi verileri toplayacağını belirlemeleri ve işbirlikçi bir şekilde grup içi ve gruplar arası çalışmalarını ister. Öğretmen, gruplar arasında gezerek öğrencileri etkinlik üzerinde odaklanmaları için, grup ya da sınıfın tamamına yönlendirici sorular sorar. Her bir grup deneyden elde ettiği verileri tahtadaki tabloya girer. Grupların verileri birbirinden farklı olabilir. Önemli olan, öğrencilerin tablodaki örüntüleri görebilmeleridir. Öğrenciler grafik oluşturarak değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediklerini görebilir. Sonrasında, öğrenciler deneysel verilerini ve gözlemlerini Ö-G-Ç şeklinde akıl yürütme yaparak tartışırlar.

İncelenen örnek etkinliğe bakıldığında, öğrenciler kendi aralarında görev dağılımı yaparak, bir grup içindeki öğrencilerin bir kısmı derişimin etkisini incelemeyi seçerken, diğer bir kısmı ise sıcaklığın etkisini incelemeyi seçer. Bu esnada, öğretmen, öğrencilerin daha detaylı ve derinlemesine gözlem yapmaları için, deneyle ilgili yönlendirici sorular sorar, öğrencilerden gelen soruları ise, cevap olabilecek şekilde cümleler kurmak yerine diğer öğrencilere yönlendirir. Öğretmen, bu sayede grup içi diyalog ve tartışmaya kapı açar. Öğrenciler, deneyleri bitirdikten sonra deneydeki denklemleri yazmaya çalışır. Burada öğretmen de öğrencilerle beraber denklemleri onlara doğru cevapları göstermeden, öğrencilerle tartışır. Sonrasında, gruplar topladıkları verileri sınıf tablosuna girerler (Şekil 7). Sınıf tablosunda, derişimin dengeye etkisi ilk sütunda, sıcaklığın dengeye etkisi etkinliğiyle ilgili kısım ikinci sütunda belirtilmiştir.

	$K_2CrO_4 + HCl \rightarrow A$ $A + NaOH \rightarrow B$	$Cu(NO_3)_2 + NaCl$ (ısıtılınca - soğutulunca)
1. Grup	$K_2CrO_4 + HCl \rightleftharpoons KCl + Cr_2O_7^{2-} + H^+$ $Cr_2O_7^{2-} + NaOH \rightleftharpoons Cr_2O_4^{2-} + OH^- + NaOH$	$Cu(NO_3)_2 + NaCl \rightarrow CuCl_2 + NaNO_3$ geri → endo $Cu^{+2} + Cl^- \leftarrow CuCl_2$ ileri → endo
2. Grup	$CrO_4^{2-} + H^+ \rightarrow Cr_2O_7^{2-} + H_2O$ $Cr_2O_7^{2-} + OH^- \rightarrow CrO_4^{2-} + H_2O$	$Cu^{+2} + Cl^- \xrightleftharpoons[\text{geri}]{\text{ileri}} CuCl_2$ ileri → endo $Cu(NO_3)_2 + NaCl \rightarrow CuCl_2 + Na(NO_3)$ geri → endo
3. Grup	$CrO_4^{2-} + H^+ \rightleftharpoons Cr_2O_7^{2-} + H_2O$ $Cr_2O_7^{2-} + OH^- \rightleftharpoons CrO_4^{2-} + H_2O$	$Cu^{+2} + Cl^- \xrightleftharpoons[\text{geri}]{\text{ileri}} CuCl_2$ ileri → endo $Cu(NO_3)_2 + NaCl \rightarrow CuCl_2 + Na(NO_3)$ geri → endo
4. Grup	$CrO_4^{2-} + H^+ \rightleftharpoons Cr_2O_7^{2-} + H_2O$	$Cu(NO_3)_2 + NaCl \rightleftharpoons CuCl_2 + Na(NO_3)_2$ ileri → endo $Cu^{+2} + Cl^- \xrightleftharpoons[\text{geri}]{\text{ileri}} CuCl_2$ geri → endo
5. Grup	$CrO_4^{2-} + H^+ \rightleftharpoons Cr_2O_7^{2-} + H_2O$	$Cu^{+2} + Cl^- \xrightleftharpoons[\text{geri}]{\text{ileri}} CuCl_2$ ileri → endo geri → endo
6. Grup	$CrO_4^{2-} + H^+ \rightleftharpoons Cr_2O_7^{2-} + H_2O$ $Cr_2O_7^{2-} + OH^- \rightleftharpoons CrO_4^{2-} + H_2O$	$NaCl + Cu(NO_3)_2 \rightleftharpoons NaNO_3 + CuCl_2$ ileri → endo geri → endo

Şekil 7. Sınıf tablosu

Laboratuvar raporlarına bakıldığında, öğrenciler deneyin yapılışını ve topladıkları verileri sayısal, sözel, denklem, formül ve şekillerle sunarlar. Öğrencilerden veri ve gözlemleri düzgün bir şekilde organize etmeleri, hesaplamalardaki bütün basamakları uygun bir şekilde göstermeleri, önemli şekil ve birimleri doğru bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Ayrıca, bu kısımda öğrencilerin verileri nasıl ve niçin topladığını gösterir bir anlamayı sergilemeleri beklenir. Örnek olarak, Şekil 8'de öğrenci deney esnasında kullandığı araç-gereçlerin (mezur, balon jöje, deney tüpü) ve kimyasal malzemelerin (K_2CrO_4 , $K_2Cr_2O_7$, saf su) isimlerini yazarak şekillerini çizmiştir. Ayrıca, çözelti hazırlamak için gerekli formülleri ve cebirsel işlemleri yapmış ve hesapladığı bu değerle bir çözeltinin nasıl hazırlandığını, yaptığı işlemlerin yan tarafına açıklamıştır. Bu bağlamda, öğrenci, 0,2 M 20 mL K_2CrO_4 çözeltisi hazırlamak için stok çözeltisinden alması gereken 0,77 gr K_2CrO_4 'ı $M=n/V$ ve $n=m/MA$ formüllerini kullanarak nasıl hesapladığını, 20 mL saf suyu mezürü kullanarak nasıl ölçtüğünü, çözeltiyi balon jöjede nasıl hazırladığını ve 1 ve 3 nolu deney tüplerine hazırladığı sarı renkli K_2CrO_4 çözeltisinden 5 mL ilave ettiğini göstermiştir.



Şekil 8. Öğrencinin gözlem kısmına yazdığı kayıtlardan bir kısım

Sonrasında ise, kimyasal dengeye derişimin ve sıcaklığın etkisi ile ilgili elde ettiği verileri gözlem kısmına yazmıştır (Şekil 9 ve 10). Öğrenci, her iki etkinlikte kullandığı deney araç gereçlerini (deney tüpü, saç ayak, termometre, bunzen beki, beher vs) ve kimyasal malzemeleri ($\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$; K_2CrO_4 ; HCl ; NaOH ; $\text{Cu}(\text{NO}_3)_2$; NaCl) yazmış ve yaptığı işlemler sonucunda meydana gelen değişimleri şekil, denklem vs şeklinde ifade etmiştir. Uygun birimleri ve şekilleri göstermiş, bunlarla ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır. Ayrıca, çözeltilerin renklerini gerçek renklerle eşleştirmiştir. Yaptığı deneyi ve burada elde ettiği verileri nasıl ve niçin elde ettiğini gösterir bilgiyi, çizdiği şekil ve denklemlerin altına ya da yanına yazmıştır. Bu bağlamda, Şekil 9'da, öğrenci 1. ve 3. deney tüplerine 5 mL K_2CrO_4 , 2. deney tüpüne 5 mL $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ ilave ettiğini deney tüplerini ve çözeltilerin almış olduğu renkleri gözlemlediği renklerde çizerek göstermiştir. Bu bağlamda, 5 mL K_2CrO_4 çözeltisini sarı, $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ çözeltisini turuncu renkli çizmiştir. Ayrıca, 3. deney tüpünü yaptığı iki işlem basamağını da hemen yan tarafına çizmiş ve çözeltilerin bu durumda aldığı renkleri ve maddeleri altına yazmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrenci 3. deney tüpüne birinci işlem olarak 2 mL HCl çözeltisi damlatmış çözeltinin renginin turuncuya döndüğünü ve bu aşamada meydana gelen olayın denklemini a) kısmında $\text{CrO}_4^{2-} + \text{H}^+ \rightarrow \text{Cr}_2\text{O}_7^{2-}$ olarak ifade etmiştir. 3. deney tüpüne yapmış olduğu ikinci işlem basamağında NaOH çözeltisi ilave edildiğini ve bu işlem sonucunda turuncu renkli çözeltisinin renginin tekrar sarıya döndüğünü ve bu aşamada meydana gelen olayın denklemini b) $\text{Cr}_2\text{O}_7^{2-} + \text{OH}^- \rightarrow \text{CrO}_4^{2-}$ şeklinde ifade etmiştir. Sonrasında da denge halini $\text{CrO}_4^{2-} + \text{H}^+ \leftrightarrow \text{Cr}_2\text{O}_7^{2-} + \text{H}_2\text{O}$ şeklinde ifade edip bu denklemde oluşan H_2O 'un a) tepkimesindeki H^+ ve b) tepkimesindeki OH^- iyonları sonucunda oluştuğunu ifade etmiştir.

3 tane numaranın her birinde deney tüpünü tüpün altına yazın. Deney tüpü-1'de 5ml K_2CrO_4 çözeltisi, Deney tüpü-2'de 5ml $K_2Cr_2O_7$ çözeltisi, deney tüpü-3'te 5ml K_2CrO_4 çözeltisi bulunmaktadır. 1. ve 2. deney tüpünü karıştırıldığında 1. deney tüpünde yani K_2CrO_4 çözeltisinin rengi sarı, 2. deney tüpünde bulunan $K_2Cr_2O_7$ çözeltisinin rengi turuncudur. 3. deney tüpündeki K_2CrO_4 çözeltisine işlem yapılmadık önce rengi sarıdır. 1. işlem safhası başlatıldığında buradaki 3. deney tüpündeki çözelti üzerine 2ml HCl eklenir. 3. deney tüpündeki çözeltinin rengi turuncu olur. Aynı 2. deney tüpündeki $K_2Cr_2O_7$ çözeltisinin rengi kırmızıdır. Bu şekilde 1. işlem safhası biter. 2. işlem safhasında rengi tekrar turuncuya dönen deney tüpü-3'ün üzerine renkte değişim meydana gelene kadar NaOH eklenir. Bu şekilde 2. işlem safhasını sonunda rengi tekrar turuncuya dönen deney tüpü-3'ün üzerine renkte değişim meydana gelene kadar NaOH eklenir. Bu durumda renkler fakat olarak dönüşümde tepkime geçiriyor fakat tekrar eski haline geri dönmektedir. Bu işlemler sonucu denklem yazılır:

1. den anıyru $(CrO_4)^{-2}$ alınırken 2. den H^+ alır ve

$$(a) \quad CrO_4^{-2} + H^+ \rightarrow Cr_2O_7^{-2}$$

(sarı) (turuncu)

2. durumda $Cr_2O_7^{-2}$ nin üzerine NaOH iyonlaşmış hali ile Na^+ , OH^- den OH^- alınarak tepkime yazılır.

$$(b) \quad Cr_2O_7^{-2} + OH^- \rightarrow CrO_4^{-2}$$

(turuncu) (sarı)

Denge hali:

$$Cr_2O_7^{-2} + H^+ \rightleftharpoons CrO_4^{-2} + H_2O \text{ dur.}$$

Burada H_2O (a) tepkimesindeki H^+ ve (b) tepkimesindeki OH^- iyonları sonucu oluşur.

Şekil 9. Öğrencinin derişim ile ilgili yazdığı deney gözlemi

Öğrenci, sıcaklığın dengeye etkisini incelediği (Şekil10) etkinlikte üç işlem yapmıştır. Birinci işlemde, $Cu(NO_3)_2$ çözeltisinin üzerine NaCl ilave etmiş renginin yeşile döndüğünü kaydetmiştir. İkinci işlemde, birinci işlemdeki yeşil renkli çözeltiyi hazırladıkları düzegin içerisine yerleştirmiş ve $60^\circ C$ ye kadar ısıtmıştır. Öğrenci, bu ısıtma işlemini ileri yöndeki tepkime ve endotermik olarak ifade etmiştir. Bu olayın denklemini alt kısımda a) $Cu^{+2} + Cl^{-} + ısı \rightarrow CuCl_2$ olarak ifade etmiş ve çözeltinin renginin maviden yeşile döndüğünü yazmıştır. 3. işlemde, 2. işlemdeki deney tüpünü buz dolu bir beherin içerisine yerleştirmiş ve çözeltinin renginin tekrar yeşile döndüğünü ve bu olayın denklemini b) $CuCl_2 \rightarrow Cu^{+2} + Cl^{-} + ısı$ olarak ifade etmiştir. Bu gerçekleşen olayın geri yöndeki bir tepkime olduğunu ve ekzotermik olduğunu yazmıştır. Öğrenci denge halindeki tepkimeyi $Cu^{+2} + Cl^{-} \leftrightarrow CuCl_2$ olarak ifade etmiştir.

1. İstem

5ml $Cu(NO_3)_2(aq)$ + 2g NaCl → $Cu(NO_3)_2(aq) + NaCl$

NaCl eklendiğinde mavi dan aldığı yeşil rengini almaktadır.

2. İstem

Renk hala yeşil

Termometre → 60°C'de

Beher içine termometre ve 5ml'lik $Cu(NO_3)_2 + NaCl$ deney tüpü içindeki konur. Suyun sıcaklığı 70°C'ye gelene kadar deney tüpü aralıklı olarak sallanır. 70°C'ye geldiğinde tep alınır ve rengin hala yeşil olduğu gözlemlenir. 2. istem bitmiş olur.

3. İstem

Beher içine konulan buft parolanın içine 2. istem sorundaki deney tüpü konur. Bu içerisinde bekletilir ve aralıklı olarak sallanır. Soğutma işlemi gerçekleştirildikten sonra $Cu(NO_3)_2 + NaCl$ çözeltisinin eski rengine yani yeşilden tekrardan mavimleşme gözlemlenir.

3. istemler sonucu denklem yazılır:

$Cu(NO_3)_2(aq) + NaCl(aq)$ suda su şeklinde iyonlanır: $Cu^{2+} + 2NO_3^- + Na^+ + Cl^-$

1. den banyonu yani Cu^{2+} alınırken 2. den anıyıcı Cl^- alınır.

(a) $Cu^{2+} + Cl^- \rightarrow CuCl_2$ (mavi) (yeşil) ⇒ ileri yönde bir tepkimedir ve endotermiktir.

2. durumda $CuCl_2$ ısı alarak çözeltiye geçer. Yani soğutulma safhasıdır.

(b) $CuCl_2 + \text{ısı} \rightarrow Cu^{2+} + Cl^-$ (yeşil) (mavi) ⇒ geri yönde bir tepkimedir ve ekzotermiktir.

Denge hali:

$$Cu^{2+} + Cl^- \xrightleftharpoons[\text{ısı}]{\text{ısı}} CuCl_2 \text{ olur.}$$

Burada (a) ve (b) tepkimeleri sonucu ileri yöndeki tepkime endotermik geri yöndeki ekzotermiktir.

Şekil 10. Öğrencinin sıcaklığın dengeye etkisi etkinliği ile ilgili yazdıkları

3.2.4. İddia ve Kanıt Oluşturulması

Öğrencilerin, deneylerinden topladıkları verilerle iddia ve kanıtlarını oluşturmaları beklenir. Bunu yaparken, başlangıç soruları, gözlem, veri, iddia ve kanıtları arasında açık bağlantı kurmaları gerekir. İddia, laboratuvar çalışmasının sonucuyla alakalı bir ya da iki cümle olabilir. Öğrencilerden, yaptıkları araştırma ile ilgili bir iddiada bulunurken, bir örüntü yakalamaları, bir genelleme yapmaları, bir ilişkiyi açığa çıkarmaları ya da yaptıkları çalışmayla açığa çıkarılacak bir açıklama yapmaları beklenir. Örneğin, "Dengede olan bir sistemde ürünler tarafında dışarıdan madde ilave edildiğinde denge girenler tarafına kayar." şeklinde bir ifade uygun bir iddia olurken, "Ürünümün rengi turuncu olur." şeklindeki bir ifade uygun olmayan bir iddiadır. Öğrencilerden, kanıt oluştururken iddialarını destekleyen sözlü/yazılı açıklamalar yapmaları beklenir. Toplanan verilerin yorumlanması ile, yani veri üzerinden tatmin edici gerekçelendirmeler yapılarak kanıt oluşturulması gerekir. Öğrencilerin, kanıt için sadece gözlemlerin anlatılmamasının farkında olması gerekir. Bu farkındalık için, özellikle ATBÖ'ye başlandığı ilk derslerde, kanıtın nasıl olması gerektiği konusunda öğretmen rehberliği çok önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin iddia ve kanıtlarını oluştururken denklem, şekil, grafik gibi çoklu-gösterimleri kullanması, öğrencilerin öğrenmeleri için dil unsurlarını bir araç olarak kullandığını göstermektedir.

İncelenen örnekte öğrencinin bulunduğu grup iki iddiada bulunmuştur: "1. Bir kimyasal tepkimede ileri yöndeki tepkime endotermik ise geri yöndeki tepkime ekzotermiktir. 2. Denge halindeki bir tepkimede, denge, girenlere madde eklediğimizde ürünlere, ürünlere madde eklediğimizde girenlere kayar" şeklindedir. Öğrencilerden kanıt kısmında, "Nasıl bilebilirim? Bu iddiaları niçin yapıyorum?" sorularına cevap olacak şekilde iddialarını destekleyen açıklamalar yapmaları beklenmektedir. Veri ve hesaplamaların ardındaki anlamı açıklamaları istenmektedir. Burada grafiklerin, denkleştirilmiş denklemlerin ve hesaplamaların kanıt olarak sayılabilmeleri için yorumlanmaları ve açıklanmaları

gerekmektedir. İddiaları desteklemek için uygun matematiksel hesaplamalar ve denkleştirilmiş denklemler kullanılabilir. Burada önemli olan bu sonuçların açıklanması ve yorumlanmasıdır.

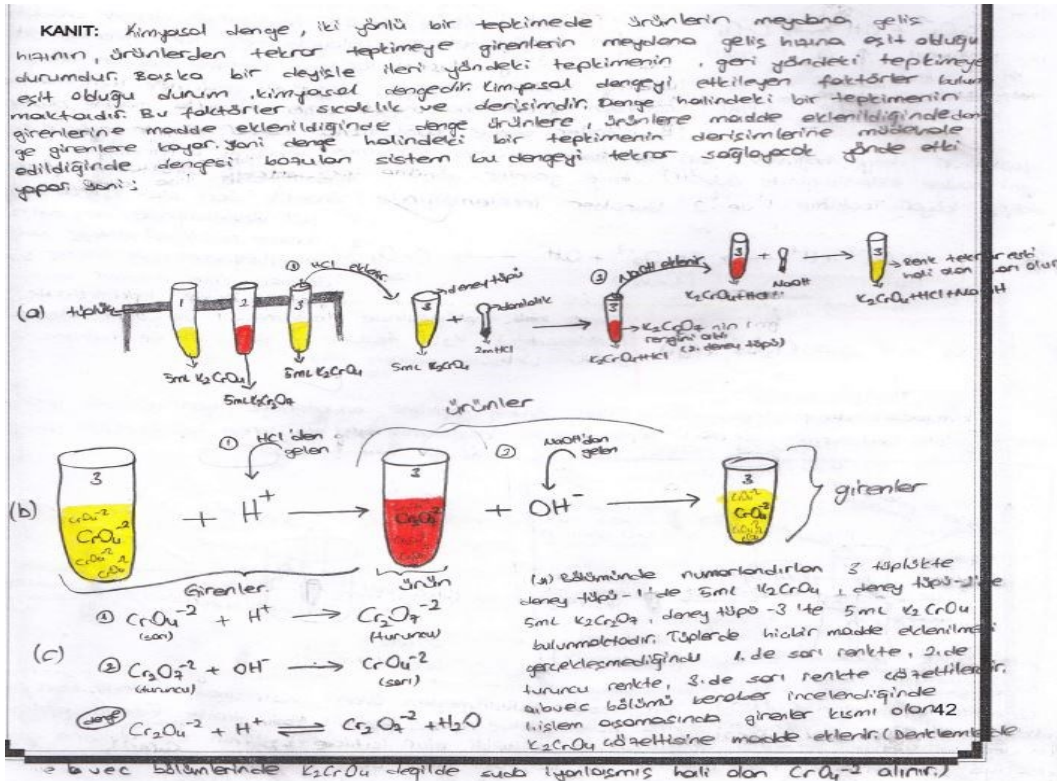
Öğrenciler, grupça yaptıkları iddia ve kanıtlardan sonra sınıf tartışmasına başlar. Daha önceden de ifade edildiği gibi her grubun verisi tahtada yazılıdır. Bu yüzden, sınıf tartışmasında, sınıf tablosundaki veriler de tartışılabilir. Sınıf tartışmasında her gruptan bir sözcü seçmeleri istenir. Bu esnada bir grup kendi iddialarını söylemekte diğer gruplarda bu grubun iddia ve kanıtlarını destekleyecek ya da çürütecek şekilde iddialarını kritik etmektedir. Burada öğrenciler, kanıtlarında sadece gözlemlerini değil denklemler vs göstererek kanıtlamaya çalışırlar. Öğretmen yapılan tartışmaların sonucunda herkesin aynı fikirde olup olmadığını sorarak tartışmayı yönetir. Sınıf tartışmasında, bir grup iddiasını desteklemek için kanıtını şöyle gerekçelendirir:

Renk değişimi en büyük kanıt. Başlangıçta sarı renkli potasyum kromat (K_2CrO_4) vardı. Hidroklorik asit ilave ettik, sonra turuncu renkli potasyum dikromat ($K_2Cr_2O_7$) elde ettik (Burada öğrenci, tahtaya yazılı olan kimyasal denklemi gösterir). Denklemlerden de görüldüğü gibi, sonra ürünlere sodyum hidroksit ilave ettik, tekrar sarı renkli potasyum kromat (K_2CrO_4) elde ettik. Tepkimenin denge olduğunu anladık. Burada, denge halinde bir sisteme, ürünler tarafına madde eklediğimizde dengenin girenler tarafına kaydığına, girenler tarafında madde eklediğimizde dengenin ürünler tarafına kaydığını anladık.

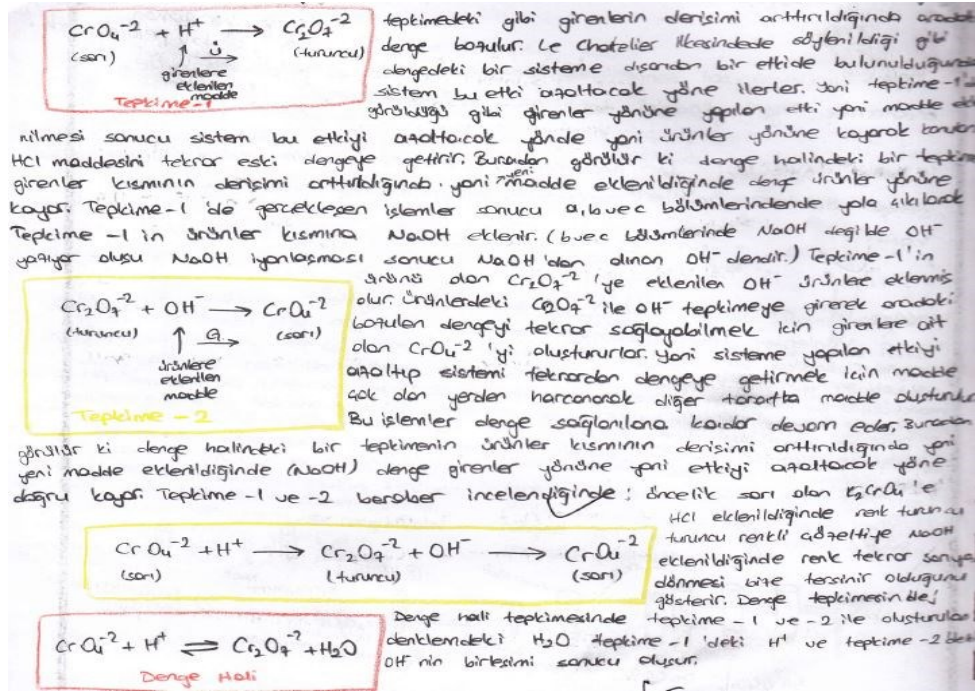
Bir başka grup temsilcisi ise yapılan sıcaklık deneyindeki denklemleri ve deney şeklini göstererek çoklu-gösterimler ile gerekçelendirmesini yapar:

İlk başta elimizde $Cu(NO_3)_2$ ve $NaCl$ 'ün tepkimesinden dolayı mavi renk vardı. Sonrasında ısıttığımızda elde ettiğimiz ürün $CuCl_2$ yeşil renk oldu. Oluşan ürünü, soğuttuğumuzda, tekrar mavi rengi elde ettik. Bu da bize tepkimenin dengede olduğunu, denklemlerde de görüldüğü gibi (tahtadaki denklemleri gösterir), ileri yöndeki bir tepkime endotermik ise, geri yöndeki tepkimenin ekzotermik olduğunu gösterir.

Bu aşamada, bazı grupların denklemleri doğru yazmadıkları görülür ve yapılan tartışma sonucunda gruplar hangi denklemlerin iddialarını kanıtladıkları üzerinde anlaşmaya varırlar. Aşağıda tartışmaların yapıldığı gruptaki bir öğrencinin iddia ve kanıt kısmındaki yazılı örneği yer almaktadır.

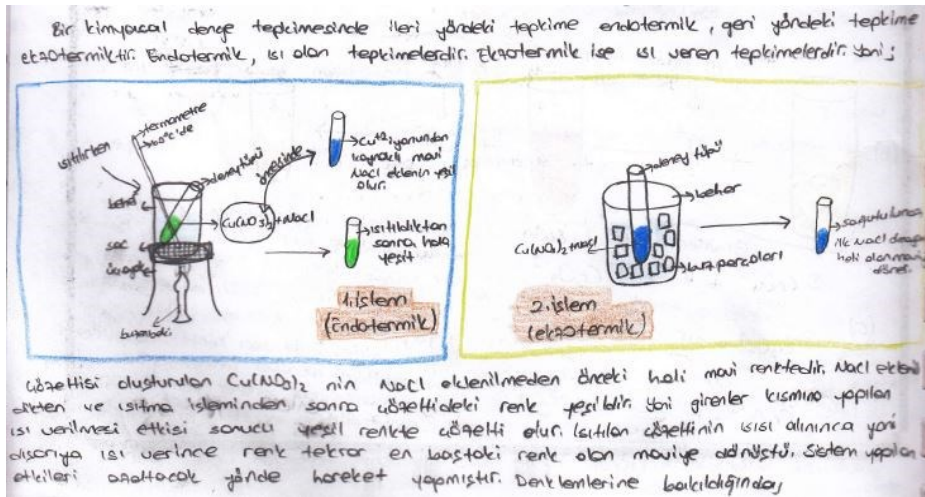


Şekil 11. Konsantrasyon etkinliğiyle ilgili kanıt kısmı

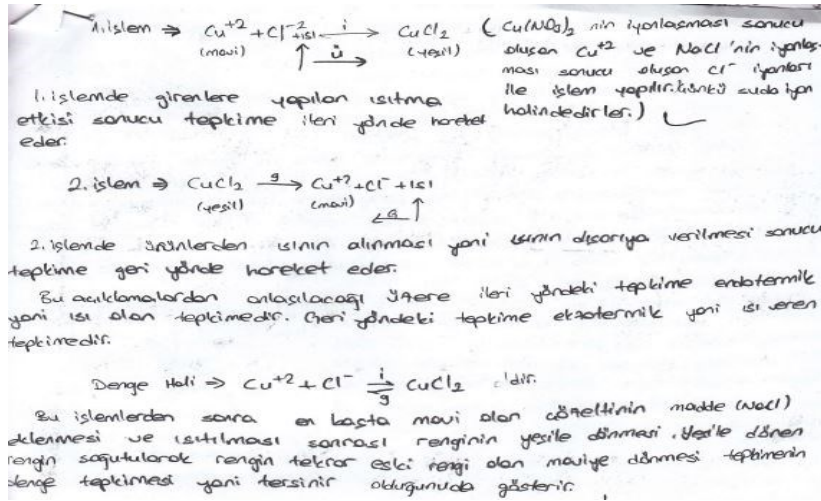


Şekil 12. Konsantrasyon etkinliğiyle ilgili kanıt kısmı devamı

Şekil 11 ve 12 aynı öğrencinin derişimin dengeye etkisiyle ilgili kanıt kısmını göstermektedir. Öğrenci, daha önceden de ifade edildiği gibi iki adet iddiada bulunmuştur. Bunlar derişimin ve sıcaklığın dengeye etkisiyle ilgilidir. Öğrenci, iddialarını kanıtlarken, Le Chatelier prensibinden yararlanmış ve yaptığı etkinlerde elde ettiği verileri gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Bu bağlamda öğrenci ilk olarak kimyasal dengenin "... ileri yöndeki tepkimenin geri yöndeki tepkime hızına eşit olduğu..." durum olduğundan bahsetmiştir. Bu etkileyen faktörlerden derişim ve sıcaklık olduğunu ifade etmiş ve ilk olarak derişimin dengeye olan etkisini "... denge halindeki bir sistemin girenlerine müdahale edildiğinde..." sonrasında bu iddasını kanıtlamak için alt kısma deneyle ilgili şekil, denklem vs çizmiştir. Sonrasında bu çizdiklerini isimlendirmiş ve metin içerisinde kullanmıştır. Metin içerisinde bu durumu Le Chatelier ilkesine göre kanıtlamaya çalışmıştır. Le Chatelier ilkesini "... dengedeki sisteme dışarıdan bir etkide bulunduğu anda sistem bu etkiyi azaltacak yönde ilerler." şeklinde açıklar. Sonrasında bu durumu yaptıkları etkinlikle ilişkilendirir ve tepkime 1'i örnek gösterir (Şekil 12). Tepkime 1'de girenler kısmına HCl eklendiğinde sistemin ürünler tarafına nasıl kaydığını denklem üzerinde gösterir ve açıklar. Aynı şekilde tepkime 2'de dengedeki bir sisteme ürünler tarafındaki NaOH eklendiğinde sistemin girenler kısmına nasıl kaydığını renklerinin değişiminden yola çıkarak açıklar. Ayrıca, öğrenci yazdığı her iki denklemde kullandığı H⁺ ve OH⁻ iyonlarının gerekçelerinden bahseder.



Şekil 13. Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi

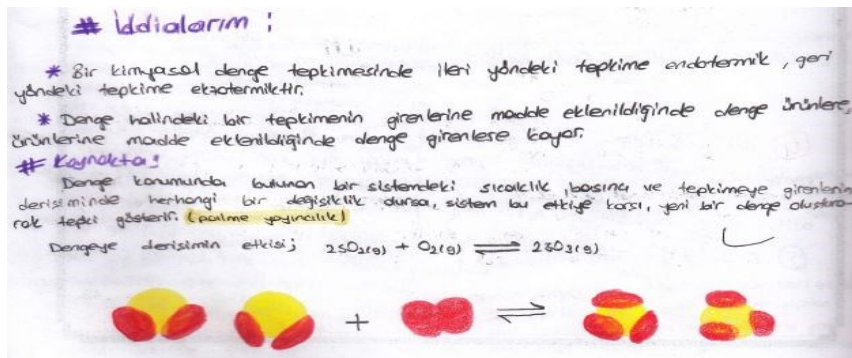


Şekil 14. Sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi devamı

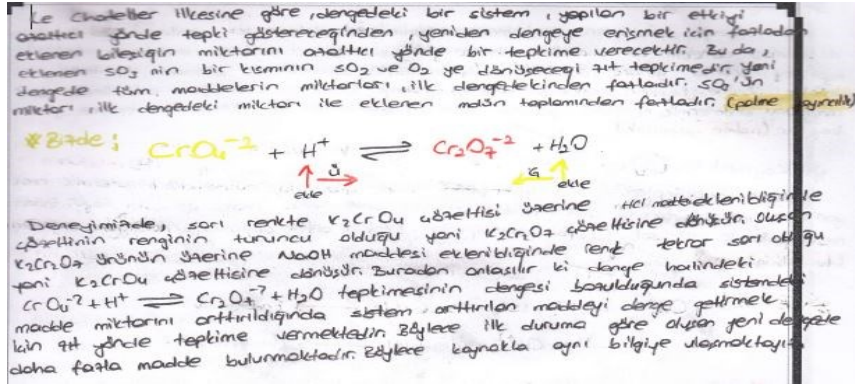
Şekil 13 ve 14'te öğrencinin yazılı örnekleri incelendiğinde, öğrencinin denklemleri ve şekilleri yorumladığı, gerekçeler kullanarak kanıtladığı görülmektedir. Burada, öğrencilerden iddialarını tekrar ifade etmeleri ve mantıklı cümleler kurarak iddialarını savunmaları beklenmektedir. Öğrenciler yapılan sınıf tartışmasının ardından laboratuvardan ayrılırlar. Sonrasında, laboratuvar sonrasında yapılması gereken görevleri tamamlayarak raporlarını yazmaları beklenmektedir.

3.3. ATBÖ Laboratuvar Sonrası (Okuma ve Yansıtma) Nasıl Olmaktadır?

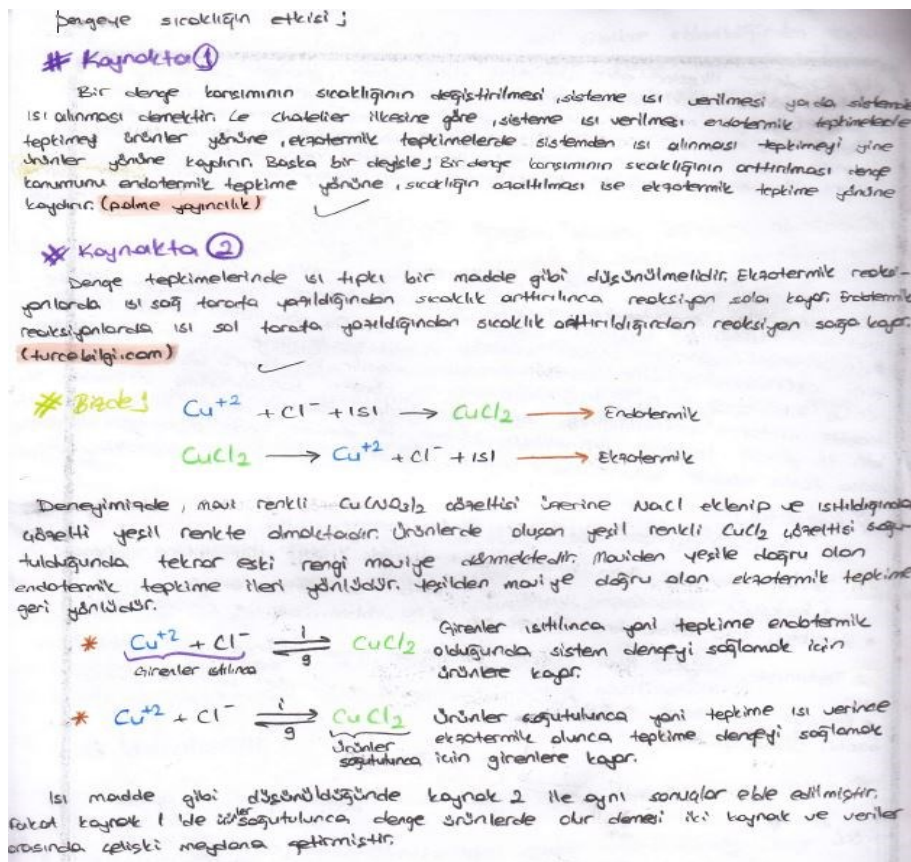
Öğrenci yansıtma kısmında başlangıçta ne düşündüğünü ve deney sonucunda düşünceleri arasında nasıl bir değişim olduğunu açıklar. Bu kısım öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin geliştiği yerdir. Bu aşamada öğrenciden birden fazla kaynaktan araştırma yapmaları, buradaki bilgileri iddia ve kanıtlarıyla direkt olarak ilişkilendirmeleri istenmektedir. Bu kaynaktan yer alan bilimsel bilgileri kendi yaptıkları deney sonuçlarıyla ilişkilendirir. Burada mantıklı cümlelerle yaptıkları iddiaları kanıtlamaları ya da çürütmeleri beklenmektedir. Öğrenciler mantıklı cümlelerle kanıtlarının tamamını ya da büyük bir kısmını tanımlayıp açıklarken başlangıç sorularını ve değişen fikirlerini ifade etmektedir. Öğrenciler, böylelikle nihai sonuca varırlar.



Şekil 15. Okuma ve yansıtma kısmı (Derişim)

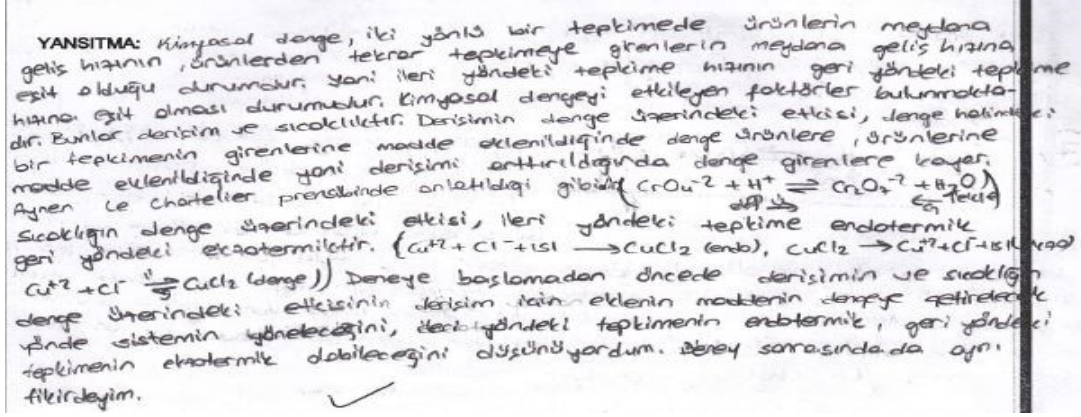


Şekil 16. Okuma ve yansıtma kısmı (Derişim) devamı



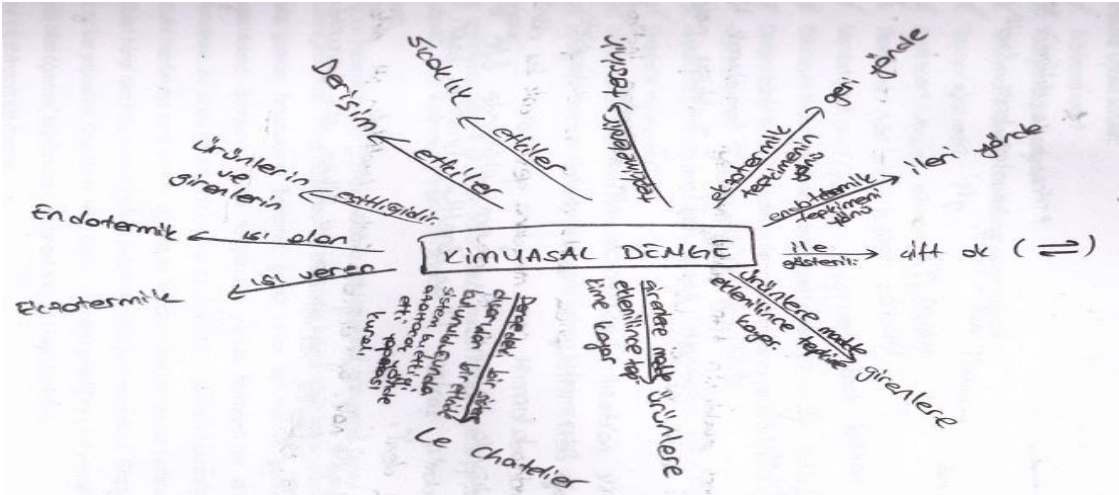
Şekil 17. Okuma ve yansıtma kısmı (Sıcaklık)

Örnek bir yansıtma kısmı incelendiğinde, öğrenci öncelikle iddialarını belirtmiş, sonrasında ise incelediği kaynaktaki bilgilerin neler olduğundan bahsederek bu bilgilerin kendi iddiasını destekleyip desteklemediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, Şekil 15'te de görüldüğü gibi, öğrenci derişimin etkisi için Genel Kimya-II ders kitabında (Palme yayıncılıkta) yer alan bilgiyi kullanmıştır. Burada kitapta yer alan SO_2 ve O_2 arasında gerçekleşen tepkimeye örnek göstermiş ve Le Chatelier ilkesine göre yapılan açıklamayı yazmıştır (Şekil 16). Sonrasında ise, kendi yaptığı etkinlikteki denge tepkimesini yazmış ve olayı üst kısımda yazdığı bilgiye göre açıklamıştır. En sonunda da kaynaktaki bilgi ile sınıfta yapılan etkinlikte elde ettiği bilginin birbirine benzer olduğu sonucuna varmıştır (Şekil 16). Öğrenci sıcaklığın dengeye etkisi ile ilgili iki kaynak araştırması yapmıştır. Şekil 17'de de görüldüğü gibi, yaptığı kaynak araştırmasından sonra, kendi etkinliklerinde elde ettikleri sonuç ile kaynakların birinden elde ettiği sonucun çelişkili olduğunu ifade etmiştir. Şekil 18'de görüldüğü gibi, öğrenci deney başlangıcında ve sonunda aynı fikirde olduğunu belirtmiştir.



Şekil 18. Yansıtma kısmı

Öğrenciden rapor yazımının son aşaması olarak son kavram haritasını oluşturması beklenir. Bu kavram haritası ile öğrencinin etkinlik ile bilgi dağarcığında nasıl bir gelişme olduğu gözlenebilir. Şekil 19'de örnek son kavram haritası görülebilir. Burada öğrenci ön kavram haritasında olduğu gibi yine ağ kavram haritası çıkarmış, ön kavram haritasından farklı olarak sıcaklığın kimyasal dengeye etkisi ile ilgili yeni bağlantılar yapmış ve toplamda 12 kavram kullanmıştır.



Şekil 19. Öğrenci son kavram haritası

4. SONUÇ

ATBÖ yaklaşımını teorik ve uygulamalı olarak açıklamaya çalışan bu makalede, uygulamanın getireceği faydalar ve uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrencilerin deney yapma esnasındaki işbirlikçi katılımları, onların grup çalışmasının önemini anlamalarını ve öğrencilerin sadece öğretmenden değil arkadaşlarından da öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.
- Öğrencilerin sınıf ortamında, başlangıç soruları, yöntem, gözlem, iddia ve kanıt aşamalarında yapmış oldukları bireysel, grup ve sınıf tartışmaları onların bilgilerin yapılanması sürecine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin her aşamada yaptıkları, öncül-gerekçelendirme-sonuçlandırma onların sözlü argümantasyon becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ATBÖ yaklaşımının öğrenci şablonu öğrencilerin yazılı argümanlarını geliştirmektedir.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü argümanlarında yaptıkları iddia ve kanıtları desteklemek için kullandıkları kimyadaki çoklu gösterimler (makroskobik, mikroskobik, sembolik ve cebirsel seviye) onların bu dili etkin bir şekilde, doğal olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda,

öğrencilerin dili etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için, bu gösterimleri iddialarını kanıtlarken kullanmaları ve mantıklı cümleler halinde açıklama yapmaları sağlanabilir.

- Öğrencilerin ATBÖ öğrenci şablonu kullanarak hazırladığı kısım, onların bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin zamanla gelişimi gözlenebilir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme beklentilerine ve deneyimlerine olumlu yönde etki eder.

ATBÖ için uygun öğrenme ortamları sağlamak adına öğretmenlerin uygulamada dikkate alacağı muhtemel noktalar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Öğretmenlerin ATBÖ yaklaşımını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için epistemik yönelimlerini değiştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme teorileri, dilin kullanımı ve bilimin doğası gibi konularda uygun epistemik yönelimlere sahip olması gerekir.
- Öğretmenler, öğrencilerin kültürlenme-odaklı ortamda, yaparak-yazarak öğrenme yaptıklarından dolayı argümantasyon (soru-iddia-kanıt) ve gösterim kullanmanın zaman alıyor olması dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğrenciye gerekli süre ve esneklik tanındığında farklı seviyedeki (alt, orta ve üst) öğrencilerin daha üst seviyelere çıktığı görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., & Tuan, H. L. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88(3), 397-419.
- Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences?. *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765.
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. (1999). How people learn: Mind, brain, experience, and school. *Washington, DC: National Research Council*.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J. & Hand, B. M. (2005). Excerpts from the process of using inquiry and the science writing heuristic. Retrieved from <http://avogadro.chem.iastate.edu/SWH/Resources.htm>.
- Burke, K. A., Hand, B., Poock, J., & Greenbowe, T. (2005). Using the science writing heuristic. *Journal of College Science Teaching*, 35(1), 36-41.
- Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts. *Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Chanlen, N. (2013). *Longitudinal analysis of standardized test scores of students in the science writing heuristic approach* (Unpublished doctoral thesis). The University of Iowa, Iowa City.
- Choi, A., Hand, B., & Greenbowe, T. (2013). Students' written arguments in general chemistry laboratory investigations. *Research in Science Education*, 43(5), 1763-1783.
- Cikmaz, A. (2014). *Examining two Turkish teachers' questioning patterns in secondary school science classrooms*. The University of Iowa.
- Demirbag, M., & Gunel, M. (2014). Integrating Argument-Based Science Inquiry with Modal Representations: Impact on Science Achievement, Argumentation, and Writing Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 386-391.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268-291.
- Ford, M. J., & Forman, E. A. (2006). Chapter 1: Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30(1), 1-32.
- Ford, M. J. (2012). A dialogic account of sense-making in scientific argumentation and reasoning. *Cognition and Instruction*, 30(3), 207-245.
- Gee, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In *Establishing scientific classroom discourse communities: Multiple voices of teaching and learning research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenbowe, T. J., & Burke, K. A. (2008). Instruction by using the writing heuristic. *Science inquiry, argument and language: A case for the science writing heuristic*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Günel, M., Memis, E. K., & Büyükkasap, E. (2010). Effects of the Science Writing Heuristic Approach on Primary School Students' Science Achievement and Attitude toward Science Course. *Egitim ve Bilim*, 35(155), 49.
- Haack, S. (2004). Epistemology legalized: Or, truth, justice, and the American way. *The American Journal of Jurisprudence*, 49, 43-61.
- Hahn, L. L., & Gilmer, P. J. (2000). Transforming pre-service teacher education programs with science research experiences for prospective science teachers. In *annual meeting of the Southeastern Association for the Education of Teachers in Science*, Auburn, AL.
- Halliday, M.A.K. and Martin, J.R., 2003. *Writing science: Literacy and discursive power*. Taylor & Francis.
- Hand, B., & Prain, V. (2006). Moving from border crossing to convergence of perspectives in language and science literacy research and practice. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 101-107.
- Hand, B. M. (2008). *Science inquiry, argument and language: A case for the science writing heuristic*. Sense Pubns.
- Hand, B., & Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. *Research in Science Education*, 40(1), 29-44.

- Hand, B., Norton-Meier, L., & Jang, J. Y. (2017). Examining the Impact of an Argument-Based Inquiry on the Development of Students' Learning in International Contexts. In *More Voices from the Classroom* (pp. 1-9). SensePublishers, Rotterdam.
- Hand, B., Shelley, M. C, Laugerman, M., Fostvedt, L., & Therrien, W. (2018) Improving critical thinking growth for disadvantaged groups within elementary school science: A randomized controlled trial using the Science Writing Heuristic approach. *Science Education*, 102(4), 693-710.
- Kaya, O. N., (2003), Fen eğitiminde kavram haritaları, *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 70–79.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Kingir, S. (2011). *Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kingir, S., Geban, O., & Gunel, M. (2012). How does the science writing heuristic approach affect students' performances of different academic achievement levels? A case for high school chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 428-436.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D. (2006). The challenges of scientific literacy: From the viewpoint of second-generation cognitive science. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 143-178.
- Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492-509.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J., & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153-191.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57-74.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim kurulları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (SWH) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1111-1133.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- Norton-Meier, L. (2008). Creating border convergence between science and language: A case for the Science Writing Heuristic. *Science inquiry, argument and language: The case for the Science Writing Heuristic (SWH)*, 13-24.
- Prain, V. (2006). Learning from writing in secondary science: Some theoretical and practical implications. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 179-201.
- Prain, V., & Hand, B. (2016). Coming to know more through and from writing. *Educational Researcher*, 45(7), 430-434.
- Rogan, J., & Aldous, C. (2005). Relationships between the constructs of a theory of curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 313-336.
- Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2008). What can argumentation tell us about epistemology? In Erduran, S., & Maria, P.J.(Eds), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research* (pp. 68 – 85). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Wallace, C. S., Hand, B. B., & Prain, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.

- Walton, D. N. (1998). *The new dialectic: Conversational contexts of argument*. University of Toronto Press.
- Walton, D. (2016). *Argument evaluation and evidence* (Vol. 23). Springer.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Yeşildağ-Hasançebi, F., ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yore, L. D., & Treagust, D. F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 291-314.

Çocuk Kitaplarında Yer Alan Hayvan Karakterlerine Çevre Eğitimi Açısından Bakış: İçerik Analizi Çalışması

Determination of Animal Characters in Children's Books from the Perspective of Environmental Education: Content Analysis Study

Arife PEKER¹, Berat AHİ²

Öz: Yapılan bu araştırmanın amacı erken çocukluk dönemine yönelik kitaplarda yer alan hayvanların neler olduğunu tespit etmek, karakter özelliklerini anlamak ve bu özelliklerin nasıl yansıtıldığını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma modeli olup, veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede kriter (ölçüt) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre Türkiye’de kitapları yaygın olan, erken çocukluk dönemine yönelik yayınları çok olan iki yayınevi belirlenmiştir. Yayınevlerinin kitapları belirlenen ölçütlere göre seçilmiştir. Buna göre çalışma grubunda toplam 51 kitap yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan kitaplarda 41 farklı türde hayvana değinildiği tespit edilmiştir. Bu hayvanların tamamı iyi karakter rolünde kullanılırken; 10 tanesine aynı zamanda kötü karakter rolü de verilmiştir. Kötü karakter rolüne sahip hayvanlar arasında ayı, kurt, tilki ve kaplan gibi yırtıcı hayvanlar yer almaktadır. Aynı zamanda kitaplarda hayvanların fiziksel ve estetik özellikleri üzerinden de karakter özelliği kurgulandığı tespit edilmiştir. Fiziksel olarak büyük ve güçlü hayvanlar bazı kitaplarda kötü karakter özelliği taşımaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle özellikle kötü karakter özelliği gösteren hayvanlara karşı çocukların olumsuz tutum ve davranış gösterebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle yayınevlerine ve ailelere, kitapların olay örgüsüne ve hayvanların karakter olarak kullanıldığı kitaplarda karakterlerin yansıtılış şekillerine dikkat etmeleri önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuk kitapları, hayvan, erken çocukluk dönemi, çevre eğitimi, içerik analizi

Abstract: The aim of this research is to determine what animals are involved in early childhood books, to understand their characteristics and to determine how these characteristics are reflected. The research is a qualitative research model and the data are analyzed in accordance with the content analysis technique. The criterion sampling technique was used to determine the study group. According to this book, which is common in Turkey, it is determined early childhood publications for which two publishing houses. The books of the designated publishers were selected according to the determined criteria. Accordingly, a total of 51 books were included in the study group. It was determined that 41 different species of animals were mentioned in the books in the study group. All of these animals were used in the role of good character; 10 were also given the role of bad character. Animals that have the role of bad characters are predators such as bears, wolves, foxes and tigers. At the same time, physical and aesthetic characteristics of animals have been determined. Physically large and powerful animals are bad characters in some books. Based on the findings obtained, it is thought that children may exhibit negative attitudes and behaviors especially against animals that have bad character traits. For this reason, it is recommended that children should pay attention to the content of the books and families in the books and animals in which the animals are used as characters.

Keywords: Children's books, animal, early childhood, environmental education, content analysis

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Books in early childhood are one of the most important tools of the educational process. The children's books directly and indirectly convey a large number of information through the plot and their heroes. Books are used in all disciplines of education. In this respect, environmental education is an area that frequently uses books. Although the number of environmental-themed books increases day by day, there are a number of books whose aim is not direct environmental education. Because these books address children, they use human or animal characters.

Animal characters in the book are presented to the reader in a generalized way. In the meantime, they are influenced by the thought systems of the period and the cultures in which they were written. This effect also affects the characteristics of animal characters. Good and bad characteristics of culture are reflected in these animals. Especially at a young age, these characteristics in the characters of the

¹ Kastamonu Üniversitesi, arife.pkr.789@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7691-2688

² Doç. Dr.,Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, beratahi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8744-7213

book can affect children deeply. A good or bad feature in any animal character may cause the child to develop negative feelings and thoughts about the animal.

In terms of environmental education, this situation can enable the child to develop a negative thought against the animal. This may cause the child to develop prejudice against the animal without understanding the ecological niche. This kind of thoughts at a young age can be seen as a negative attitude towards the environment and animals in the future. For this reason, it is important to know which animals are found in the books, how these animals are transferred to the child and the character of the animal is due to the physical and aesthetic characteristics of the animal. Although there are numerous studies analyzing anaphylax in terms of environment, the number of studies involving animal analyzes is very limited. For all these reasons, this study determines to the following questions.

- What are the animals involved in children's books and how are their roles distributed?
- How are the animal characters in children's books reflected through messages?

Method

The research is designed according to qualitative research paradigms and structured according to content analysis which is one of the qualitative research techniques. Content analysis used in the social sciences and frequently used in qualitative research is a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories based on certain rules. The fundamental process in content analysis is to bring together similar data in the context of specific concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand.

The study group was composed of 51 books of two different publishing houses. The reason for these two different publishing houses is the working group; the fact that publishing houses are accessible everywhere and a significant portion of their corpuscles are divided into animal character books. Firstly 60 books were identified. However, the presentation of the animal characters of nine books did not overlap with the purpose of the study and they were not included in the study group due to their way of functioning. In the research, content analysis was used from the qualitative data analysis methods for in-depth analysis of the characters within the text. Before the content analysis, the books were read by the researchers and those who were suitable for the study group were selected. These researchers then re-read the books for the content analysis process. After reading, each book was subjected to a separate review. At the same time, the codes were introduced simultaneously. First of all, the animals in the books are determined and the characters of the animals are categorized as good and old bad. In this way, as to how the animals were projected, data were obtained to determine which animal has a character. While doing this, it was examined how animals are emphasized aesthetically or physically. In the scope of the research, aesthetic animal characteristics are formed by variables such as sound, image structure, animal being beautiful or ugly in the book. In the next stage, the sentences that reflect the character characteristics of these animals are placed in the relevant codes. When the researchers could not reach a consensus among themselves, their opinions were requested from a third expert and the final decision was made in line with the opinion. In order to determine the compatibility between the codes and themes produced by the expert and the codes and themes of the researchers, the Kappa Compliance Index was calculated and the index was determined to be .86. According to Peat (2001, p. 228), Kappa value above .8 indicates that very good fit is achieved.

Result and Discussion

In the study group, 41 different species of animals were characterized. In the books, the most common animals are birds (n = 12), ants (n = 12) and bear (n = 11) animals; sheep, bee, camel, donkey, squirrel, whale, chameleon etc. animals of different classes and species have been characterized only once. However, a total of 41 animals are presented as having good character. Among the most (good ayı characters among them are bird (n = 12), ant (n = 6), rabbit and bear (n = 8). In addition, 10 different animals were reflected as "bad Buna characters. These are bear (n = 3), wolf (n = 3), tiger (n = 2), fox (n = 3), rhino (n = 1) and so on. Here, the bear is an animal that is often reflected in both bir good yansıt and "bad" characters. Apart from this, almost all of the animals with bad characters are composed of animals in the class of predators. In animals characterized as tedir good dikkat, creatures such as birds, ants and rabbits attract attention. According to this, it was concluded that the predators in children's

books are generally reflected as bad, while the animals that come face to face in everyday life and who are close to human in terms of physical, aesthetic and life are reflected.

Among the animals in the books, the most dominant characteristics are cunning, being strong and intelligence. A significant proportion of animals are reflected in the focus of their forces. In The bear got angry at the duck and sent it to the other side of the glacier and the lion saying no, he got angry and threw him into the air. Again, very often emphasized cunning animals such as foxes, wolves and frogs come to the fore. Especially the fox as if I ask who is the most cunning of all animals, I hear you shout (Meraklı Karınca Cimcim' in Serüvenleri, YKY).

Animals with good characters are generally well-hearted, intelligent and hard-working. Animals with this character structure are generally presented as leading characters who sacrifice to save other animals from problems in the plot, or to save their entire habitat from danger. When the messages are examined, there are many sentences with emphasis on this. Apart from predators, in terms of physical characteristics, large animals are also given features that can be called bad. The most common feature of these animals is that they are frustrated or use force. When the mouse encounters a bear in his book 'Fare in the Book' even, even the bear grabbed the mouse by the tail, raised him upwards, and looked upside down and dropped onto the ice even.

GİRİŞ

Günümüzde okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin desteklenmesinde ve eğitiminde resimli kitapların önemi gittikçe artmaktadır. Modern anlamda çocukluğun keşfi, Avrupa ve Amerika' da sanayi devrimi dönemine kadar uzanır. Buna rağmen çocuk edebiyatının eğitim ve öğretimde kullanılmasının önemi görece çok daha yenidir gibi düşünülse de, bunun temelleri çok uzun zaman öncesinde atılmıştır. Özellikle filantropi felsefesinin eğitimde kendine yer edinmesiyle kitaplar, erken çocukluk eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Filantropizm' in öncülerinden Basedow (1724-1790) ve Salzmann (1744-1811) kurdukları okullarda kitapları önemli bir ders aracı olarak görmüş ve çocukları hayata hazırlama ve tanıtmada önemli unsurlar olduklarını savunmuşlardır (Bekir, 1930). Kitapların eğitim için kullanılmasının tarihi çok eskilere dayansa da, son zamanlarda önemi daha da anlaşılan çocuk kitaplarının basım ve yayımındaki profesyonel anlayış ise görece daha yenidir. Uğurlu (2013) bu yeni anlayışta çocuğa verilen bilginin sıkıcı ve tek düze olmasındansa; sanatsal niteliği ön planda olan metin ve resmin, baskı, kâğıt ve kapak tasarımının kaliteli olarak sunulmasıyla eğitimde bu tekdüzeliğin giderilebileceğini belirtmektedir.

Kitaplar çocukların yaşamlarının daha ilk yılında hayatlarına girerler. Çocuk kitaplarındaki resimler ve metinler çocukların duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirir. Bununla birlikte bir iletişim aracı olarak çocuğun dil gelişimi, alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyici rol oynar (Güleç ve Gönen, 1997; Şahin, 2014). Kitaplar bu iletişimi görselleri veya metinlerin içerisinde yer alan fikirlerle sunarlar. Roxburg, Zolotow, L'Engle ve Kruse (1982) bir çocuk kitabının "iyi" olabilmesi için çocuğun duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirmesi gerektiğini belirtirler. Horsman (2014) günümüz çocuk kitaplarının içerisinde yer alan karakterlerin temelde kapitalist ve modernist bir anlayışla kaleme alınmış, pragmatik bakış açılarına sahip olduğunu ve verdikleri mesajlarında doğal olarak bu bakış açısını içerdiğini savunur. Genel olarak erken çocukluk dönemine yönelik kitap karakterleri hayvan veya insan olur. Bu iki türün etkileşimi genel olarak kitapların olay örgüsünü oluşturur (Horsman, 2014; McCrindle & Odendaal, 1994). Erken çocukluk dönemi çocuğunun gelişim ve eğitim sürecinin sağlıklı olması için, kişileştirilmiş değişik hayvan, bitki ve diğer doğa öğeleriyle bezeli resimler, çocuk kitapları aracılığı ile çocuk okurun karşısına çıkmaktadır. Bu yüzden çocuk kitaplarında yer alan karakterler, çocuk okurun sosyalleşme sürecinde etkili olduğu kadar, çocuk okura birtakım iletileri vermek ve onun karakterini geliştirmek açısından da önemlidir (Yılmaz, 2016). Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2012) de erken çocukluk dönemi çocuğuna bilinç ve duyarlılık kazandırmada çocuk kitaplarının önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler.

Çocuklar için eğitimsel ve gelişimsel pek çok önemli kazanımı içinde barındıran kitaplar onların ilgilerini çekecek karakter ve olay örgüsü içermektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi çağı içerisindeki bir çocuğun animistik ve artifikalistik düşünce sistemine sahip olmaları (Piaget, 1947)

hayvan karakterlerin insan gibi karakterize edildiği kitapları çok daha dikkat çekici kılmaktadır. Çünkü çocukların canlandırma ve yapaylaştırma ile nöro-bilişsel düzeydeki şemayı (bilgi) oluşturma becerisi oldukça güçlüdür (Piaget, 1947). Bu da çocukların, içerisinde hayvanların konuştuğu, insan gibi davrandığı ve olay örgüsü içerisinde önemli yer tuttuğu kitaplara olan ilgilerini arttırmaktadır (Uğurlu, 2013). Bu karakterler aracılığıyla; çocukta hayvan ve doğa sevgisinin yerleşmesi, hayvanlara yönelik yaşıyla orantılı çabalar içine girmesi ve sonucunda bulunduğu kültüre ait değerleri edinmesi hedeflenir, çünkü her kitap karakteri bulunduğu zamanın ruhunu (zeitgeist) ve kültürel kimliğini taşır (Williams, 2014). Kitap karakterinin taşıdığı tüm bu altyapı ve Horsman (2014)' ın belirttiği çağın temel düşünce akımlarından etkilenmesi hadisesi, kitapları çağın gerektirdiği bazı özellikleri barındırmalarına neden olmaktadır. Bedford (2012) hayvan karakterlerin başrolde olduğu kitapların en temel özelliğinin problem çözme becerisi olduğunu vurgulamaktadır. Yazara göre bu problemler bazen bir insanın toplum içerisinde karşılaştığı türden olurken, bazen de tamamen hayvanların kendi habitatlarından kaynaklı olmaktadır. Sonuçta hayvan karakterler çocuk kitaplarının önemli bir bölümünde yer alır ve çocuklar arasında bu tarz kitaplar oldukça popülerdir (Bedford, 2012; McCrindle ve Odendaal, 1992).

Hayvan karakterlere sahip kitapları okuyan çocuklar hayvanlarla duygudaşlık içine girerler (Trupe, 2006; Uğurlu,2013). Asıl amaç genellikle çocukların özverili, yardımsever, saygılı, sadık, vb. istendik davranışlara sahip bir birey olmalarına yardımcı olmaktır (Oğuzkan, 2010; Demirel, Çeçen, Seven, Tozlu ve Uludağ, 2011; Yıldırım, 2012; Yılmaz, 2016). Ancak bunun gerçekleşebilmesi için de kitaplardaki bazı karakterler “iyi” olurken, bazılarının ise “kötü” olması gerekir. McCrindle ve Odendaal (1992) kitaplarda yer alan hayvanların çok büyük bir bölümünün (%43.2) gerçekçi olarak yansıtıldığı, yine önemli bir bölümünün de (%30.1) insanlaştırarak hayvanı yansıttığını tespit etmişlerdir. Kurgusal olarak bunun en önemli nedeni insanın hatalı ve kusurlu yanlarını örtük bir şekilde yansıtmak istemesidir (Sınar, 2007; Yılmaz, 2016). Çünkü bir olay örgüsünün hayvan karakterler üzerinden anlatılması, yapılan eleştirinin örtük bir şekilde ilgili kişiye veya yere ulaşmasını sağlar (Yalçın ve Aytaş, 2008; Yılmaz, 2016). Tüm bunlar hayvan karakterini de “iyi” veya “kötü” olarak ayırma zorunluluğunu getirmektedir.

Bu durum genel olarak hayatın olağan akışı içerisinde normal karşılanmaktadır. Ancak özellikle hayvan karakterler iyi veya kötü rollerle yansıtıldığında çevre eğitimi noktasında önemli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Çevre eğitimi yapısı gereği çoklu-disipline sahip bir alandır. Edebiyat, çevre eğitiminin önemli paydaşlarından (Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2012). Özellikle kitaplar erken çocukluk döneminde çocuğa bilinç ve duyarlılık kazandırmada önemli bir yer tutar (Derman ve Aslan, 2016). Çevre eğitimi açısından bakıldığında insan ve doğa arasındaki ilişkinin istenilen boyutlara gelebilmesi için hayvanlar hakkında geliştirilen tutumun, değerlerin ve bilginin önemi çok fazladır. Ancak çocuk kitapları hayvanları iyi ve kötü hayvanlar olarak ikiye ayırır. Zararlı ve işe yaramaz olarak nitelendirilen hayvanlar kötü olarak kabul edilirken, evcil hayvanlar iyi olarak kabul edilir. İyi hayvanlar köpek, kedi, balık vb. evcil hayvanlar; kötü hayvanlar ise örümcek, yarası, yılan vb. gibi yırtıcı ve sürüngelemlerden seçilmektedir (Kubiato, 2012; Ahi, 2016). Bu durumda genel yargılar hayvanların görünüşlerine, evde beslenip beslenemeyeceğine göre şekillenmektedir. Ancak sonuçta her hayvanın doğada bir ekolojik nişi vardır. Bu nedenle her canlı kendi habitatı hatta biyosfer için eşsiz ve önemlidir. Çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterler de tıpkı insan karakterler gibi onların duygu ve düşünce dünyalarında kalıcı izler bırakabilir (Bedford, 2012). Bu nedenle hayvana ait yerleştirilen bazı özellikler (iyi veya kötü) çocukların düşünce dünyalarında yer edinir. Çocuk ve hayvan arasındaki ilişki, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin yanı sıra, hayvana ait biyolojik ve ekolojik bilgi de içerdiğinden akademik yönlerde de sahip olabilir (Tipper, 2011). Bjerke, Kaltenborn ve Ødegårdstuen, (2001) vahşi yaşam olarak adlandırılan habitata ait hayvanları tanımanın ve buradaki yaşamı anlamının çocuğa çok daha yoğun biyolojik ve ekolojik bilgi sunarak hayatı anlamlandırmayı kolaylaştırdığını savunmaktadır. Bununla birlikte çocuğun gündelik yaşamında hayvanlara yönelik ne kadar çok deneyim elde ederse onu tanıma ve olumlu tutum geliştirme konusunda da o derece başarılı olabilmektedir (Borgi ve Cirulli, 2015). Aksi durumda ise çocuk hayvanın biyosferdeki öneminden bağımsız olarak kitapta yansıtılan olumsuz özellikler aracılığıyla, söz konusu hayvana karşı olumsuz tutum sergileyebilmektedir (Hawkins ve Williams, 2016).

Tüm bunlardan hareketle çocuk kitaplarında yer alan hayvanların sahip oldukları karakteristik özellikleri çocuğun ona olan bakış açısını etkilediğinden çevre eğitimi açısından da kitaplara ve yazarlara ek sorumluluklar yüklemektedir. Bu nedenle de kitapları yer alan hayvan karakterlerinin alışılmalı kalıplarından çıkartılarak, iletiler aracılığı ile özgün bir şekilde, nasıl yansıtıldığını

saptanması hem çevre eğitimi hem de çocuk edebiyatı için önemlidir. Ayrıca yapılan pek çok araştırma (Ahi, 2016; Bjerke, Kaltenborn & Ødegårdstuen, 2001; Borgi & Cirulli, 2015; Hawkins & Williams, 2016, Prokop, Prokop, Tunnicliffe & Diron, 2007) çocukların hayvanlara yönelik tutumuna odaklanmışken, çocukların hayvanlara yönelik tutumunda çocuk kitaplarının önemi noktasında çok sınırlı araştırma (Örn. McCrindle ve Odendaal, 1992) yapılmıştır. Tüm bunlara ek olarak erken yaşlarda çocukların hayvanları anlamlandırma ve tanınması açısından öncü kaynaklardan olan kitapların hangi hayvanı nasıl yansıttığının anlaşılması çocukların hayvanlara yönelik tutumlarının da anlaşılmasını kolaylaştırabileceğinden yapılan bu araştırma araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Söz konusu araştırmanın amacı çocuk hikâye kitaplarında yer alan hayvanların karakteristik özellikleri açısından nasıl yansıtıldıklarını anlamak ve bu hayvan karakterleri üzerinde verilen iletileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Çocuk kitaplarında yer alan hayvanlar nelerdir ve karakterlerinin rol dağılımları nasıl kurgulanmıştır?
- Çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterleri iletiler aracılığıyla nasıl yansıtılmıştır?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma paradigmalarına göre tasarlanmış olup, nitel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analizine uygun olarak yapılandırılmıştır. Sosyal bilimler alanında yapılan farklı disiplinlerdeki pek çok araştırmada kullanılan içerik analizi, bulgulara yönelik kurallara dayanan kodlamalarla, bir içeriğin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2013; Çeçen ve Akaydın, 2015). İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde bulguları vurgulamaktır (Yıldırım ve Şimşek, s. 227; Çeçen ve Akaydın, 2015). Aynı zamanda bu analiz yöntemi bir alanda var olan alanyazını değerlendirmeye yardımcı olan bir yöntemdir (Falkingham ve Reeves, 1998). İçerik analizi, çeşitli materyallerin sistemli bir şekilde incelenerek oluşan kategoriler açısından tematik olarak analiz edilmesini kapsayan (Hazır-Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013; Saban, 2009) bir yöntem olduğu için çalışmanın genel amacının da resimli öykü kitaplarındaki hayvanların yansıtılma biçimlerini anlamak olduğundan araştırma modelinin araştırma problemini desteklediği düşünülmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı yayınevini 51 kitabı ele alınarak oluşturulmuştur. Bu iki farklı yayınevini çalışma grubunu oluşturmasının nedeni; yayınevlerinin her yerde ulaşılabilir olması ve külliyatlarının önemli bir bölümünü hayvan karakterli kitaplara ayırmış olmalarıdır. İlk olarak 60 kitap tespit edilmiştir. Ancak dokuz kitabın hayvan karakterleri sunuş şekilleri araştırmanın amacıyla örtüşmediğinden ve konularını işleyiş tarzlarından dolayı çalışma grubuna alınmamışlardır.

Araştırmada kullanılan kitap serisi kriter örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kriter örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve belirlenen ölçütler sayesinde araştırma amacına hizmet eden tüm verileri yakalamayı hedeflemektedir (Patton, 2014). Buna göre ilk ve en önemli kriter çocuk hikâye kitaplarında olayların ‘hayvan karakterleri’ çerçevesinde kurgulanmasıdır. İkinci kriter ise kitaplarda bir olay örgüsünün olmasıdır. Üçüncü ve son kriter ise hayvanların belirli rollere dayalı olarak karakterize edilmeleridir. Söz konusu yayınevlerinin kriterleri sağlayan kitapları Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Kitapların Künyelerine İlişkin Bilgiler

Kitabın Adı	Yazarın Adı	Yayınevi	Yılı
Pembe Karga	Helga Bansch	YKY	2013
Sanatçı Olmak İsteyen Kurt	Orianne Lallemand	YKY	2013
Uğurböceği Sevecen İle Salyangoz T.	Erika Bartos	YKY	2014
Mesajın Var Kırlangıç	Julia Donaldson	1001 Çiçek	2015
Denizi Görmek İsteyen Meraklı Tavuk	Christian Jolibois	1001 Çiçek	2016
Sevgili Babacığım	Daniel Howerth	1001 Çiçek	2017
Karınca İle Ağustos Böceği	Lesley Sims	1001 Çiçek	2017
Okula Gitmek İstemeyen Zebra	Christine Beigel	1001 Çiçek	2017
Uykuya Dalamayan Koyun	Christine Beigel	1001 Çiçek	2017
Yatağını Islatan Kanarya	Christine Beigel	1001 Çiçek	2017
Valentine İle Koca Ayı Aynı Okulda	Orianne Lallemand	1001 Çiçek	2017
Kaplanı Kandırmak	Julia Donaldson	1001 Çiçek	2017
İyi Geceler Farecikler	Frances Watts	1001 Çiçek	2017
Prensesin Köpeği	Aleix Cabrera	1001 Çiçek	2017
Ayılar Kitap Okumaz	Emma C.Clark	1001 Çiçek	2017
Haylaz Timsah Dişlerini Nasıl Fırçalar?	Jane Clarke	1001 Çiçek	2017
Uykucu Aslan Nasıl Uyur?	Jane Clarke	1001 Çiçek	2017
Minik Dinozor Nasıl Banyo Yapar?	Jane Clarke	1001 Çiçek	2017
Gergedanın Derisi Neden Buruş Buruş?	Rudyard Kipling	1001 Çiçek	2017
Prensesin Kedisi	Aleix Cabrera	1001 Çiçek	2017
Cesur	Colin Thompson	1001 Çiçek	2017
Gece Maymunu-Gündüz Maymunu	Julia Donaldson	1001 Çiçek	2017
Kahraman Olmak İsteyen Tavşan	Alexandre Chardin	1001 Çiçek	2017
Zuzu İle Uykucu Baykuş	Görkem K. Arsoy	YKY	2017
Meraklı Karınca Cimcim'in Serüvenleri	Bilgin Adalı	YKY	2017
Yeni Komşumuz Komo	Yasemin Özer	YKY	2017
Bir Gün Tavşan Kralken	Yasemin Özer	YKY	2017
Neşeli Ormanın Bateristleri	Berat Alanyalı	YKY	2018
Kayıp Çocuklar Bahçesi	Doğan Gündüz	YKY	2018
Toko	Naz Elkorek	YKY	2018
Bal Avcısı Küçük Piti	Yalvaç Ural	YKY	2018
Zuzu İle Kaplan Yongi	Görkem K. Arsoy	YKY	2018
Hediyenin İsteyen Fare	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Erken Kalkmayı Sevmeyen Kurbağa	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Annesini Arayan Bukalemun	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Ünlü Olmak İsteyen Tembel Hayvan	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Ayı Söndürmek İsteyen İnek	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Kötü Sözler Söyleyen Koala	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Sudan Korkan Timsah	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Uyku Arkadaşını Arayan Ayı	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Hıçkırık Tutan Su Aygırı	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Her Şeye Hayır Diyen Aslan	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Şekeri Çok Seven Kurt	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Ayakları Üşüyen Penguen	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Banyo Yapmak İstemeyen Zürafa	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Bitlenen Panda	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Karnı Aç Boa Yılanı	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Fifcık	Christine Beigel	1001 Çiçek	2018
Afacan Maymun Nasıl Yemek Yer?	Jane Clarke	1001 Çiçek	2018
Obur Balina	Rudyard Kipling	1001 Çiçek	2018
Tilki ve Sincap'ın Yeni Arkadaşı	Ruth Oni	1001 Çiçek	2018

2.2. Veri Analizi

Araştırmada metin içinde yer alan karakterlerin derinlemesine çözümlemesi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizine başlamadan önce kitaplar araştırmacılar tarafından okunmuş ve çalışma grubuna uygun olanlar seçilmiştir. Sonrasında bu araştırmacılar kitapları içerik analizi süreci için yeniden okumuşlardır. Okuma işleminden sonra her kitap ayrı ayrı incelemeye tabi tutulmuştur. İnceleme süreciyle eş zamanlı olarak kodlar ortaya çıkarılmaya başlanmıştır. Öncelikli olarak kitaplarda yer alan hayvanların neler oldukları belirlenmiş ve hayvanların karakterleri “iyi” ve “kötü” olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu sayede hayvanların nasıl yansıtıldığı ortaya çıkarıldığı gibi hangi hayvanın nasıl bir karaktere sahip olduğu sonucuna yönelik veriler de elde edilmiştir. Bu işlem yapılırken beraberinde hayvanların estetik olarak veya fiziksel olarak nasıl vurgulandığına da bakılmıştır. Araştırma kapsamında estetik hayvan özellikleri ses, görüntü yapısı, kitap içerisinde hayvanın güzel veya çirkin olarak lanse edilmesi gibi değişkenlerle oluşturulurken, fiziksel özellikler genel olarak vücut yapısı ve güç üzerinden yorumlanmıştır. Sonraki aşamada ise bu hayvanların metin içerisindeki karakter özelliklerini yansıtan cümleler ilgili kodların içerisine yerleştirilmiştir. Araştırmacıların kendi aralarında fikir birliğine varamadığı durumda üçüncü bir uzmandan görüşleri istenmiş ve görüş doğrultusunda son karara varılmıştır.

Araştırmacıların içerik analizi süreci üç aşamadan oluşsa da benzer bir süreç bir çocuk edebiyatı uzmanı tarafından da yürütülmüş ve kod ve temaları çıkarması istenmiştir. Uzmanın ürettiği kod ve temalar ile araştırmacıların kod ve temaları arasındaki uyumu tespit edebilmek amacıyla Kappa Uyum İndeksi hesaplanmış ve indeks .86 olarak tespit edilmiştir. Peat (2001, s. 228)’ e göre .8 üstü Kappa değeri çok iyi uyumun yakalandığının göstergesidir. Araştırmacı ve uzmanın görüşleri sonrasında uyumsuz bulunan kod ve temalar yeniden gözden geçirilmiş ve hep birlikte nihai karara varılmıştır. Ortak karar verilmeyen veriler aşırı uç (outliers) olarak değerlendirilip kapsam dışı bırakılmıştır. Böyle iki adet kod vardır. Alanyazında aşırı uç ayıklama işlemi sadece nicel araştırma odaklı yapılsa da (Pallant, 2011), nitel araştırmalarda da benzer ayıklama işlemleri yapılabilmektedir (Peat, 2001).

Ayıklama işlemi sonrasında verilerin son hali nitel araştırma uzmanına gösterilmiş, süreçten bahsedilmiş ve yapılan işlem basamakları tek tek açıklanmıştır. Uzmanın da onayı sonrasında elde edilen verilerin bulguya dönüştürülmesi için gerekli işlemler başlamış ve bulguların raporlanması sürecine geçilmiştir. Bu sayede araştırmacılar Kappa Uyum İndeksi ile güvenilirliği uzmanlarla süreci yeniden yapılandırarak geçerliği kontrol altına almayı amaçlamışlardır.

BULGULAR

İçerik analizi sonucunda ilk olarak incelenen kitaplarda hangi hayvanların yer aldığı, söz konusu hayvanların metin içindeki karakterlerinin özelliğine ait dağılımlar Tablo 2’ de gösterilmiştir

Tablo 2. Çocuk Hikaye Kitaplarında Yer Alan Hayvanların Rol Dağılımı

Hayvanlar	İyi Karakter	Kötü Karakter	F
Karınca	12	-	12
Kuş	12	-	12
Ayı	8	3	11
Tilki	5	3	8
Köpek	3	4	7
Maymun	5	2	7
Kurt	3	3	6
Aslan	4	2	6
Tavşan	6	-	5
Karga	3	1	4
Köpek	4	-	4
Yılan	3	1	4
Kurbağa	2	1	3
Fare	3	-	3
Kaplan	1	2	3
Uğur Böceği	3	-	3
Koyun	1	-	1
Arı	1	-	1
Eşek	1	-	1
Sincap	1	-	1
Balina	1	-	1
Bukelamun	1	-	1
Su Aygırı	1	-	1
Fil	1	-	1
Kedi	1	-	1
Zebra	1	-	1
Koala	1	-	1
Tavuk	1	-	1
Timsah	1	-	1
Sincap	1	-	1
Panda	1	-	1
Dinozor	1	-	1
Penguen	1	-	1
Ahtapot	1	-	1
Ağustos Böceği	-	1	1
Domuz	1	-	1
Kaplumbağa	1	-	1
İnek	1	-	1
Gergedan	-	1	1
Deve	-	1	1
Solucan	1	-	1

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kitaplarda 41 farklı türde hayvan karakterize edilmiştir. Kitaplarda en çok sırasıyla: kuş ($n= 12$), karınca ($n= 12$) ve ayı ($n= 11$) hayvanlarına yer verilirken; koyun, arı, deve, eşek, sincap, balina, bukalemun vb. farklı sınıf ve türden hayvanlara sadece bir kez karakterize edilmişlerdir. Bununla beraber toplam 41 hayvanın tamamı iyi karaktere sahip olarak sunulmuştur. Aralarında en çok “iyi” karaktere sahip olarak sunulanlar ise, kuş ($n= 12$), karınca ($n= 6$), tavşan ve ayıdır ($n= 8$). Buna ek olarak 10 farklı hayvan ise “kötü” karaktere sahip olarak yansıtılmıştır. Bunlar da, ayı ($n= 3$), kurt ($n= 3$), kaplan ($n= 2$), tilki ($n= 3$), gergedan ($n= 1$) vb. Burada ayı hem “iyi” hem de “kötü” karakterde sıklıkla

yansıtılan bir hayvandır. Bunun dışında kötü” karaktere sahip hayvanların neredeyse tamamı yırtıcı (*apex predator*) sınıfında yer alan hayvanlardan oluşmuştur. “İyi” olarak karakterize edilen hayvanlarda ise kuş, karınca, tavşan gibi canlılar dikkat çekmektedir. Buna göre çocuk kitaplarında genellikle yırtıcılar kötü olarak yansıtılırken, gündelik yaşamda karşımıza çıkan ve fiziksel, estetik ve cana yakınlık anlamında insana yakın olan hayvanların “iyi” olarak yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Hayvanların Kitaplarda Kurgulanış Biçimleri

<i>Hayvanlar</i>	<i>Baskın Özellik</i>	<i>Vurgulanma Şekli</i>	<i>Ekolojik Niş Vurgusu</i>
Ağustos Böceği	Tembel	Fiziksel	Yok
Ahtapot	Yardımsever	Fiziksel	Yok
Arı	Çalışkan	Fiziksel	Yok
Aslan	Güçlü, adil, lider	Fiziksel v Estetik	Yok
Ayı	Güçlü, kurnaz, yardımsever	Fiziksel	Yok
Balina	Güçlü	Fiziksel	Yok
Bukalemun	Saf	Fiziksel	Yok
Deve	Güçlü	Estetik	Yok
Dinozor	Güçlü	Fiziksel v Estetik	Yok
Domuz	Sıcakkanlı	Estetik	Yok
Eşek	İnatçı	Fiziksel	Yok
Fare	Uyanık	Fiziksel	Yok
Fil	Güçlü	Fiziksel	Yok
Gergedan	Güçlü	Fiziksel ve Estetik	Yok
İnek	Saf	Fiziksel	Yok
Kaplan	Güçlü ve hızlı	Fiziksel	Yok
Kaplumbağa	Sakin	Fiziksel	Yok
Karga	Geveze, zeki	Estetik	Yok
Karınca	Çalışkan	Fiziksel ve Estetik	Yok
Kedi	Bencil, sevimli	Estetik	Yok
Koala	Tembel	Estetik	Yok
Koyun	Dost canlısı	Fiziksel	Yok
Köpek	Sıcakkanlı, sadık	Fiziksel	Yok
Kurbağa	Kurnaz	Estetik	Yok
Kurt	Kurnaz	Fiziksel	Yok
Kuş	Sıcakkanlı	Estetik	Yok
Maymun	Hızlı ve hareketli	Fiziksel	Yok
Panda	Tembel ve sevimli	Estetik	Yok
Penguen	Oyuncu	Fiziksel	Yok
Salyangoz	Yavaş	Estetik	Yok
Sincap	Uyanık ve hızlı	Estetik	Yok
Solucan	Yardımsever	Estetik	Yok
Su Aygırı	İnatçı	Fiziksel	Yok
Tavşan	Fedakâr, cesur	Fiziksel	Yok
Tavuk	Akıllı, yardımsever	Estetik	Yok
Tilki	Kurnaz, üçkağıtçı	Fiziksel	Yok
Timsah	Güçlü	Fiziksel	Yok
Uğur Böceği	Sevimli	Estetik	Yok
Yılan	Yardımsever	Fiziksel v Estetik	Yok
Zebra	Paylaşımçı	Estetik	Yok
Zürafa	Sakin	Fiziksel	Yok

Tablo 3’ te kitaplarda yer alan hayvanların genel olarak nasıl kurgulandıkları gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kitaplarda yer alan hayvanların arasında en baskın özelliklerin kurnazlık, güçlü olma ve zeka olduğu görülmektedir. Hayvanların önemli bir bölümü güçleri odağında yansıtılmıştır. ‘Ayı

ördeğe sinirlendi ve onu buzulun öbür tarafına gönderdi, hayır diyen aslana da sinirlenerek havaya fırlattı' iletisinden de anlaşılacağı gibi ayı, kaplan, aslan ve gergedan da güç daha çok doğadaki diğer canlılar üzerinden anlatılmaktadır. Yine çok sık vurgulanan kurnazlıkta tilki, kurt, kurbağa gibi hayvanlar ön plana çıkmaktadır. Özellikle tilki 'Bütün hayvanların içinde en kurnazı kim diye sorsam tilki diye bağırdığınızı duyar gibiyim' (Meraklı Karınca Cimcim' in Serüvenleri, YKY) gibi iletiple daha baştan okuyucunun hayvanın karakterine yönelik tanıtıcı vurguyla yansıtılmaktadır.

Bununla birlikte kitaplarda yer alan hayvanların çok büyük bir bölümü fiziksel özellikleri üzerinden karakterize edilmiştir. Toplam 22 hayvan fiziksel özellikleri üzerinden karakterize edilmiştir. Ayı, fil, deve, balina vb. hayvanların vücut irilikleri bir şekilde karakterlerine güç ögesi olarak yansıtılmıştır. Uyku Arkadaşını Arayan Ayı adlı kitapta kendisine istediği cevabı vermeyen tüm hayvanlara sinirlenen ayı, onlara fiziki yapısı sayesinde güç uygulayarak tepki göstermektedir. Şiddet uygulanan hayvanlar arasında inek, balina, aslan ve ördek vardır. Kitapta ayı tüm herkese fiziksel şiddet uygulamaktadır. Ayakları Üşüyen Penguen adlı kitapta da ayı ısınmak için yanına gelen pengüenden istediği cevabı alamadığında yine şiddet göstermiştir. Kitapta bu durum: 'Yok daha neler demiş kutup ayısı sinirle. Teşekkür edeceğine bir de beni mi suçluyorsun? O sinirle kutup ayısı küçük pengüeni bir futbol topu gibi havaya fırlatmış.' Şeklinde ifade edilmiştir. Ayı ve şiddet birçok kitapta bir arada sunulmuştur. Hatta Ayılar Kitap Okumaz adlı kitapta ayı kasabaya indiği anda tüm insanlar ondan hızla uzaklaşmakta ve korkmaktadır. Geriye kalan hayvanlardan 14'ü estetik öğeler üzerinden tanımlanmıştır. Kuş, tavuk ve karga ötüşü nedeniyle güzel sesli, geveze vb. olarak yansıtılırken, zebra ve uğur böceği farklı renklerinden hareketle karakterize edilmişlerdir. Beş hayvan ise hem fiziksel hem de estetik özellikleriyle vurgulanmıştır. Gergedanın Derisi Neden Buruş Buruş adlı kitapta gergedan 'iri, kaba ve herkese kötü davranan' bir canlı olarak yansıtılmaktadır. Her Şeye Hayır Diyen Aslan adlı kitapta ise aslan diğer hayvanlarından daha güçlü olmasına rağmen bulunduğu sürüyü koruyamadığından 'işe yaramaz ve gereksiz' olarak tanımlanmaktadır. Çevre eğitimi açısından bakıldığında da kitaplarda hiçbir hayvanın bulunduğu habitattaki rolüne dair bilgi elde edilememiştir. Bir başka deyişle hayvanların ekolojik nişine ait herhangi bir çıkarımda bulunulamamıştır.

3.1 İyi Karakterli Olarak Yansıtılan Hayvanlar

Çocuk kitaplarında yer alan 41 hayvanın tamamı iyi karakter olarak yansıtılmıştır. Bu hayvanların iyi karakterleri ve bu karakterlere yönelik iletilerin bazıları Tablo 4' te sunulmuştur

Tablo 4. İyi Karakterli Yansıtılan Bazı Hayvanlara Yönelik Bulgular

Hayvanlar	Karakter Özelliği	Özelliği Yansıtan İleti
Kuş	Bilgili Yardımcı	'Kuş çok bilgilidir ve hayvanların sorunlarına çözüm üretir.' (Bitlenen Panda, 1001 Çiçek)
Karınca	İyi kalpli Zeki Çalışkan	'Teşekkür ederim iyi kalpli ve akıllı karınca.' (Meraklı Karınca Cimcim'in Serüvenleri, YKY) 'Cimcim'in (karınca) ne kadar akıllı ve becerikli olduğunu bilen uğurböceği' (Meraklı Karınca Cimcim'in Serüvenleri, YKY) 'Ağustos böceği karıncaya ne kadar da çok çalışıyorsun diye seslenmiş. Karınca çalışmam gerek demiş soluk soluğa.' (Meraklı Karınca Cimcim'in Serüvenleri, YKY)
Tavşan	Zeki Cesur	'Hayvanlar bir sorun yaşadıklarında gidip onu anlatır, tavşanda bir çözüm yolu bulmuş' (Bir Gün Tavşan Kraken, YKY) 'Küçücük salın üzerindeki cesur tavşan nehrin vahşi dalgalarına meydan okudu'. (Kahraman Olmak İsteyen Tavşan, 1001 Çiçek)
Köpek	Cesur Sadık Cana yakın	'Cesur (Köpeğin adı) onu büyüten ailesine karşı hep sadıktı' (Cesur, 1001 Çiçek) 'Fificik sokaklarda kendi başına dolaşabilen, cesur bir köpekti' (Fificik, 1001 Çiçek) 'Yavru köpek onu gördüğüne çok sevinmişti. Kuyruğunu heyecanla sallayıp ona sarıldı.' (Prensesin Köpeği, 1001 Çiçek)

Tablo 4 incelendiğinde iyi karaktere sahip olarak yansıtılan hayvanlar genellikle iyi kalpli, zeki ve

çalışkan olarak yansıtılmışlardır. Bu karakter yapısına sahip hayvanlar genel olarak olay örgüsü içerisinde diğer hayvanları sorunlardan kurtarmak için fedakârlık yapan veya zekalarıyla habitatın tamamını tehlikeden kurtaran lider karakterler olarak sunulmaktadır. İletiler incelendiğinde de buna yönelik vurguları içeren çok sayıda cümleyle karşılaşmaktadır.

3.2. Hem İyi Hem de Kötü Karakterli Olarak Yansıtılan Hayvanlar

Kitaplarda yer alan 41 farklı türden hayvanın tamamı iyi karakter olarak sunulmuştur. Bununla birlikte bazı hayvanlar hem iyi hem de kötü karakter olarak sunulmuştur. Buna yönelik örnekler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Hem İyi Hem de Kötü Karakterli Yansıtılan Bazı Hayvanlara Yönelik Bulgular*

Hayvanlar	Karakter Özellikleri	Özelliği Yansıtan İleti
Ayı	Yardımsever Sinirli Güçlü	Ateşböcekleri ve arılar dost oldu. Piti de (ayı) onların hep koruyucusu oldu' (Bal Avcısı Küçük Piti, YKY) 'O sinirle, kutup ayısı küçük pengueni bir futbol topu gibi havaya fırlatmış.' (Ayakları Üşüyen Penguen, 1001 Çiçek) 'Ayılar sinirlendikleri zaman bir köpekbalığından bile daha tehlikeli olabilirler.' (Uyku Arkadaşımı Arayan Ayı, 1001 Çiçek) 'Piti (ayı) ünlü bir bal avcısıydı fırsat buldukça bal çalar. (Bal Avcısı Küçük Piti, YKY)
Tilki	Kurnaz Bencil Yardımsever	'Süper tilki ormandaki tüm hayvanlara yardım etmiş.' (Annesini Arayan Bukalemun, 1001 Çiçek)
Kurt		'Şekeri çok seven kurt üzerine bir koyun postu giymiş ve domuzcuğu kandırarak şekerlerini almış.' (Şekeri Çok Seven Kurt, 1001 Çiçek) 'Sinirlenen kurt dişlerini kuzucuğun postuna geçirmiş.' (Şekeri Çok Seven Kurt, 1001 Çiçek)
Kaplan	Sinsi	'Kaplan tehlikeli ve sinsidir' (Kaplanı Kandırmak, 1001 Çiçek)
Aslan	Adil Güçlü İnatçı	'Aslan herkesin fikrini dinler'(Neşeli Ormanın Bateristleri, YKY) 'Sizce de bu aslan sinir bozucu ve inatçı değil mi?' (Her Şeye Hayır Diyen Aslan, 1001 Çiçek) 'Babacığımı seviyorum çünkü: O kocaman ve güçlü' (Sevgili Babacığım, 1001 Çiçek)
Karga	Geveze Akıllı	'Ormanın en geveze hayvan karga yarışmaya katılmış.' (Bir Gün Tavşan Kralken, YKY) 'Geveze karga durmadan düşünmeden konuşuyormuş. (Bir Gün Tavşan Kralken, YKY) 'Karganın akıllıca planı ile hayvanlar kurtulmuştur.' (Bir Gün Tavşan Kralken, YKY)

Tablo 5'te hem iyi hem de kötü karaktere sahip olarak yansıtılan hayvanlardan bazıları yer almaktadır. Buna göre bu karakterde sıklıkla yer alan hayvanlar genel olarak yırtıcılar. Yırtıcılar dışında fiziksel özellikleri açısından iri hayvanlara da bazı kötü olarak adlandırılacak özellikler verilmiştir. Bu hayvanlarda karşımıza en çok çıkan kötü özellik sinirli olmaları veya güç kullanmalarındır. Hediyesini İsteyen Fare adlı kitapta fare bir ayı ile karşılaştığında 'ayı fareyi kuyruğundan yakalamış, onu havaya kaldırmış ve ters ters bakıp, buzun üzerine bırakmış' şeklinde kurgu oluşturulmuştur. Obur Balina adlı kitabın kahramanı Balina ise tamamen karnı doyurmak için insan avlamayı amaç ediniyor. Kitapta 'Obur balina kocaman kuyruğunu heyecanla sallayarak hedefine yaklaşmış. Kocaman ağzını açmış...daha da açmış... ve sonra... Salın üstünde kürek çeken adamı ve salını tek lokmada yutuvermiş!' şeklinde ifade yer almaktadır. Bununla beraber bu hayvanlara kötü karakteristik özelliklerden daha çok iyi özellikler atfedilmiştir. Yine burada da temel gerekçe bu hayvanların güçlü olmalarından kaynaklı adalet sağlayıcı veya bir sorunu tek başına çözmeleri gibi sempatik beceriler eklendiği tespit edilmiştir. Ancak bu kategorideki hayvanların Tablo 5'te yer alanları genel olarak fiziksel özellikleri nedeniyle bu şekilde yansıtıldığı düşünülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İncelenen 51 kitapta toplam 41 farklı türde hayvanın yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kitaplarda değinilen hayvan çeşitliliğinin sağlandığı düşünülebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar kedi, köpek, kuş ve bazı böcek türleri dışında farklı hayvanlarla gündelik yaşamlarında karşılaşmazlar. Birçoğumuz vahşi veya endemik hayvanları genellikle TV’de, dergilerde veya internette görmekteyiz (Prokop, Prokop, Tunnicliffe ve Diran, 2007). Çocuklarda tıpkı yetişkinler gibi farklı tür hayvanları bu kaynaklardan tanımakta, bunlara ek olarak hayvan modelli pelüş oyuncaklar aracılığıyla etkileşime girmektedir (Tunnicliffe, Gatt, Agius ve Pizzuto, 2008). Ancak Prokop vd., (2007) özellikle erken çocukluk döneminde bu tarz ikincil kaynaklardan edinilen biyolojik kavramlarda yanlış öğrenmelerin ve kavram yanılgılarının oluştuğuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada çocuklara doğru ve gelişimine uygun düzeydeki bilgiyi kitaplardan edinmesi önem kazanmaktadır. Kitaplarda yer alan hayvanların çeşitliliği ve onlar hakkında verilecek olan doğru bilgiyle çocukların hayvanlara dair bilgi düzeyinin artması sağlanabilir. Kağıtçıbaşı (2010) yeterli bilgi düzeyine sahip olunmadan herhangi bir kavrama yönelik tutum geliştirmenin güçlüğüne değinir. Bu nedenle kitaplarda yer alan hayvan sayısının çok olması tek başına bir şey ifade etmese de, çocukların farklı türden hayvanları en azından ikincil bir kaynaktan tanımalarına olanak tanıyacaktı. Tablo 1.’de de görüldüğü gibi kitaplarda çocukların gündelik yaşamda karşılaşma ihtimalleri düşük olan pek çok yırtıcı, sürüngen veya eklem bacaklı hayvanın olması bu açıdan önemlidir.

Bununla birlikte kitaplarda yer alan 41 hayvanın tamamı “iyi” karakter özellikleri göstermektedir. Bu özellikler arasında özellikle öne çıkanlar; yardımseverlik, çalışkan olma ve adil olmadır. Bununla beraber toplam 10 hayvana “iyi” özellikler dışında bazı kitaplarda “kötü” karakter özellikleri de verilmiştir (bknz. Tablo I). Genel olarak bu hayvanların yırtıcılar sınıfında oldukları veya gergedan ve yılan gibi estetik açıdan göze hoş görünmeyen hayvanlar oldukları görülmektedir. Biyolojik ve ekolojik kavramlara yönelik bilgilerimizi okula başlamadan çok önce ediniriz (Teixeria, 2000). Burada en önemli bilgi kaynağını kitaplar oluşturmaktadır. Çardak (2009) çocukların doğal alanlardan uzak yaşamlarının bir sonucu olarak dergi, kitap, TV ve İnternet üzerinden hayvanların fiziksel ve estetik özelliklerine dair bilgi edindiklerini, bunun da hayvan hakkında yetersiz bilgiye yol açtığını vurgulamaktadır. Buna ek olarak birde özellikle bazı hayvanlara ithaf edilen ve onları “kötü” gösteren özellikler eklenince bu seferde çok erken yaşta belirli hayvanlara karşı korku ve olumsuz tutum sergilenmeye başlanmaktadır. Çardak (2009)’ın yaptığı araştırmada çocukların çok tehlikeli ve tehlikeli olarak sınıfladıkları hayvanlar arasında en başta yılan, kurt, aslan, ayı ve kaplan gelmektedir. Borgi ve Cirulli (2015)’nin araştırmasında da çocuklar en çok yılan, ayı, köpekbalığından korkarken; tavşan, at ve kelebek genel olarak sevilen hayvanlar olarak belirtilmiştir. Almeida, Vasconcelos ve Strecht-Ribeiro (2014)’ un araştırması da çocukların en çok korktukları hayvanların yırtıcılar olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu araştırmalardaki korkulan hayvanlar Tablo 1.’den de anlaşılacağı üzere kitaplarda “kötü” karakter rollerine sahip olan hayvanlardır. Elde edilen bu sonuç bile aslında bu durumun tesadüf olmayacağını bir kanıtı gibidir. Yine Prokop ve Kubiato (2008)’ nun yaptıkları araştırmada çocukların özellikle avcı konumundaki yırtıcılara karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen kitaplarda “kötü” karakter özelliği gösteren hayvanların önemli bir bölümü yırtıcıdır. Söz konusu araştırmacılar yaş büyüdükçe yırtıcılara olan olumsuz tutumun da arttığını belirtmektedir. Bjerke, Kaltenborn ve Ødegårdstuen (2001) ise vahşi yaşamın anlaşılmasının çocukta çok daha yoğun bir ekolojik bilgin ve hayatı anlamlandırma becerisi kazandırdığını belirtmektedirler. Buna göre çocukların eğitimi için önemli olan vahşi yaşam veya yırtıcıların doğru bir şekilde sunulmasıdır. Almeida, Vasconcelos ve Strecht-Ribeiro (2014) hayvanlar hakkında elde edilen doğru bilginin onları sevmeyi ve sevmenin de onları korumayı kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Kitaplarda yer alan hayvanların çok önemli bir bölümüne fiziksel özellikleri temel alınarak çeşitli roller dağıtılmıştır. Özellikle ayı, zürafa, deve, aslan, kaplan gibi hayvanlar fiziksel olarak bedenlerinin büyüklüğü nedeniyle “iyi” karaktere bürünürken de güç odaklı tanımlamalar yapılarak, lider rolleri verilmiştir. Bu hayvanlar genelde sorun çözen ve sorumluluk alan hayvanlar olarak sunulmuştur. Ancak yine bu hayvanlara “kötü” roller de biçilmiş ve yine fiziksel; yılan ve aslana ise hem fiziksel hem de estetik özelliklerden hareketle roller verilmiştir. Kubiato (2012) yaptığı araştırmada fiziksel görünüşleri ve estetik algılarından dolayı ayı,

maymun, yılan ve köpekbalığının çocuklar tarafından “korkutucu” olarak tanımlandıklarını tespit etmiştir. Tablo I ve Tablo II incelendiğinde “kötü” karakter özelliği gösteren hayvanların fiziksel ve estetik özelliklerine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Gergedanın Derisi Neden Buruş Buruş adlı kitapta gergedanın estetik açıdan çirkinliği ve onun sinirli bir canlı olması vurgusu yapılmaktadır. Özellikle Kubiátko (2012)’nin araştırmasında çocuklar tarafından korkutucu olarak gösterilen hayvanlar kitaplara da iyi roller aldıkları gibi kötü roller de almıştır. Williams (2014) ve Horsman (2014) çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterlerin kültür içerisinde belirli kimlik rollerini tespit ettiklerini ve kötü karaktere sahip bir hayvanın çocuklar tarafından gerçek yaşamda da kötü olarak algılanmasının önünü açtığını vurgularlar. Çocukların hayvanlara karşı istedik davranış sergileyebilmeleri için hayvan hakkında verilen bilgilerin ekolojik temelli ve doğru olması gerekmektedir (Hawkins ve Williams, 2016).

Ekolojik açıdan doğada hiçbir canlı kötü ve zararlı değildir. İnsan-merkezli bir anlayışla düşünüldüğünde bazı hayvanlar insan yaşamı için tehlike oluşturduğundan kötü veya “vahşi” olarak algılanmaktadırlar. Bu algının oluşmasında belki ikincil düzeyde bir etkisi de olsa kitaplar da sorumludur. Piaget (1970) bilginin inşasında var olan bilgilerin önemine dikkat çeker. Erken çocukluk dönemindeki bir çocuk ilk eğitimini aile içerisinde alacak, kitap, dergi, oyuncak, internet ve televizyon aracılığıyla da bilgiye ulaşacaktır. Özellikle kitaplar çocuklar için önemli eğitim araçlarıdır. Hayvan karakterlerin yer aldığı kitaplar çocuklar tarafından oldukça sevilen kitaplardır (Bedford, 2012). Hawkins ve Williams (2016) çocukların hayvan sevgisinin altında yatan psikolojik faktörleri araştırdığı araştırmalarında hayvanlara yönelik deneyimin ve bilginin fazla olmasının çocukta hayvanlara karşı olumlu tutum gelişmesini hızlandırdığını tespit etmişlerdir. Tripper (2011) hayvanlara doğrudan deneyim sağlanmadığı zamanlarda kitapların bu boşluğu kapatmada önemli olduklarını ancak doğru bir çıkarım için çocuk kitaplarındaki hayvanların duygusallıktan uzak değerlendirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çocukların hayvanların biyosferdeki görevlerini anladıklarında onlarla insan yaşamı arasında bağ kurabilir ve bu bağda hayvanlara karşı olumlu bakış açısı kurmayı desteklemektedir (Muldoon, Williams ve Lawrence, 2016).

Elde edilen sonuçlar ve yapılan tartışma sonucunda öncelikle çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından sadece hayvan değil, bitki ve insan boyutları açısından da incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hayvanları konu edinen kitapların içeriği, olay örgüsü ve hayvanların okuyucuya yansıtılma şekli alan uzmanları tarafından kontrol edilirse erken yaşlarda geliştirilebilecek olumsuz tutumların önlenmesine inanılmaktadır. Özellikle eğitim ortamlarında kullanılan kitapların hayvanlar açısından doğru mesaj taşımalarının üstünde durulmalıdır. Ailelerin de çocukları için seçtikleri kitapların içeriklerini derinlemesine inceleyerek, doğru yazılmış kitaplar için daha ısrarcı olmaları gerektiğine, bu sayede yayınevlerinin de yayın kataloglarındaki ürünlerin içerik kalitesine daha dikkatli yaklaşacaklarına inanılmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın belirli bir bölümünde de savunulan ve alanyazın tarafından desteklenen kitaplardaki olumsuz ifadelerin çocukların hayvanlara yönelik tutumunu nasıl etkilediği psikolojik temelli araştırmalarla daha derinlemesine incelenmelidir. Söz konusu araştırmada sadece iki yayınevinden çalışma grubu oluşturmuştur. Bu araştırmanın sınırlı kaldığı noktadır. Çalışma grubunun genişletilmesi, hatta yayınevlerinin kitapları basımına karar vermesi gibi süreçler nitel temelli çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B. (2016). Flying, feathery and beaked objects: Children's mental models about bird. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(1), 1- 16.
- Almeida, A. Vasconcelos, C. & Strecht-Ribeiro, O. (2014). Attitudes toward animals: A study of portuguese children. *Anthrozoös*, 27(2): 173-190.
- Bedford, A., W. (2012). Children's books: Animal antics. *Childhood Education*, 88(3), 195-198.
- Bjerke, B., Kaltenborn, B., P. & Ødegårdstuen, T., S. (2001). Animal-Related activities and appreciation of animals among children and adolescents. *Anthrozoös*, 14(2), 86-94.
- Borgi, M. & Cirulli, F. (2015). Attitudes toward animals among kindergarten children: Species preferences. *Anthrozoös*, 28(1): 45-59.
- Çardak, O. (2009). Students' ideas about dangerous animals. *Asia-Pacific on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-15.
- Çeçen, M. ve Akaydın, Ş. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim* (40), 183-193.
- Derman, A. & Aslan, Z. (2016). Çevre eğitimi için kültürel bir bakış açısı: Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies*, 11(14), 201-220.
- Falkingham, L.T. ve Reeves, R. (1998). Context analysis- a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Hawkins, R., D. & Williams, J., M. (2016). Children's beliefs about animal minds (Child-BAM): Associations with positive and negative child-animal interactions. *Anthrozoös* 29(3), 503-519.
- Hazır-Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 1300-1337.
- Horsman, Y. (2014). Infancy of art: Comics, childhood and picture books. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5(3), 323-335.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. (12. Basım). İstanbul: Evren.
- Kubiato, M. (2012). Kindergarten children's perception of animals focusing on the look and fear of animals. *Educational Science: Theory & Practice*, Special Issue, 3181-3186.
- McCordle, C., M., E. & Ondaal, J., S., J. (1994). Animals in books used for preschool children. *Anthrozoös*, 7(2), 135-1.
- Muldoon, J., C., Williams J., M. & Lawrence, A. (2016). Exploring children's perspectives on the welfare needs of pet animals. *Anthrozoös*, 29(3), 357-375.
- Özden, M. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual*. (4th Edition). Sydney: Allen & Unwin.
- Patton, M., C. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Peat, J. (2001). *Health science research: A handbook of quantitative methods*. Sydney: Allen & Unwin.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: The Norton Library.
- Prokop, P., Prokop, M., Tunnicliffe, D., S. & Diran, C. (2007). Children's ideas of animals' internal structures. *Journal of Biological Education*, 41(2), 62-67.
- Roxburgh, S., Zolotow, C., L'Engle, M. & Kruse, G., M. (1982). Defining a good children's book. *Theory Into Practice*. 21(4), 262-267.
- Şahin, G. (2014). Pictures as a visual stimulus in preschool children's books. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Teixeira, F. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 22, 507-520.
- Tipper, B. (2011). A dog who I know quite well': Everyday relationships between children and animals. *Children's Geographies*. 9(2), 145-165.
- Tunnicliffe, S. D., Gatt, S., Agius, C., & Pizzuto, S. A. (2008). Animals in the lives of young Maltese children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 4(3), 215-221.
- Uğurlu, S. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakteri kullanımını. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(4), 1381-1393.

- Williams, S., J. (2014). Fireflies, frogs, and geckoes: Animal characters and cultural identity in emergent children's literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(2), 100-111.
- Yazıcı Okuyan, H. & Gedikoğlu. Y. G. (2012). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında çevre bilinci ve duyarlığı." *Turkish Studies*, 7(2), 793-806.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri¹

Higher Education Students' Perception of Transactional Distance and Their Tendencies toward Lifelong Learning¹

Nazire Burçin HAMUTOĞLU², Gözde SEZEN GÜLTEKİN³, Merve SAVAŞCI⁴, Muhammed BAĞCI⁵

Öz: Bu çalışmada, açıköğretim fakülteleri aracılığıyla yaygın yükseköğretime devam eden öğrencilerin uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri çerçevesinde ele alınması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve bir açıköğretim programına kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların oluşturulmasında Moore'un (1993) transaksiyonel uzaklık kuramının yapı, diyalog ve özerklik boyutları ile Coşkun ve Demirel'in (2012) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, kararlılık, merak ve öğrenmeyi düzenleme boyutlarından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu kapsamda, katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve böylece katılımcıların yaygın yükseköğretime ilişkin uzaklık algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konmuştur. Transaksiyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi incelendiğinde olumlu, olumsuz ve nötr ifadelerin olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında, yaygın yükseköğretimin uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme işlevleri tartışılmış; ilgili sonuçlar, yaygın ve örgün yükseköğretim açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Açıköğretim, betimsel analiz, örgün ve yaygın yükseköğretim, yaşam boyu öğrenme eğilimi, transaksiyonel uzaklık.

Abstract: This study aims to investigate university students' perceptions of transactional distance in the framework of their lifelong learning tendencies, who continue their non-formal tertiary education through open education faculties. As a type of qualitative research design, a purposeful sampling method was used to determine the sample of the study. Within this scope, the sample constitutes the students who were enrolled in an open education program and were studying at Sakarya University Faculty of Education. A semi-structured questionnaire developed by researchers was used to collect the data. Dialogue and autonomy dimensions of Moore's (1993) Transactional Distance Theory and dimensions of motivation, self-determination for learning, curiosity and self-regulation for learning in Coşkun and Demirel's (2012) lifelong learning tendency scale were used in constructing the questions in the interview form. The data were analyzed through descriptive analysis and revealed the participants' perceptions of transactional distance regarding common tertiary education and their tendency to lifelong learning. When the relation of transactional distance perception with lifelong learning tendency is examined, it is seen that there are positive, negative and neutral expressions. In the light of the results, distance learning and lifelong learning functions of the nonformal higher education were discussed and related outcomes were evaluated in terms of formal and nonformal higher education.

Keywords: Open education, descriptive analysis, formal and non-formal higher education, lifelong learning tendency, transactional distance.

EXTENDED ABSTRACT

The advancements in information and communication technologies have also changed the field of education, and given the applications and opportunities offered by these advancements, distance education emerged. Distance education is a type of education which is delivered remotely via information and communication technologies, and it allows individuals to receive education without space and time constraints. Distance education is delivered in several different forms, yet among these

¹ Bu çalışma VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda (ULES-8), 11-12 Mayıs 2017 Kıbrıs, özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bhamutoglu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0941-9070

³ Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gsezen@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2179-4466

⁴ Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msavasci@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4906-3630

⁵ BT Öğretmeni, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muhammedbagci06@gmail.com, OCID: 0000-0002-5047-3258

environments, open universities are highly popular. Albeit being widespread, the relationship between lifelong learning and distance education has not been explored fully, especially in the Turkish context. With an aim to fill this gap in the literature in this context, the following research question is employed:

1. What is the relationship between open university students' perceptions of transactional distance and their tendency for lifelong learning?

For this aim, the participants were employed through a purposeful sampling method. Within this scope, the study group consists of 7 students- 3 females and 4 males- who are studying at Sakarya University Faculty of Education and enrolled in an open education program at the same time. While developing the data collection tools, the dimensions of "construct" and "dialogue" from Moore's (1993) transactional distance theory and the dimensions of "motivation", "determination", "curiosity" and "regulating learning" from Coskun and Demirel's (2012) lifelong learning tendency scale were utilized. In the study, the data were collected in two phases using a semi-structured questionnaire: In the first phase, (1) the students were sent a form to their e-mail addresses for the definition of the demographic characteristics defined in the questionnaire and the questions on the questionnaire, and a Google Hangout meeting was planned. In the second phase, (2) the participants were audio and video-recorded using the Google Hangout application. The interviews lasted 35-40 minutes on average, and the participants voluntarily participated in the study.

In this study, a descriptive analysis based on Moore's (1993) *Transactional Distance Education Theory*, Coşkun and Demirel's (2012) *Model of Lifelong Learning Tendencies* was made, and the findings which were obtained through investigating the participants' opinions are discussed in the theoretical framework. In accordance with this, firstly, participants' opinions about transactional distance perception were examined and the potential relationship between transactional distance perceptions and lifelong learning tendencies was investigated. In this context, participants' perspectives on distance education were examined on the basis of "structure" and "dialogue", and their lifelong learning tendencies were examined on the basis of "motivation", "self-determination for learning", "learning curiosity" and "self-regulation for learning" components. The "structure" component was analyzed as "content" and "interface"; dialogue component was analyzed as the interaction between "student-teacher" and "student-teacher", and the components of the lifelong learning model were analyzed using the student's views.

As a result, when the potential relationship among the dimensions of transactional distance perceptions (content & interface) and dialogue (student-student interaction & teacher-student interaction), and motivation, self-determination for learning, curiosity, and self-regulation of learning dimensions of lifelong learning are considered in general, the results showed the following: According to participants' views, presentation of both content and interface by distance education shows a positive relationship with all the sub-dimensions of lifelong learning in terms of "structure" dimension. On the other hand, regarding the dimension of "dialogue", presenting both student-student interaction and teacher-student interaction via distance education shows a positive relationship with all the sub-dimensions of lifelong learning. Within this context, it can be stated that motivation of users, their self-determination for learning, curiosity, and self-regulation for learning would be parallel with the content, interface, student-student and teacher-student interaction presented in distance education.

From these results, it is considered that the perception of "distance" in the open education systems can further be reduced by supporting it with social environments. It is also thought that the "cognitive, social and instructional" perceptions of individuals as in Gorrison, Anderson and Archer's (2000) Community of Inquiry (CoI) model would be important in terms of demonstrating lifelong learning tendencies. McLellan (1999) and Leh (2001) describe the existence of a social environment in the definition of "inquiry community / social presence" and the individual's feelings in the social environment. According to Moore (1993), transactional distance theory is considered to be a theory rather based on traditional teaching methods. It is thought that reinforcing individuals' feelings of belonging within the system with the perception of social presence in open education systems can be influential on Moore's dialogue concept. Accordingly, in future studies, the participants' lifelong learning tendencies can be examined on this basis and the distant perceptions of the individuals in the open education system can be examined. However, it is considered that open teaching systems can also affect the perceptions of distance by applications which will increase the presence of individuals by stripping the methods and applications they use from the reflection of traditional teaching methods.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler bireylerin hayatlarını kolaylaştırmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin eğitime yansımaları düşünüldüğünde uzaktan eğitimin, gerçekleştirilen uygulamalar ve bireylere sunduğu fırsatlar ile oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim, hemen her yaşta bireylere sunduğu fırsatlar ve etkili uygulamalar ile bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde çok yaygın olmamakla birlikte, modern çağın zorlukları, kişisel sebepler, motivasyon, doyum gibi birçok nedenden ötürü özellikle yetişkinlerin tercih ettiği uzaktan eğitim ilk başlarda birçok tepki almış ve geleneksel eğitimle karşılaştırılmasının söz konusu bile olmayacağı araştırmacılar (Fowler & Wackerbarth 1980; Özer, 1989; Yiğit, Bingöl, Armağan, Çolak, Aruğaslan, Yakut & Çivril, 2010) tarafından belirtilmiştir. Her ne kadar yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar öğrenenlerin beklentilerini yeteri düzeyde karşılamadığını gösterse de (Yiğit vd., 2010), uzaktan eğitim içeriklerinin kalitesi ile öğrenenlerin sahip olduğu bireysel farklılıklar, öğretim elemanın nitelikleri ile içeriğin oluşturulmasında uygulanan pedagojik yöntemlerin de halen mevcut önyargılar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, uzaktan eğitimin yüz yüze iletişim, sosyalleşme, öz-disiplin ve öz-düzenleme becerilerinden yoksun öğrenciler (Kaya, 2002) ile; motivasyon eksikliği, olumsuz bakış ve öğrenme gücü yaşayan öğrenciler (Demir, 2014) açısından sınırlılıkları devam etse de genel olarak talep görmeye devam etmektedir. Kısacası, uzaktan eğitime karşı bir önyargı söz konusu iken (Baltacı-Göktalay & Ocak, 2006), bilgi ve iletişim teknolojilerinde son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşması ile söz konusu önyargıların giderek azalma eğilimi gösterdiği ve uzaktan eğitim sistemlerine katılımın giderek arttığı görülmüştür.

Türkiye’de uzaktan eğitim yöntemi aracılığıyla içeriği öğrenciler ile buluşturan kurumlara bakıldığında 2018-2019 Eylül ayından itibaren herhangi bir programa kayıtlı öğrenci sayısının Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 3.318.536; İstanbul Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 205.516; Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde ise 329.703 olduğu görülmüştür. Açıköğretim fakültelerinin bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısında yaşanan gelişmeleri takip ederek içeriği uzaktan eğitim aracılığıyla sunmasının öğrenciler açısından oldukça avantajlı olduğu söylenebilir. Nitekim, Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitim sınıflamasında teknolojinin gelişmesine bağlı olarak kurumların içeriği aktarmada kullanmış oldukları teknolojilerin “*öğrencileri yer ve zaman açısından sınırlamadan içeriğin teknolojik gelişmişlik ile aktarıldığını*” ifade etmektedir. Buna göre uzaktan eğitimin öğrenciler açısından tercih edilmesini istatistiklerin açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de hâlihazırda 3.853.755 öğrencinin uzaktan eğitime yöneldiği; söz konusu bu rakamın yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 7.560.000 (Milliyet, 2019) öğrenci olduğu düşünüldüğünde oldukça ciddi bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimin geçmişten günümüze sınırlılıkları temelinde mevcut ön yargılar olsa da; bunların giderek azalmış olabileceği, öğrencilerin bu sistemlere her geçen gün artan kayıt oranları ile daha fazla yöneldiği ve tercih ettiği söylenebilir. Tercihlerin bu yönde artmasında bireylerin kendilerini sürekli geliştirme ve bilgiye ulaşma arzusunun rol oynadığı düşünülebilir.

Yirmibirinci yüzyıl bireylerinin çok yönlü olarak kendilerini geliştirmelerini temel alan kavramlardan birisi yaşam boyu öğrenmedir. Kahlert (2000) bireyin çeşitli kaynaklardan ve öğrenme fırsatlarından ömür boyunca bilgi edinmesini yaşam boyu öğrenme olarak tanımlamakta olup; yaşanan bilimsel, teknolojik, kültürel değişimlere ayak uydurabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birey, yaşam boyu kendini geliştirmek durumundadır. Heimstra (1976), yaşam boyu öğrenmenin kişisel ilgi, ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak bireylerin yaşamları boyunca devam eden içsel bir öğrenme süreci olduğunu belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alanyazında yapılan tanımlara bakıldığında odak noktasının bireyin kendisini sürekli geliştirmesi olduğu görülmektedir. Bu kavram, içerisinde öğrenme sürekliliğini barındırmakta olup motivasyon, sebat, merak ve öz-düzenleme olmak üzere dört farklı bileşeni içermektedir (Coşkun & Demirel, 2012). Slavin (1994) bireyin öğrenme sürecine katılmasında *motivasyonun* etkili olduğunu; bu kavramın bireylerin ihtiyaçlarını ve isteklerini yönlendirdiğini ifade etmektedir. Bir diğer kavram olan *sebat*, yaşam boyu öğrenme temelinde *öğrenme*

kararlılığını devam ettirme olarak ifade edilmektedir ki Derrick (2001)'e göre her türlü olumsuzluk ve engel karşısında bireyin hedefe odaklanması ve bunu sürdürebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Coşkun ve Demirel, 2012). Bununla birlikte bireylerin sahip olduğu merak duygusunun da yaşam boyu öğrenme eğilimlerini açıklamada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bryce, 2006). Son olarak, yaşam boyu öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu da belirtmek gerekir. Kişinin kendi öğrenme süreçlerinde ve özerk olma durumlarında sorumluluklarını vurgulayan kavram *öz-düzenleme* olarak ifade edilmektedir (Koçdar, 2015). Buna göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında *öğrenmeyi düzenleme* olarak ifade edilen kavram bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olması anlamına gelmektedir.

Bireyler kendilerini eksik hissettikleri, kapasitelerini geliştirmek istedikleri veya ilgi duydukları alanlarda yaşı ne olursa olsun eğitim alma özgürlüğünün bilincine vararak çeşitli arayışlara girmektedir. Uzaktan eğitim ortamları bireylerin bu taleplerine cevap vermeye devam etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamındaki bu arayışlarının onları uzaktan eğitime yöneltmekte, yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın bireylere eğitim hakkı tanıyan uzaktan eğitim ortamları ise, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

1980'li yıllarda birbirleriyle ilişkili olarak üç önemli durum gelişmiştir; yaşam boyu eğitime yönelik artan ihtiyaç, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki artan ihtiyaç ve küreselleşme (Özdem & Sarı, 2008). Küreselleşme bilgi ekonomisi ve toplumsal değişim dinamikleri kapsamında, üniversitelerin rollerini ve faaliyet alanlarını değiştirmiş (Erdem, 2013); bu yolla, yükseköğretim kurumlarının farklı işlevlerinin de ortaya çıktığı görülmüştür (Titrek, Zafer Güneş & Sezen, 2013). Bu bağlamda, bilgi ekonomisindeki gelişmeler sayesinde küreselleşmenin yarattığı bu etkinin teknoloji ve yaşam boyu öğrenmeyi yakından etkilediği söylenebilir. Küreselleşme ile birlikte dünya genelinde, öğrenen örgütlerin yapısı, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin zorluklarını-fırsatlarını da beraberinde getirerek gelişme göstermektedir. Uzaktan eğitimin geçmişten günümüze alt yapısında meydana gelen gelişmeler artan ihtiyaçları küresel düzeyde karşılama fırsatı sunmakta olup bireyler için hayatı kolaylaştırmaktadır.

Geçmişten günümüze kıyaslandığında, küreselleşmeye hizmet eden uzaktan eğitimin farklı nesil uygulamalarında gelişmeler yaşandığı söylenebilir. Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimin ilk nesli olarak belirttikleri zaman diliminde iletişimin yazı, eğitimin ise posta yoluyla yazışarak gerçekleştiği; ikinci neslinde eğitimin radyo ve televizyon ile yapıldığı, üçüncü neslinde de “açık üniversite”lerin olduğu zamanlara dikkat çekilmektedir. Tüm bu gelişmelerin takribinde, 1980'li yıllarda derslerin telefon, kablo, uydu ve bilgisayar ağlarının kullanıldığı işitsel-görsel telekonferans sistemleriyle yapıldığı dördüncü nesil, son ve en yeni tarihli neslin ise internet teknolojilerinin kullanıldığı “sanal” ders ve üniversitelerde çevrimiçi bir şekilde öğrenmeyi ve öğretmeyi gerçekleştiren jenerasyon olduğu açıklanmaktadır. Söz konusu farklı dönemlerdeki farklı uzaktan eğitim uygulamaları, yaşam boyu öğrenmede uzaktan eğitimin önemini küresel çapta ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim, küresel rekabette maliyeti düşürmek, mevcut eğitim yapılarının kalitesini artırmak, eğitim sisteminin kapasitesini artırmak, eğitim kaynaklarının maliyet verimliliğini geliştirmek, belirli hedef kitlelere eğitim kampanyaları düzenlemek ve eğitim deneyimine uluslararası bir boyut eklemek gibi daha birçok noktada etkili olduğundan dolayı gerekli olduğu için (Moore & Kearsley, 2011, s. 8), uzaktan eğitim uygulamalarının kuramlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimin öneminin ortaya çıkması hususunda önemlidir.

1.1. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Transaksiyon kavramı John Dewey tarafından türetilmiş ve Boyd ve Apps (1980) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Chen, 2001; Moore, 1993). Boyd ve Apps'in de belirttiği üzere transaksiyon, “insanlar arasındaki bir ortamda çevre, bireyler ve davranış kalıpları arasındaki karşılıklı etkileşimi ifade eder.” (Boyd & Apps, 1980, s. 5, Akt. Chen, 2001, s. 460). Moore sonrasında bu fikri geliştirerek bir uzaktan eğitim kuramı olan Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nı (Moore, 1993) ortaya koymuştur. Moore'un kuramında ele aldığı uzaklık kavramı, “coğrafi bir uzaklık olmaktan öte; öğretici ve öğrenci davranışları arasındaki potansiyel yanlış anlaşılmalara yol açabilen psikolojik ve iletişimsel bir boşluktur.” (Horzum, 2010, s. 95). Örneğin, bir öğretmen sınıf içerisindeki öğrenciler ile yer ve zaman

olarak aynı ortamı paylaşırsa da; psikolojik iklim veya etkileşim açısından sıkıntılar yaşayabilir. Bu anda, fiziksel bir uzaklıktan ziyade psikolojik sebeplerden veya iletişim problemlerinden kaynaklı olarak transaksiyonel uzaklık yaşamaktadırlar. Bu bağlamda, mesafelerin illaki mekansal olarak değil, aynı zamanda psikolojik ve iletişimsel olarak bağlantı kurulamadığında da ortaya çıktığı söylenebilir.

Transaksiyonel Uzaklık Kuramı, yapı ve diyalog olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Yapı bileşeni de kendi içerisinde içerik ve arayüz, diyalog bileşeni de öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretici etkileşimi olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır. Algılanan transaksiyonel uzaklıkta uzaktan eğitim programının ihtiyaçlara cevap verebilme durumu yapı, öğrenci-öğretici arasındaki etkileşim diyalog, öğrencilerin kendilerini yönetme durumları ise özerklik olarak ifade edilmektedir (Barbour & Reeves, 2006, Akt. Horzum, 2013).

Transaksiyonel uzaklık kuramı ile ilgili alandaki çalışmalar birçok noktaya odaklanmakla birlikte genellikle uzaktan eğitim öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri (Davis, 2006; Fogerson, 2005; Gunawardena & Duphorne, 2001), özyeterlik algıları (Horzum, 2013), öğrenme yaklaşımları (Horzum, 2014) ve Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nın altyapıları olan yapı ve diyalog arasındaki ilişki (Chen, 1997; Horzum, 2011; Saba & Shearer, 1994) konularını ele almaktadır. Ancak ilgili çalışmalar ışığında yaşam boyu öğrenme konusuna doğrudan odaklanılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma transaksiyonel uzaklık ile yaşam boyu öğrenmeyi bir arada ele almayı amaçladığı için yaşam boyu öğrenme kavramı aşağıda kısa biçimde açıklanmaktadır.

1.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Dünyada yirminci yüzyılın sonlarına doğru sosyal, kültürel, ekonomik anlamda yaşanan değişimlerin sonucu olarak eğitim şekil değiştirmiş ve yeni bir eğitim formu olan yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. 1972 yılında UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonu raporunda da, eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır (Akt. Akbaş & Özdemir, 2002). Bir zamanlar oldukça geleneksel olan eğitim, kapılarını yaş ve zaman sınırlamasının olmadığı bir eğitim şekline yani yaşam boyu öğrenmeye açmıştır. Yaşam boyu öğrenme ya da diğer adıyla hayat boyu öğrenme, “mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır” (Güleç, Çelik, & Demirhan, 2012, s. 35).

1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonu dört öneride bulunmuş ve ilk öneride “Eğitimi okul yaşı ve binaları ile sınırlamak yanlıştır” (Akt. Akbaş & Özdemir, 2002, s. 113) ifadesi yer almıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmede zaman ve yer kısıtlaması olmaksızın öğrenmenin söz konusu olduğu; bireyin, yaşı ya da eğitim seviyesi ne olursa olsun yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olarak yer aldığı ve yaşam boyu öğrenen bireylerin birçok özelliğinin yanında en belirgin özelliklerinin bireylerin motivasyonu, kararlılığı, merak ve öğrenmeyi düzenleme becerilerinin olduğu görülmektedir (Coşkun & Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenme ile ifade edilen kavram ve öneriler çerçevesinde, uzaktan eğitim uygulamaları da birer yaşam boyu öğrenme uygulamaları olarak düşünülebilir. Uzaktan eğitimde birey tek başına öğrenme becerilerini edinmektedir ve bu durum yaşam boyu öğrenen bireylerin bir özelliği olarak kabul edilmektedirler. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları kavramları arasındaki ilişkinin ele alınmasının alanyazın açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü, Türkiye’de açıköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler bütün yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin oranları ile kıyaslandığında her iki kişiden birinin halihazırda bir örgün eğitim kurumuna devam ederken aynı zamanda uzaktan eğitimi de tercih ettiği görülmektedir. Bu durum, çalışmanın problemine temel oluşturmakta ve önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem ve Amaç

Uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşması ve bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ile öğrenme taleplerinin artması bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Uzaktan eğitimle ilgili alanda yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimi farklı yönleriyle ele almaktadır. Çalışmalar genellikle uzaktan eğitimin avantajları (Cantelon, 1995), uzaktan eğitimle ilgili sınırlılıklar ve sorunlar (Galusha, 1998; Maguire, 2005; Miulenburg & Berge, 2005; Qureshi vd., 2002), uzaktan eğitimin öğrenci tutumlarına (Inman vd., 1999; Roberts vd., 2005; Valenta vd., 2001), öğretici tutumlarına (Clark, 1993; Lee, 2002), öğrenen başarısına (DeTure, 2004; Miltiadou & Savenye, 2003; Shin, 2003), öğrenci motivasyonuna (Azaiza, 2011; Jung, 2006) ve öğrenci özerkliğine (Garrison, 2003; Jung, 2006; Moore, 1986) etkisine

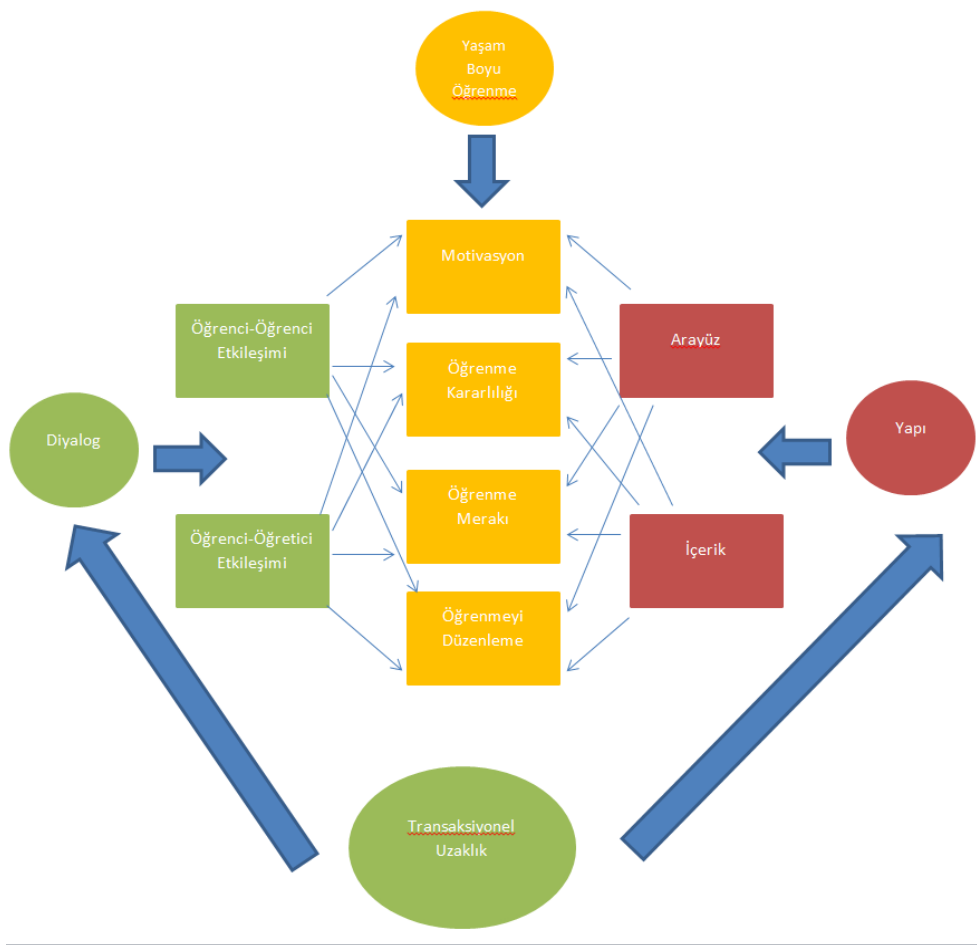
araştırmıştır. Bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri uzaktan eğitim kuramlarından “Transaksiyonel Uzaklık” kuramı çerçevesinde incelenerek, bireylerin yaygın yükseköğretim kurumlarına ilişkin algıladıkları sosyal ve psikolojik uzaklık irdelenmektedir. Çalışmada uzaklık kavramı “yapı” ve “diyalog” boyutlarıyla ele alınarak yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturan motivasyon, kararlılık, merak ve öğrenmeyi düzenleme alt boyutlarıyla ilgisi ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Bu amaçla mevcut çalışmanın ana problemi “Açıköğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?” şeklindedir. Çalışmaya ilişkin alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

1. Yapı boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?
2. Diyalog boyutunun yaşam boyu öğrenme ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemleri ilkelerine uygun olarak planlanan ve yürütülen bu çalışma durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma kapsamında hali hazırda bir örgün eğitim programında öğrenim görmekte olup, aynı zamanda açıköğretim programına kayıtlı öğrencilerin uzaklık algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin durumları derinlemesine ele alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı gerçekte farklı görünmeyen ancak hakkında derinlemesine bir kavrayış geliştiremediğimiz durumları incelemek (Yıldırım & Şimşek, 2003) esasında kullanılmıştır. Bu kapsamda, yükseköğretim öğrencilerinin uzaklık algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri derinlemesine irdelenmiştir.

Ayrıca araştırma probleminin ve alt problemlerinin ele alınmasında temele alınan kuramlar esasında Şekil 1’de yer alan kavramlar arasında yapılan analizler bulgular kısmında ayrıntılı olarak yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın problemleri ve alt problemlerine ilişkin diyagram

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Buna göre, katılımcıların seçilmesinde *dışlama ve dahil etme* kapsamında kriter olarak *hali hazırda bir örgün eğitim programına kayıtlı olup, bunun yanında bir açıköğretim programına da kayıtlı olmaları* belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve bir açıköğretim programına kayıtlı olan 3 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 7 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı grubu hakkında daha detaylı bilgiye sahip olmak için, araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcılara “Açıköğretime kayıt yaptırma nedenleri” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı grubunu tanımlayan bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik değişkenler

Cinsiyet	f	Açıköğretime kayıt yaptırarak eğitim almayı neden tercih ettiniz?	f
Kadın	3	İlgi alanımda olduğu için	2
		İş hayatıma destek amaçlı	2
		Örgün bölümüm isteğimi karşılamadığı için	2
Erkek	4	Atanma sorunu	1
		Askerlik	1

Tablo 1’e bakıldığında, katılımcıların *hali hazırda bir örgün eğitim programına kayıtlı olup, bunun yanında bir açıköğretim programına da kayıtlı olma durumları* yaşam boyu öğrenme eylemi kapsamında düşünülse de, elde edilen demografik bilgiler derinlemesine incelendiğinde bu durumun yalnızca ilgi alanları (f=2) ve iş hayatına destek amaçlı kendilerini geliştirmek (f=2) ile ilgili olmadığı, bunun yanı sıra farklı değişkenlerin de onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir. Bu değişkenler incelendiğinde örgün bölümün isteği karşılamayı (f=2), atanma sorunu (f=2) ve askerlik (f=2) nedenlerinin olduğu gerekçesiyle, katılımcıların bir uzaktan eğitim programı sunan açıköğretimde öğrenim görmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların öğrenim görmekte olunan programın öğretmenlik mesleği olduğu ile gelecekte istihdam sağlama açısından yeterli olmayışı; erkek katılımcıların askerlik problemi; beklentilerin yeterince karşılanmayı düşünülürken, tüm bu değişkenlerin katılımcıların uzaktan eğitim programlarına eğilimleri üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Yapılan İşlemler

Verilerin toplanmasında Transaksiyonel Uzaklık Kuramı ile Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı temele alınmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması açısından veri toplama aracının oluşturulmasında “Transaksiyonel Uzaklık Kuramının” Moore (1993) tarafından ortaya atılması ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Coşkun ve Demirel (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi etkili olmuştur. Bu hususta transaksiyonel uzaklık kuramı ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımı temele alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

Görüşme formunun kapsam geçerliği için 2 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşlerine başvurularak, formun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliğinin test edilmesinde veri toplama aracında yer alan soruların teoriyi bütünüyle yansıtıp yansıtmadığına bakılmıştır. Soruların dilsel açıdan uygunluğunu ve anlaşılabilirliği ile amaca uygunluğunu test etmek üzere, çalışma grubuna benzer 4 kişilik bir grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Buna göre elde edilen görüşme formu 4 sorudan oluşmakta olup her soru kendi içerisinde 4 alt soru barındırmaktadır. “İçeriğin size açıköğretim ile sunulması, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?”; “Açıköğretimde kullanılan arayüz, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?”; “Açıköğretimdeki öğrenci-öğrenci etkileşimi, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?” ve “Açıköğretimdeki öğretici-öğrenci etkileşimi, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi*

nasıl etkilemektedir?” soruları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardır. Ayrıca “Açık öğretime kayıt yaptırarak eğitim almayı neden tercih ettiniz?” şeklinde çalışmayı tamamlayıcı soru demografik değişkenler bölümünde katılımcılara yöneltilmiştir.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerden görüşme formunda yer alan demografik soruları cevaplamaları istenmiştir. Gelen cevaplar arasında çalışmanın amacına uygun olan katılımcılar belirlenerek formda yer alan açık uçlu soruları incelemeleri için sisteme tanımlı öğrenci elektronik posta adreslerine formlar gönderilmiştir. Ardından, konu hakkında görüşme yapmak için uygun oldukları bir tarih yazmaları istenerek Google Hangout görüşmesi planlanmıştır. İkinci aşamada ise öğrenciler ile planlanan zamanda Google Hangout uygulaması kullanılarak sesli ve görüntülü görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüş olup, katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan etmiştir.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerine yönelik işlemler yapılmıştır. İnandırıcılık ve onaylanabilirlik açısından veriler farklı disiplinlerde çalışan araştırmacılar tarafından analiz edilerek araştırmacı önyargılarını azaltılmış ve gözlemci üçgenlemesi yapılmış; elde edilen verilerin doğruluğunun teyidi için ilgili veriler katılımcılara tekrar gönderilmiş ve katılımcılardan gelen cevaplara sadık kalınarak bu cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aktarılabilirlik açısından amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiş; bu amaçlı örneklem ölçütleri dahil etme/dışlama kriterleri olarak belirlenmiş ve katılımcılar ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır. Güvenilebilirlik açısından araştırma yöntemi ayrıntılı olarak tanıtılmış; gözleme bağlı güvenilirlik açısından veriler birden fazla çalışmacı tarafından değerlendirilerek gözlemci üçgenlemesi yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı katılımcı görüşlerine göre transaksyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisini betimsel açıdan ortaya konmasıdır. Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda kavramlar arası ilişkileri doğrudan ortaya koymanın mümkün olmamasından dolayı bu çalışmada kavramlar arasındaki olası ilgililik durumu betimsel açıdan kıyaslanmıştır. Bu hususta katılımcıların görüşleri dikkate alınarak transaksyonel uzaklık algısının iki alt boyutu yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutlarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu yaklaşım elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre, özetlenerek yorumlanması esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2014). Buna göre, bu çalışmada temalar, araştırma sorularının oluşturulmasındaki kuramsal temel esas alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca, transaksyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi “olumlu, olumsuz ve nötr” biçiminde alınarak üç ayrı kategori altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular açık ve sistematik olarak betimlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve böylece katılımcıların yaygın yükseköğretime ilişkin uzaklık algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konmuştur.

BULGULAR

Aşağıdaki tablolarda Moore’un transaksyonel uzaklık kuramı ile Coşkun ve Demirel’in yaşam boyu öğrenme kuramıyla ilgisi incelenmiştir. Buna göre aşağıda transaksyonel uzaklık kuramının ilk boyutu olan yapının; alt boyutları olan içerik ve arayüz yaşam boyu öğrenme kuramı çerçevesinde betimsel açıdan ele alınmaktadır. Aynı şekilde, transaksyonel uzaklık kuramının bir diğer boyutu olan diyalog boyutu da yaşam boyu öğrenme açısından aşağıda irdelenmektedir.

3.1. Yapı Boyutu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

İçerik alt boyutu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi

Bu kısımda içerik alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 2. İçeriğin motivasyonla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, zaman yönetimi, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, başarı hissi
	Olumsuz	e-öğrenme uygulamasına alışık olunmaması, zorunluluk hissedilmesi, her hafta takip edilmediğinde yığılma olması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, sunulan içeriğin sınırlı olması, amacının askerlik olması

Tablo 2’de içeriğin motivasyonla ilgisi betimsel açıdan irdelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin motivasyonla olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Bu verileri yansıtan katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

K1: “..yüzyüze etkileşim olmadığı için sadece video ve pdfler olduğu için motivasyonu etkilemiyor” (Nötr)

K3: “..kendi isteğimle yaptığım, bir direktme olmadığı için olumlu etkisi var” (Olumlu)

K4: “..e-öğrenme uygulamasına alışık olmayan veya bunu zorunlulukla yapan kişiler için motivasyonu kırıcı olabilir” (Olumsuz)

Tablo 3. İçeriğin öğrenme kararlılığıyla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, örgün sisteme benzemesi, ders çalışmayı zevkli hale getirmesi, öğreticiden bağımsız öğrenme, zaman yönetimi, motivasyonu artırması
	Olumsuz	Devam etme zorunluluğu yaratmaması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, tek düzelik,

Tablo 3’te içeriğin öğrenme kararlılığıyla ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenme kararlılığı ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenme kararlılığını artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K3: “..etkileşim az olduğu, tek düze pdf olduğu için olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

K5: “..süre kısıtlaması olmadığı için, kendi isteğimle yaptığım için olumlu etkilemekte” (Olumlu)

Tablo 4. İçeriğin öğrenme merakıyla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme	Kategori	Kod
---------	----------	-----

merakı	Olumlu	yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmesi, örgün eğitimden farklı olması, örgün bölümle ilgili olması, konuların bir akış içinde sunulması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, derslerin online olması, kişisel ilgiyi cezbetmesi, derslerin canlı verilmesi, bilgiyi sunuş yöntemi
	Olumsuz	Sisteme giderek alışılması, kitapların sıkıcı olması, içeriğin kötü olması, bilgiyi sunuş yöntemi

Tablo 4’te içeriğin öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenme merakı ile olumlu ve olumsuz ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenme merakını artırdığı ya da azalttığına yönelik görüşler olduğu söylenebilir.

K1: “..örgün eğitimden farklı olduğu için merak yarattı, ancak sonraları bu merak giderek azaldı” (Olumsuz)

K2: “..okuduğum bölüm örgün bölümüm ve işletmenin birleşimi olduğu için merakımı artırıyor” (Olumlu)

Tablo 5. İçeriğin öğrenmeyi düzenlemeyle ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, kişisel program hazırlama, istenilen biçimde öğrenme, disiplin sağlama, planlama becerisi geliştirme, öz denetim sağlama
	Olumsuz	Sunulan içeriklerin sınırlı olması

Tablo 5’te içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve olumsuz ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığı ya da azalttığına yönelik görüşler olduğu söylenebilir.

K1: “..öğrenme zamanını kendi belirleme, içeriklerin sunulmasının sorumluluk duygusunu geliştirmesi açısından olumlu etkiler.” (Olumlu)

K3: “..sadece pdf ve video olmasından dolayı olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

Tablo 6. İçeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, zaman yönetimi, örgün sisteme benzemesi, yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmesi, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, başarı hissi, ders çalışmayı zevkli hale getirmesi, öğreticiden bağımsız öğrenme, motivasyonu artırması, örgün eğitimden farklı olması, konuların bir akış içinde sunulması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, derslerin online olması, kişisel ilgiyi cezbetmesi, derslerin canlı verilmesi, bilgiyi sunuş yöntemi, kişisel program hazırlama, istenilen biçimde öğrenme, disiplin sağlama, planlama becerisi geliştirme, özdenetim sağlama
	Olumsuz	e-öğrenme uygulamasına alışık olunmaması, zorunluluk hissedilmesi, her hafta takip edilmediğinde yığılma olması, devam etme zorunluluğu yaratmaması, sisteme giderek alışılması, kitapların sıkıcı olması, içeriğin kötü olması, bilgiyi sunuş yöntemi, sunulan içeriklerin sınırlı olması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, sunulan içeriğin sınırlı olması, amacının askerlik olması, tekdüzelik

Tablo 6’da içeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğine görüşlerin ilişkin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

Arayüz ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda arayüz alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 7. Arayüzün motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Materyallere anında bağlantı imkanı, sisteme duyulan güven ve düşünceler, ses kalitesinin güzel olması, kitapların güzel olması
	Olumsuz	Aşırı basit olması, kişisel amacın olmaması, sistemsel sorunlar, arayüzün sürekli aynı tarzda olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 7’de arayüzün motivasyonla ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K3: “..materyallere anında bağlantı sağladığı için olumlu etkiliyor” (Olumlu)

K5: “..etkisi yok ama sade, anlaşılır olması iyi” (Nötr)

K7: “..arayüzün sürekli aynı tarzda olması olumsuz etkilemekte” (Olumsuz)

Tablo 8. Arayüzün öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Materyallerin sunulması, özet ve çıkmış soruların sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı ve somut öğrenmeyi sağlama
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 8’de arayüzün öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenme kararlılığı ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün öğrenme kararlılığını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilirken; içeriğin öğrenme kararlılığını azalttığına ilişkin görüş olmadığı görülmektedir.

K1: “*..etkisi yok*” (Nötr)

K5: “*..sade ve anlaşılır olduğu için içeriğe kolay erişimi sağladığı için konunun daha kolay öğrenilmesini öğrenme kararlılığını sürdürmeyi sağlamakta*” (Olumlu)

Tablo 9. Arayüzün öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Tasarımın iyi olması, örgün bölümle ilişkili olması, materyallere anında erişim, özetlerin sunulması, yeni bilgi öğrenmeye teşvik etmesi, sunulan uygulamaların çeşitliliği

Tablo 9’da arayüzün öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenme merakı arasında olumlu ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların arayüzün öğrenme merakını artırdığına ilişkin görüşlerinde hemfikir oldukları söylenebilir.

K5: “*..canlı renk kullanımı ve düzenli olması merak uyandırıcı*” (Olumlu)

K7: “*..arayüzde sunulan şeyler, konu anlatımları, e-kantin, reklamlar merakımı olumlu etkilemekte*” (Olumlu)

Tablo 10. Arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Öncelik sırası belirleyebilme, öz öğrenmeyi planlama becerisi, çalışmayı günlere bölebilmeye, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, özdenetimin artması, kolayca yoğunlaşma
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 10’da arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilirken; arayüzün öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığına ilişkin görüş olmadığı görülmektedir.

K5: “..etkisi yok” (Nötr)

K7: “..dersin modüller halinde sunulması program yapmayı kolaylaştırmakta, özdenetimi artırmakta, önem sırasına göre planlamayı kolaylaştırmakta, kolayca yoğunlaşmayı sağlamakta” (Olumlu)

Tablo 11. Arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Materyal erişimi, tasarımın iyi olması, özetin sunulması, öncelik sırası belirleyebilme, sisteme duyulan güven ve düşünceler, ses kalitesinin güzel olması, çıkmış soruların sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı ve somut öğrenmeyi sağlama, örgün bölümle ilişkili olması, yeni bilgi öğrenmeye teşvik etmesi, sunulan uygulamaların çeşitliliği, öz öğrenmeyi planlama becerisi, çalışmayı günlere bölebilmeye, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, özdenetimin artması, kolayca yoğunlaşma
	Olumsuz	Aşırı basit olması, kişisel amacın olmaması, sistemsel sorunlar, arayüzün sürekli aynı tarzda olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 11’de arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, arayüzün yaşam boyu öğrenmenin genelini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

3.2. Diyalog ve Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda öğrenci-öğrenci alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 12. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Ortak ve farklı fikirlerin paylaşımı, iş imkanı tanınması, rekabetin olması, forumlarda açılan başlıklar
	Olumsuz	Etkileşimin olmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 12’de öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K1: “..diğer öğrencilerle etkileşim kurmak motivasyonu artırmakta” (Olumlu)

K2: “..etkileşim olmadığı için olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

K5: “..örgündeki gibi bir rekabet olmadığı için etkisi yok” (Nötr)

Tablo 13. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetiklemesi, fikir paylaşımı, rekabetin olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 13’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin ile öğrenme kararlılığı olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K1: “..etkisi yok” (Nötr)

K6: “..diğer öğrenciler tarafından notların, özetlerin ve soruların paylaşılması öğrenmeye teşvik etmekte, diğerlerinden geri kalmamak için öğrenmeyi sürdürmemi sağlamakta” (Olumlu)

Tablo 14. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Sosyal öğrenmenin yaşanması, fikir paylaşımı, başkalarından dönüt alma
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 14’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K1: “..öğrenci-öğrenci etkileşimi sayesinde sosyal öğrenme gerçekleştiği için öğrenme merakını artırıyor” (Olumlu)

K5: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 15. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Öz öğrenmeyi planlama, zaman ve mekan yönetimi,
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 15’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K6: “..işbirliği ve planlama yapmayı sağlayarak olumlu yönde etkilemekte” (Olumlu)

K7: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 16. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Kategori		
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	fikir paylaşımı, kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetiklemesi, öz öğrenmeyi planlama, sosyal öğrenmenin yaşanması, rekabetin olması, başkalarından dönüt alma, zaman ve mekan yönetimi, forumlarda açılan başlıklar, iş imkanı tanınması,
	Olumsuz	Etkileşimin olmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 16’da öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin genelini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

Öğretici-öğrenci etkileşimi ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda öğretici-öğrenci alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 17. Öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Dönüt alınması, rehberlik edilmesi, öz öğrenmeyi sağlama, etkili konuşma, anlatım teknikleri
	Olumsuz	Etkileşimin olmadan dönüt alınmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 17’de öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyonu artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir.

K1: “*Kesinlikle etkili. Öğreticiden dönüt alınması değerli hissettirdiği için motivasyonu artırıyor*” (Olumlu)

K2: “*..etkisi yok*” (Nötr)

K3: “*..etkileşim olmadığı için dönüt almamak kötü etkiliyor*” (Olumsuz)

Tablo 18. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Dönüt alınması, canlı yayınların olması ile motivasyonun artması
	Olumsuz	Zorunluluk olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 18’de öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşimini öğrenme kararlılığı ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir.

K1: “*..etkisi yok*” (Nötr)

K6: “*..mecburiyet olunca olumsuz yönde etkilemekte*” (Olumsuz)

K7: “*..canlı yayınlar olunca motivasyonum artmakta, bu da kararlılığımı doğrudan etkilemekte*” (Olumlu)

Tablo 19. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Etkili iletişim, bilgi paylaşımı, dönüt alınması, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesi, anlatım tarzı ile motivasyonun artması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 19’da öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı arasındaki ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı arasında ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını azaltmadığını düşündükleri söylenebilir.

K1: “*..öğretici ile iyi ve merak uyandırıcı bir etkileşim kurulduğu zaman öğrenme merakı da artacaktır*” (Olumlu)

K5: “*..etkisi yok*” (Nötr)

Tablo 20. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Rehberlik edilmesi, dönüt alınması, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma, anlatım tarzının merakı gidermesi*
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 20’de öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi azaltmadığını düşündükleri söylenebilir.

K1: “..öğretici rehberlik ettiği takdirde öğrenmeyi düzenleme de aratacaktır” (Olumlu)

K2: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 21. Öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Dönüt alınması, anlatım teknikleri, rehberlik edilmesi, etkili iletişim, öz öğrenmeyi sağlama, bilgi paylaşımı, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesi, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma, canlı yayınların olması ile motivasyonun artması
	Olumsuz	Etkileşimin olmadan dönüt alınamaması, zorunluluk olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 21’de öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğine görüşlerin ilişkin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Moore’un transaksiyonel uzaktan eğitim kuramı ile Coşkun ve Demirel’in yaşam boyu öğrenme eğilimleri modeline dayalı bir betimsel analiz yapılmış, katılımcıların görüşleri incelenerek elde edilen bulgular kuramsal çerçevede tartışılmıştır. Buna göre öncelikle, katılımcıların transaksiyonel uzaklık algısına yönelik görüşleri irdelenerek transaksiyonel uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgisi betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik görüşleri “yapı” ve “diyalog”; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise “motivasyon”, “öğrenme kararlılığı”, “öğrenme merakı” ve “öğrenmeyi düzenleme” kuramsal bileşenleri temelinde incelenmiştir. Yapı bileşeni “içerik” ve “arayüz”; diyalog bileşeni ise “öğrenci-öğretici” ve “öğrenci-öğretici” etkileşimi olarak incelenmiş olup, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaklaşımının bileşenleri ile ilgisi öğrenci görüşlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar detaylı olarak irdelendiğinde, katılımcıların kayıtlı oldukları programda sunulan içeriğin öğrenme motivasyonu ile ilgisinin incelenmesi sonucunda olumlu, olumsuz ve nötr ifadeler olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen *sistemde zorunluluk olmadan, kendi istekleri doğrultusunda içeriğe erişme, zamanı yönetme, başarı hissi ve bilinen konuları kısa sürede tamamlama* kodları ele alındığında içeriğin öğrenme motivasyonu ile ilgisi olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, Qureshi ve diğerlerine (2002) göre de e-öğrenme uygulamalarına alışık olunmaması, sisteme girmenin zorunlu olmaması ile sisteme haftalık düzenli girilmeyip daha sonra girildiğinde içerikte meydana gelen yığılmanın da motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte Topchyan ve Zhang (2014) öğrenme motivasyonunun uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal öğrenme ortamlarında çalışma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik algılarını etkileyen sebat, iletişim ve işbirliği gibi maddeler arasında olduğunu doğrulamaktadır. Benzer şekilde Cacheiro-Gonzalez, Medina-Rivilla, Dominguez-Garrido ve Medina-Dominguez (2019) uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde rolü olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ele alınan değişkenlerin transaksyonel uzaklık kuramının bileşenlerini doğrudan yansıtmadığı düşünülse de; sanılanın aksine kuramın bileşenleri olan yapı ve diyalog boyutlarının motivasyon ile ilgisinin olduğu hissedilmektedir. Bu durum Cacheiro-Gonzalez vd. (2019) çalışmalarında E60 kodlu katılımcının “Öğrencilerle etkileşime geçmek ve deneyimleri paylaşmak oldukça motive edicidir. Ayrıca, aynı zamanda öznel öğrenme materyallerini kolaylaştıran önemli bir unsurdur.” ve E20 kodlu katılımcının “En büyük tehdit çalışmalara devam etmeye motive olamamaktır.” görüşü ile de desteklediği söylenebilir. Öte yandan, katılımcı görüşlerine göre etkileşimin olmayışı, sunulan içeriğin sınırlı olması (sadece video ve pdf olarak sunulması) ve askerlik amacıyla sisteme kayıt olma gibi nedenlerin motivasyon üzerinde nötr bir etkisinin olduğu, diğer bir ifade ile ilgili nedenler düşünüldüğünde içeriğin ve öğrenme motivasyonunun birbirleri ile ilgisi olmadığı düşünülebilir. Tüm bu bulgular ışığında öğrenenlerin sisteme kayıt olurkenki amaçlarının motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok çalışmada da (bkz .Elliot & Dweck, 1988; Diener & Dweck, 1980; Dweck & Leggett, 1988; Meece vd., 1988; Miller vd., 1993) amaçların motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Fırat, Kılınç ve Yüzer (2017) açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin içsel motivasyonları üzerinde yaptığı çalışmada, motivasyonun farklı değişkenler açısından (*cinsiyet, programın yapısı, öğretim türü ve akademik disiplin*) anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu bağlamda, bireysel amaçlar doğrultusunda kayıtlı olunan programın katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla sunulan içeriğe yönelik motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu iddia edilebilir. Bu sebeple, gelecek çalışmalarda bireylerin motivasyonları üzerinde önemli olan içeriklerin hazırlanmasının uzaktan öğrenme üzerinde önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılacak içerikler oluşturulmadan önce katılımcıların motivasyonlarını artıracak unsurlara odaklanılabilir.

Katılımcıların görüşlerinin içerik ve öğrenme kararlılığı ile birlikte incelendiği temada yer alan kodlara göre, içeriğe kendi istekleri doğrultusunda erişmenin, içeriğin sunumunun örgün eğitime benzemesinin, ders çalışmayı zevkli hale getirdiği ile öğreticiden bağımsız öğrenme ve zaman yönetiminin motivasyonu arttırdığını, bu durumların da öğrenme kararlılıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim yoluyla sunulan içeriğin öğrenme kararlılığı ile ilgisi olduğu söylenebilir. Topchyan ve Zhang’e (2014) göre de, öğrenme kararlılığı uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal öğrenme ortamlarında çalışma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik algılarını etkileyen öğrenme motivasyonu, iletişim ve işbirliği gibi faktörler arasında yer almaktadır. Martens ve diğerleri (2007) tarafından elde edilen sonuçlar da bu bulguya dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılar sistemde devamlılık gibi bir zorunluluk olmayışının öğrenme kararlılığını olumsuz etkilediği de ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile açıköğretim sisteminde derslere devam zorunluluğunun bulunmamasının öğrencilerin öğrenme kararlılığını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu durumun, örgün eğitimde devam zorunluluğu olmasından dolayı katılımcıların devama alışık olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Son olarak, katılımcılar etkileşim eksikliği ile içeriğin tekdüze bir şekilde sunumunun öğrenmelerini devam ettirme üzerinde bir etkisinin olmadığını da belirtmektedir. Bu durumda, uzaktan eğitim yoluyla hazırlanan içeriklerin etkileşime izin verilmemesi ya da tekdüze sunulmasının öğrencilerin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin bulunmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar kapsamında, özellikle açık öğretimde öğrenme kararlılığını arttıran içeriklerin hazırlanmasının, bireylerin öğrenmelerini sürdürmeleri noktasında önemli

olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, öğrenme kararlılığının artırılmasında içeriklerin katılımcılarda istek uyandırıcı, örgün eğitime benzer, bağımsız çalışmaya uygun şekilde hazırlanması ve içerik takibinde devam zorunluluğunun getirilmesi önerilir.

İçerik ve öğrenme merakının birlikte incelendiği temada yer alan kodlara göre, açık öğretim sistemindeki içeriğin yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesinin, örgün eğitimde öğrenim görülen bölüm ile ilgili olduğu ile konuların belli bir akış içerisinde sunulmasının, bilgiye erişimin kolay olmasının, derslerin çevrimiçi sunulmasının ve ilgiyi cezbetmesinin öğrenme merakı ile olumlu yönde ilgisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar belli bir süre sonra sisteme alışıldığını, fakat bu durumun öğrenme merakı ile olumsuz bir ilgisinin olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar örgün eğitimden farklı bir yapıda içeriğin sunulmasının ilk başta öğrenme merakı ile olumlu bir ilgisinin olduğunu belirtirken, ilerleyen zamanlarda bu durumun olumsuzla evrildiğini görülmektedir. Bununla birlikte bilgiyi sunuş yöntemi ile içeriğin sunumunda kullanılan öğretim materyali olan kitapların sıkıcı oluşunun da öğrenme merakını ile olumsuz ilgisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle içeriğin sunumunda kullanılan yöntem, teknoloji ve materyalin öğrencilerin öğrenme merakı ile ilgisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu yönde artırılması için açık öğretim sistemleri içeriğin iletilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin çok iyi analiz edilerek ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak uygulamaya dönük eylemler yapılması tavsiye edilir.

Katılımcıların görüşlerine göre, içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ilgisinin olduğu söylenebilir. Katılımcılardan elde edilen kodlara göre, içeriğin açık öğretim sistemindeki yapı üzerinden sunulmasının zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi (kendi hızında öğrenme), öz-denetim sağlama, disiplin oluşturma ve kendi plan ve programını hazırlama noktasında öğrenmeyi düzenleme açısından olumlu bir ilgisi olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Pithers (2002) de bireysel farklılıkların dikkate alınarak düzenlendiği e-öğrenme ortamlarının bireylerin öğrenmelerini düzenlemeleri, kendi planlarını oluşturmaları noktasında önemli etkisinin olduğunu belirterek bu bulguyu desteklemektedir. Buna rağmen sunulan içeriklerin sınırlı oluşunun öğrenmeyi düzenleme ile olumsuz ilgisinin olduğu; diğer bir ifade ile, içeriklerin sınırlı oluşunun öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığına yönelik görüşler de elde edilen bulgular arasındadır.

Açık öğretim sisteminin yapı boyutunda incelenen bir diğer kavram olan “arayüz” yaşam boyu öğrenme eğilimleri çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre arayüz ile motivasyon temasında katılımcılar öğrenme materyallerine kullanılan arayüz aracılığıyla istedikleri zaman ulaşmanın motivasyonla olumlu ilgisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca sistemin ses kalitesi ile sisteme duyulan güvenin de motivasyonu artırdığı elde edilen bulgular arasındadır. Bu temaya verilen yanıtlar arasında sistemde amaçsız bir şekilde bulunmanın, arayüzün aşırı basit ve aynı şekilde oluşu ile sistemde arayüzden kaynaklı yaşanan sıkıntıların motivasyonu azalttığı da görülmektedir. Çalışmada incelenen arayüz ve öğrenme kararlılığı temasında katılımcılar arayüzün öğrenmeyi kolaylaştırıcı özelliği, kalıcı ve somut öğrenmeleri sağladığı ile çıkmış sınav soruları ve özet barındırmasının öğrenme kararlılığını artırdığı görülmektedir. Benzer biçimde Dinçer ve Doğanay (2016) da, eğitsel arayüzlerin kullanımının öğrencilere rehberlik ettiğini ve motivasyonlarını artırdığını belirterek, her öğretim yazılımında eğitsel arayüzün kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sistemlerinde arayüzün öğrencilerin materyallere istedikleri zaman ulaşabilecekleri, güvenli, ses açısından kaliteli, aşırı basit olmayan bir şekilde tasarlanması önerilir.

Arayüzün birlikte incelendiği bir diğer bileşen olan öğrenme merakı temasında katılımcılardan elde edilen kodlara göre iyi tasarlanmış bir arayüzün sunulan uygulamaların çeşitliliğinin, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesinin, materyallere anında erişim sağlamanın, öğrenim gördükleri örgün bölümde kullanılan sisteme benzer bir arayüz kullanılmasının öğrenme merakını artırdığı söylenebilir. Ayrıca, arayüz öncelik sırası belirleme, öz öğrenmeyi planlama, çalışmayı günlere bölebilme, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, öz-denetimin artması ve kolayca yoğunlaşma gibi özelliklerin de öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığı düşünülmektedir. Benzer biçimde Biswas, Leelawong, Schwartz, Vye ve The Teachable Agents Group at Vanderbilt (2005) de eğitsel arayüz öğelerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu, merakını ve becerilerini artırdığını belirtmektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenme merakının artırılması için arayüzün yukarıda belirtilen olumlu özellikler göz önünde bulundurularak etkili şekilde tasarlanması önerilir.

Açık öğretim sistemlerinde uzaklık algısının temellendiği bir diğer kavram olan “diyalog” boyutu öğrenci-öğrenci etkileşimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutu ile birlikte ele alınmıştır. Katılımcıların açık öğretim sistemlerindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin ortak ve farklı

fikirlerin paylaşımı, iş imkanı tanınması, rekabetin olması ve forumlarda açılan başlıklar noktasında motivasyonu olumlu yönde artırdığı düşünülmektedir. Benzer biçimde Yu (2015), uzaktan eğitim ortamlarındaki etkileşimin öğrencilerin memnuniyet, öz düzenleme ve öz yeterlilikleri ile pozitif ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bireylerin birbirleriyle etkileşime girmelerinin motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Bireylerin birbirleriyle forum, chat vb. ortamları kullanarak bilgi paylaşımı, motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar uzaktan eğitim sisteminde etkileşimin olmadığını belirterek bu durumun motivasyon azalttığını belirtmektedir. Bu iki karşıt görüşten hareketle katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmede bireylerin birbirleriyle sosyal ağlar üzerindeki öğrenci toplulukları ve gruplardan etkileşime girdikleri ortaya çıkarılmıştır. Kısacası sistemde öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen bir kanalın bulunmasının motivasyon açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrenci-öğretici etkileşimi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları ile ele alınarak incelenmiştir. Buna göre öğrenci-öğretici etkileşimi katılımcıların dönüt alınması, rehberlik edilmesi, öz öğrenmeyi sağlama, etkili konuşma ve anlatım teknikleri görüşleri doğrultusunda motivasyonu artırdığını göstermektedir. Nitekim araştırma bulgularına paralel olarak Ajjan ve Harsthone (2008) sosyal ağ platformlarının öğrenci öğrenmelerini ve derse yönelik memnuniyetlerini artırdığını; okul-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşim sağladığını belirtmektedir (Akt. Özmen, Aküzüm, Sünkür & Baysal, 2011). Ayrıca, öğrenme teorisine göre, diyalog vasıtasıyla bilgi oluşturulur ve bireylerin duygu düşünceleri ortaya çıkararak yeni fikirler, araçlar ve uygulamalar oluşur (Katz & Earl, 2010). Bu bağlamda, bireylerin işbirlikli öğrenme ortamlarındaki aktiflikleri de göz önünde bulundurularak hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretici arasındaki etkileşim kanalının zenginleştirilebileceği söylenebilir. Bu süreçte gerçekleşen diyalog temelli etkileşimin de motivasyon açısından önem arz ettiği iddia edilebilir.

Katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile olumlu ilgisini ortaya koyan kodlar, kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetikleme, fikir paylaşımı ve rekabet ortamının oluşu şeklindedir. Buna göre bireylerin sosyal ortamlarda birbirleriyle etkileşime girerek öğrenme kararlılıklarını sürdürdükleri söylenebilir. Ayrıca katılımcı görüşlerine dayalı olarak öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını olumlu yönde artırdığı düşünülebilir. Buna göre ilgili görüşlere dayalı olarak hem motivasyonun hem de öğrenme kararlılığının olumlu artış gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda canlı yayınların motivasyon artırdığı, dolayısıyla da bu durumun beraberinde sebatı da artırdığı söylenebilir. Öte yandan öğrenme merakı ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin incelendiği temada katılımcılar sosyal ortamda öğrenmenin önemine değinerek başkalarından dönüt alma ve fikir paylaşımının öğrenme merakı ile olumlu ilgisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme üzerinde öz-öğrenmeyi planladığı ile zaman ve mekan yönetimi konusunda olumlu ilgisinin olduğu da belirtilen görüşler arasındadır. Öte yandan öğretici- öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı üzerinde de olumlu ilgisinin olduğu yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme motivasyonu üzerinden öğrenme merakı ile dolaylı olarak ilgisi olduğu iddia edilebilir. Katılımcılardan edinilen kodlar etkili iletişim, bilgi paylaşımı, dönüt alınması, yeni bilgilerin öğrenmeye teşvik etmesi, öğreticinin anlatım tarzı ile motivasyonun artması gibi durumların öğrenme merakını artırdığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlara benzer biçimde Lara ve Reparaz (2009) etkileşimli öğrenmenin sosyal destek oluşumunu, merak ve motivasyonu harekete geçirdiğini ve öğrenmede kararlılık sağladığını belirtmektedir (Akt. Batdı, 2013).

Çalışmada elde edilen bulgular öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ilgisinin olduğunu göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenmeyi düzenleme öğrenmeye yönelik merak üzerinden dolaylı etkilenmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre “rehberlik edilmesi, dönüt alınması, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma ve anlatım tarzının merakı gidermesi” görüşleri öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığını gösteren kodlar olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Sakız’a (2014) göre, derse yönelik akademik duyguları ile öğrencilerin ekranları ve öğreticileri ile etkileşimleriyle karşılıklı ilişki içerisinde olup, bu ilişki öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki öz düzenlemeleri üzerinde etkilidir.

Bu kapsamda sonuç olarak, transaksyonel uzaklık algısının yapı (içerik & arayüz) ve diyalog (öğrenci-öğrenci etkileşimi & öğretici-öğrenci etkileşimi) boyutlarının yaşam boyu öğrenmenin motivasyon, öğrenme kararlılığı, öğrenme merakı ve öğrenmeyi düzenleme boyutları ile ilgisi genel olarak değerlendirildiğinde, yapı boyutu açısından katılımcı görüşlerine göre hem içeriğin hem de arayüzün uzaktan eğitimle sunulması yaşam boyu öğrenmenin bütün alt boyutlarını ağırlıklı olarak

olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir. Öte yandan, diyalog boyutu açısından olumlu, olumsuz ve nötr görüşlerin tamamı ele alındığında, yine hem öğrenci-öğrenci etkileşiminin hem de öğretici-öğrenci etkileşiminin uzaktan eğitimle sunulması yaşam boyu öğrenmenin bütün alt boyutlarını ağırlıklı olarak olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde sunulan içerik, arayüz, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğrenci etkileşimi ne denli iyiyse kullanıcıların motivasyonunun, öğrenme kararlılığının, öğrenme merakının ve öğrenmeyi düzenlemelerinin de o derece iyi olacağı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle açık öğretim sistemlerindeki uzaklık algısının sosyal ortamlarla desteklenerek daha da azaltılabileceği düşünülmektedir. Garrison, Anderson, ve Archer (2000)'in sorgulama topluluğu (CoI) modelinde olduğu gibi bireylerin “bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık” algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya konulmasında önemli olacağı düşünülmektedir. McLellan (1999) ve Leh (2001) “sorgulama topluluğu/sosyal buradalık” tanımlanmasında sosyal bir ortamda var olma ve bireyin kendisini sosyal ortamda hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Buna göre Moore'un (1993) Transaksiyonel uzaklık kuramının daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini esas alan bir kuram olduğunu düşünülmektedir. Açık öğretim sistemlerinde bireylerin sistem içindeki aidiyet duygularının pekiştirilmesinin sosyal buradalık algısı ile gerçekleştirilerek Moore'un uzaklık algısındaki diyalog kavramı üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Buna göre ileriki çalışmalarda katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri bu temelde incelenerek açık öğretim sistemlerindeki bireylerin uzaklık algıları incelenebilir. Bununla birlikte açık öğretim sistemleri de kullandıkları yöntem ve uygulamaları geleneksel öğretim yöntemlerinin yansımalarından sıyrarak bireylerin buradalıklarını arttıracak uygulamalar ile uzaklık algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öte yandan, bu çalışma iki temel yaklaşımı nitel olarak derinlemesine biçimde ele almaya çalışmıştır; ancak, bu kavramları birlikte ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, ileriki çalışmalarda transaksiyonel uzaklık algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin nicel ve nitel yöntemlerle de ele alınması önerilebilir. Bu sayede beşikten mezara öğrenmenin gerçekleştiği günümüzde hızla ilerleyen teknolojinin etkili kullanımı için alanyazına yeni bilgiler kazandırılmış olacağı düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Son olarak bu çalışma amaçlı örnekleme yöntemi ile görüşleri alınan katılımcılar ile sınırlıdır. Ancak çalışmanın nitel araştırma yöntemlerine örnek teşkil ettiği ve genelleme kaygısı gütmeyeceği düşünüldüğünde; bu çalışmadan elde edilen nitel bulguların gelecekte yapılabilecek nicel çalışmalar için alt yapı oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, amaca bağlı olarak çalışma grubuna seçilecek katılımcılar için farklı kriterler oluşturulabileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Azaiza, K. (2011). Learners' motivation in a distance education environment. *Distance Learning*, 8(1), 23-27.
- Baltacı-Goktalay, Ş., & Ocak, M.A. (2006). Faculty adoption of online technology in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 37-43.
- Barbour, M., & Reeves, T. C. (2006). Michael Graham Moore: A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 46(6), 58-59.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Biswas, G., Leelawong, K., Schwartz, D., Vye, N., & The Teachable Agents Group at Vanderbilt. (2005). Learning by teaching: A new agent paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19(3-4), 363-392.
- Boyd, R., & Apps, J. (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L., Medina-Rivilla, A., Dominguez-Garrido, M. C., & Medina-Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95.
- Cantelon, J. E. (1995). The evolution and advantages of distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67, 3-10.
- Chen, Y. J. (1997). The implications of Moore's theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment. Unpublished master's thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Chen, Y. J. (2001). Transactional distance in World Wide Web learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4), 327-338.
- Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey. *American Journal of Distance Education*, 7(2), 19-33.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *HU Journal of Education*, 42, 108-120.
- Davis, T. S. B. (2006). Assessing online readiness: Perceptions of distance learning stakeholders in three Oklahoma community colleges. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952.
- Dinçer, S., & Doğanay, A. (2016). Bilgisayar destekli öğretimde eğitsel arayüzlerin kullanımı: Bir sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 83-99.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Firat, M., Kılınç, H., & Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Fogerson, D. L. (2005). Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Fowler, G. D., & M. E. Wackerbarth, (1980). Audio teleconferencing versus face-to-face conferencing: A synthesis of the literature. *Western Journal of Speech Communication*, 4, 236-252.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 5(3/4), 6-14.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Garrison D.R. (2003) Self-directed learning and distance education. In *Handbook of Distance Education* (eds M.G.Moore & W.G.Anderson), pp. 161-168. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Gunawardena, C. N., & Duphorne, P. L. (2001, April). *Which learner readiness factors, online features, and CMC related learning approaches are associated with learner satisfaction in computer conferences?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Hiemstra, R. (1976). *Lifelong learning: An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs*. Fayetteville, NY: HiTree Press.
- Horzum, M. B. (2010). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: coğrafi uzaklığa karşı transaksiyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 95-118.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1571-1587.
- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksiyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 159-174.
- Horzum, M. B. (2013). Michael Graham Moore: Eğitim Teknolojisi Alanına Önemli Katkıları Sağlayan Kişi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-119.
- Horzum, M. B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boyamsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 53-66.
- Inman, E., Kerwin, M., & Mayes, L. (1999). Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research & Practice*, 23(6), 581-591.
- Jung, H. Y. (2006). *Transactional distance and student motivation: Student perception of teacher immediacy, solidarity toward peer students and student motivation in distance education*. Yayınlanmamış doktora tezi. West Virginia Üniversitesi, West Virginia.
- Kahlert, M. (2000, October). Lifelong Learning--A Public Library Perspective. <http://www.alia.org.au/conferences/alia2000/proceedings/maureen.kahlert.html> adresinden erişilmiştir.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Lee, J. (2002). Faculty and administrator perceptions of instructional support for distance education. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 27-45.
- Leh, A. S. C. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- Maguire, L. L. (2005). Literature review--faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-16.
- Martens, R., Bastiaens, T., & Kirschner, P. A. (2007). New learning design in distance education: The impact on student perception and motivation. *Distance Education*, 28(1), 81-93.
- McLellan, H. (1999). Online education as interactive experience: Some guiding models. *Educational Technology*, 39(5), 36-42.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.
- Milliyet, (2019). <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-deki-ogrenci-sayisi-ne-egitim-2744605/> adresinden 08.02.2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Educational Technology Review*, 11(1), 78-95.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 1(1), 7-24.
- Moore, M. G. (1989). Distance Education: A Learner's System. *Lifelong Learning*, 12(8), 8-11.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical Principles of Distance Education*, 1, 22-38.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Özdem, G., & Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin uygulamaları. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2520/1/1989.T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan.pdf> adresinden 07.02.2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011, May). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. Sözlü bildiri (sy. 42-47). 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.

- Pithers, R. T. (2002). Cognitive learning style: A review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 117-132.
- Qureshi, E., Morton, L. L., & Antosz, E. (2002). An interesting profile--university students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(4), 1-10.
- Roberts, T. G., Irani, T. A., Telg, R. W., & Lundy, L. K. (2005). The development of an instrument to evaluate distance education courses using student attitudes. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 51-64.
- Saba, F., & Shearer, R. L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. G. Sakız (Ed.), Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler (ss.81-128). Nobel Yayınevi: Ankara.
https://www.researchgate.net/publication/320490843_Ozduzenlemeli_ogrenmede_duyussal_bir_boyut_aka-demik_duygular adresinden alınmıştır. Erişim tarihi 03.01.2018.
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86.
- Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Titrek, O., Gunes, D.Z., Sezen, G. (2013). Yükseköğretim ve yaşamboyu öğrenme: Bir model önerisi (Higher education and lifelong learning (LLP): A model proposal). ICQH 2013, Sakarya: Sakarya University, 12-14 December 2013.
- Topchyan, R., & Zhang, J. (2014). Validation of virtual learning team competencies for individual students in a distance education setting. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 264-279.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., & Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 111-127.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H., Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G., & Çivril, H. (2010). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı. *Akademik Bilişim*, 10, 21-27.
- Yu, Z. (2015). Indicators of satisfaction in clickers-aided EFL class. *Frontiers in Psychology*, 6, 587, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00587>

Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Ergenlerin Mizah Tarzların İncelenmesi¹

Examining Humor Styles of Adolescents Studying at Different Types of High Schools

Elifcan CESUR², Aysel KÖKSAL AKYOL³

Öz: Günümüz eğitim sistemi, akademik başarıya odaklandığından, sanat eğitimi hak ettiği değeri görememektedir. Oysa sanat eğitimi ile bireylerin yaratıcılığı, estetik algısı, uyum, dikkat ve problem çözme becerileri desteklenir. Özgüvenli, kendini gerçekleştirebilen ve öz denetimli bireyler yetişir. Farklı lise türlerinde eğitim alan ergenlerin kullandıkları mizah tarzları ile çeşitli değişkenlerin ilişkisini incelemek amacıyla planlanan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Veri toplamak için Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmış ve çözümlenmesinde çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sanat eğitiminin ergenlerin kullandıkları mizah tarzları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca kızların uyumlu mizah tarzlarını erkeklere göre daha çok kullandığı ve ergenlerin sınıf düzeyleri arttıkça Saldırgan Mizahı kullanım sıklıklarının da arttığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: okul türü, sanat eğitimi, mizah tarzları, ergenler

Abstract: As today's system of education focuses on academic achievement, art education is not appreciated as necessary. On the other hand, art education supports individuals' creativity, perception of aesthetics, adaptation, attention and problem solving skills. It paves the way for raising self-confident self-controlled individuals who can realize themselves. Being designed to investigate the relationship of various variables and the humour styles used by adolescents studying at different types of high schools; this was a descriptive study in the correlational survey model. The data were collected by using Humour Styles Questionnaire and analysed via two-way analysis of variance. As a result of the study, it was observed as a result of the study that art education was effective on humour styles used by the adolescents. It was also determined that the girls used the adaptive humour styles more than boys and as grade of the adolescents increased, their frequency of using aggressive humour increased, as well.

Keywords: school type, art education, humour styles, adolescents

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Martin et al., (2003) define four types of humour styles; two adaptive ones and two maladaptive ones. While Self-Enhancing Humour and Affiliative Humour are within the adaptive category, Self-Defeating Humour and Aggressive Humour are within the maladaptive category. In Self-Enhancing Humour style, individuals often use humour to have fun without hurting others and avoid stress and negative feelings in case of problems. In Affiliative Humour style, individuals use humour to develop interpersonal relations in such a way that they respect other people by taking their own needs into consideration, as well (Martin et al., 2003; Yerlikaya, 2003). Individuals who have this humour style are the ones we define as humoristic, funny, and entertaining. The humour style, in which individuals use humour in a self-destructive way for the sake of enhancing their relations with others, allow others to ridicule and humiliate them and even laugh with them in these situations, is defined as Self-Defeating Humour style (Yerlikaya, 2003). Finally, in Aggressive Humour, individuals act completely with the senses of superiority and pleasure, and use humour to meet their needs in such a way that they harm other people by insulting, ridiculing or humiliating them (Martin et al., 2003).

¹ Bu çalışma, Elifcan CESUR tarafından Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL danışmanlığında yürütülen "Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, elifcancesur@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9364-2293

³ Prof.Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, koksalakyol@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1500-2960

Based upon the thought that differences may be seen in humour styles used by adolescents studying at different types of high schools, this study was conducted with adolescents studying at Fine Arts High School and Anatolian High School. The main curriculum difference between these two schools is related to art education. While academic achievement remains at the forefront in Anatolian High Schools, students study with a curriculum intertwined with art in Fine Arts High School.

Even though there are numerous studies individually on art education and on humour styles, there is no study focussing on the correlation between art education and the used humour styles in the literature. Due to all these reasons, the aim of this study is to examine the correlation of humour styles of adolescents studying at different types of high schools with various variables and art education and to offer suggestions for researchers and educators in accordance with these results.

Method

This study is a descriptive study in the correlational survey model. The sample group consisted of a total of 260 adolescents including 114 students attending the Fine Arts High School and 146 students who were studying in Anatolian High School and were not receiving any art education in the city centre of Isparta. "General Information Form" prepared by the researchers to obtain demographic information related adolescents and their families constituting the sample group in the study as well as "Humour Styles Questionnaire" developed by Martin, Puhlik, Larsen, Gray and Weir, (2003) and adapted into Turkish by Yerlikaya (2003) in order to determine the humour styles used by the adolescents in the study. The data were analysed via two-way analysis of variance.

Result and Discussion

In this study conducted based on the thought that there may be differences in humour styles used by the adolescents studying at different types of high schools, it was determined that adolescents studying at Anatolian High Schools where academic success is at the forefront used Aggressive Humour, which is interpersonally inconvenient, and sarcastic, and contains mockery, teasing, ridiculing, hostility, humiliation and suppression, more frequently than adolescents studying at Fine Arts High School having a curriculum intertwined with art.

In previous studies, it was observed that Aggressive Humour had a positive correlation with aggression, anger and hostility and a negative correlation with relationship satisfaction, conscience and contentment (Martin et al., 2003), and such humour was generally used by individuals with a lower self-esteem and social competence (Fox et al., 2013). Individuals who produce with art activities will feel happy, cheerful and proud and these feelings will support them to be mentally healthy (Park et al., 2015) and express their emotions with positive styles. Art will enrich the self-conception and personal feelings of individuals and allow them to have positive feelings about themselves (Fox and Schirmacher, 2014). Therefore, it can be asserted that art education is correlated with aggressive humour styles used by adolescents. However, the study is limited to the questions in the measurement tool used and the qualities it measures. Moreover, it would be very misleading to assert that only art education had an effect on different humour styles seen between the school types. Various variables such as the teaching staff of the schools or the environment of the schools may affect the result. Therefore, within the scope of the present study it cannot be asserted that art education had a direct effect on humour styles used by the adolescents. However, it can be expressed that the used humour styles may have a correlation with the received art education.

Another important study finding was that while Affiliative Humour and Self-Enhancing Humour which are among adaptive humour styles were more frequently used by girls, Aggressive Humour which is a maladaptive humour style was more frequently used by boys. In the literature, there are many studies that support the results of the present study (Kazarian and Martin 2004; Chen and Martin, 2007; Soyaldın, 2007; Yerlikaya, 2007; Akyol, 2011; Altınkurt and Yılmaz, 2011; Avcı, 2012; Fındıklı, 2013). In the study, grade differences were observed on the subscale of Aggressive Humour where the eleventh grade adolescents had higher mean scores than the ninth grade adolescents.

When examining the results, art education can be asserted to have a correlation with humour styles. It is known that art education is an essential element of a comprehensive curriculum that will allow individuals to be creative, think analytically, have self-confidence, solve their problems and become sensitive (Artut, 2013; Upitis, 2011). As critical thinking skills and creativity of individuals do

not develop in communities where art education is not appreciated as necessary, it is observed that they generally try to solve their problems with violence (Özdemir, 2010). Thus, art education will definitely provide a more understanding, adaptive and peaceful environment to people in every area of life in a world that changes and becomes more complex every passing day. Therefore, it is recommended to involve art in children's education and give art education with a libertarian sense rather than traditional.

GİRİŞ

Farklı disiplinler arasında ortak bir tanımı yapılamamış olsa da; bireylerin mizah duygusuna değişik derecelerde sahip oldukları konusunda birçok kişi hemfikirdir. Mireault vd. (2012) mizahı genel olarak sosyal, duygusal, davranışsal, bilişsel ve nörolojik kavramları içerisinde barındıran çok yönlü bir algılama yeteneği ve eğlence göstergesi olarak tanımlarken, McGhee mizahın, tutarsız düşünce, olay ya da durumları algılama ve anlamının bir tür bilişsel deneyimi olduğunu söyler (Loizou, 2006).

Martin ve Lefcourt (1983), gülmenin ve mizahın bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığına birçok olumlu katkısı olduğu, dolayısıyla da mutlu olmada büyük bir paya sahip olduğunu belirtmiştir. Mizah bireylerin düşünce ve algısal yapıları üzerinde etki yaratır. Böylece insanlar olumsuz düşünce ve duygularını geride bırakarak rahatlar ve yaşanan bu stres daha baş edilir bir hal alabilir (Kuiper ve Martin 1998). Ayrıca mizah sayesinde bireyler başlarına gelen istenmedik olaylar gibi olumsuz durumların ciddiyet seviyesini daha düşük olarak değerlendirebilir ve böylece bu tarz durumlara gösterilen olumsuz duygusal tepkiler de azalabilir (Martin, 2004). Martin (1998)'e göre mizah, stres, kaygı ve depresyon üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu için aslında bir başa çıkma mekanizması olarak da tanımlanabilir. Mizahın stres etkilerini azaltmasını, kişinin problem durumu algılayışında yarattığı değişikliklerle açıklayanlar olduğu gibi (Kuiper ve ark., 1993), kişilerin sosyal destek ağını zenginleştirerek dolaylı yollarla sağladığını belirtenler de vardır (Martin, 2004). Öz ve Hiçdurmaz (2010)'a göre mizah, yeni ilişkilerin kurulmasına ya da var olan ilişkilerin güçlenmesine, yaşanan çatışmaların çözümlenmesine yardımcı olur. Özdemir (2010), mizahi bakış açısı yönünden gelişmeyen toplumların eleştirel düşünme ve yaratıcılık konularında da yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel bakış açısı, yaratıcılık ve mizah duyguları gelişemeyen bireylerin yaşadıkları sorunları şiddetle çözümlenmeye çalıştıklarını belirtir. O halde mizahın kişileri, hem bireysel hem de toplumsal sorunlar karşısında, yaratıcılık becerilerini desteklemesiyle ortak bir alanda birleştirebileceği ve herkes için kabul edilebilir çözümler üretilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Martin vd. (2003), ikisi uyumlu ve ikisi uyumsuz olmak üzere dört tip mizah tarzı tanımlamışlardır. Kendini Geliştirici Mizah ve Katılımcı Mizah uyumlu kategori içerisindeyken, Kendini Yıkıcı Mizah ve Saldırgan Mizah uyumsuz kategori içerisinde yer alır. Kendini Geliştirici Mizah tarzında bireyler sıklıkla yaşadıkları olumsuzluklar karşısında başkasına zarar vermeden eğlenmek, stres ve olumsuz duygulardan kaçınmak için mizahı kullanırlar. Katılımcı Mizah tarzında ise bireyler kendi ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak diğerlerine saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkilerini geliştirmek amaçlı mizahı kullanmaktadır (Martin vd., 2003; Yerlikaya, 2003). Bu mizah tarzına sahip bireyler esprili, eğlenceli ve komik olarak tanımlandığımız bireylerdir. Kişinin başkaları ile olan ilişkilerini geliştirmek adına mizahı kendisine zarar verici biçimde kullandığı, kendisiyle alay edilmesine, küçük düşürülmeye izin verdiği ve hatta bu gibi durumlarda diğerleri ile birlikte güldüğü mizah tarzı, Kendini Yıkıcı Mizah olarak tanımlanır (Yerlikaya, 2003). Son olarak Saldırgan Mizah ise bireyin tamamen kendi üstünlük ve haz duygularıyla hareket ederek, kendi ihtiyaçlarını karşılamak için mizahı başkalarına zarar verecek şekilde, alay etmeyi, dalga geçmeyi veya küçük düşürücü mizahı kullanması olarak açıklanmaktadır (Martin ve ark., 2003).

Literatür incelendiğinde Saldırgan Mizah, Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarının iletişim becerilerinde anlamlı yordayıcılar olduğu (Akyol, 2011), Katılımcı Mizah tarzına sahip ergenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, Kendini Geliştirici Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah ve Saldırgan Mizah tarzlarına sahip ergenlerin daha yaratıcı bireyler olduğu (Ay ve ark., 2013) görülmüştür. Ayrıca Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarına sahip ergenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu ancak, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzlarına sahip ergenlerin ise yaşam doyumlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir (Ay vd., 2013). Mizahın ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir rol oynadığı (Eder ve Standford, 1984; Führ, 2001;

Kahraman, 2008), ergenlerin özellikle yeni bir gruba girmek için ve bu gruba kendi duygularını ifade edebilmek, sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri anlatabilmek için mizahı kullandıkları (Eder ve Stanford, 1984), ergenlerin sosyal etkileşimin yanında, karşılaştıkları problemleri çözmek için de mizaha başvurdukları (Führ, 2001) saptanmıştır.

Farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarında farklılıklar görülebileceği düşüncesiyle yola çıkılan bu çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören ergenler ile çalışılmıştır. Bu iki okul arasındaki temel eğitim programı farkı, sanat eğitimi üzerinedir. Anadolu Lisesinde akademik başarı daha ön plandayken, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenciler sanat ile iç içe bir eğitim programı içerisindeydir. Sanat, özgün, hoşya giden, insanla doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkinin dışı vurumu olarak tanımlanabilir. Aristo'ya göre sanat gerçekte olanı değil, olması gerekeni yansıtmakta iken, Shiller sanatı, insanın özgür dünyasının ortaya çıkmasını sağlayan araç olarak tanımlar. Herbert Read'a göre sanatsız varlıklar dengesini kaybederler, toplumsal ve ruhsal bir karmaşıklık yaşarlar (Artut, 2013). Sanat, hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirir. Yalnızca sanatçıya değil tüm topluma yararı vardır; herkes için esin kaynağıdır. Sanat eğitimi sayesinde çocuklar kendi hayatlarının öncülleri olur ve birçok yönden yaşam kalitelerini artırırlar. Sanat eğitimi almayan çocuklar için ise "yetersiz beslenen" ifadesini kullanmak yerinde olacaktır (Upitis, 2011). Csikszentmihalyi (2007), sanatın; kişisel hedefler, alışkanlıklar, sorumluluklar ve değerler inşa edilmesinde önemli olduğunu belirtir.

Literatür incelendiğinde sanat eğitiminin işbirliği, davranışlara odaklanma, problem çözüme ve adil fikirli olma becerilerini desteklediği (Jensen, 2001), beyin işlevlerinde, duygu-durum üzerinde ve davranışlarda olumlu etkileri olduğu (Park vd., 2015), sosyal ilişkileri güçlendirdiği (Davis, 2008), şiddet içeren davranışları azalttığı ve benlik saygısında olumlu yönde ilerlemeler sağladığı (Respress ve Lutfi, 2006), riskli öğrenciler için olumlu faydalarının olduğu (Flohr, 2010) ayrıca, bilişsel süreçleri etkilediği, motivasyonu ve dikkat becerilerini artırdığı (Posner ve Patoine, 2009) görülmüştür.

Sanat eğitimi ve mizah tarzlarına ilişkin ayrı ayrı birçok araştırma olmasına rağmen, literatürde sanat eğitimi ile kullanılan mizah tarzları arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin mizah tarzlarıyla çeşitli değişkenlerin ve sanat eğitiminin ilişkisinin incelenmesi ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve eğitimcilere öneriler sunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Isparta il merkezinde farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin mizah tarzları ile çeşitli değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Büyüköztürk vd. (2016) bu yöntemin iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve verilen durumu olabildiğince tam olarak tanımlamayı hedeflediğini belirtirler.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta il merkezinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesine devam eden 114 ve Anadolu Lisesine devam eden ve herhangi bir sanat alanında eğitim almayan 146 ergen olmak üzere toplam 260 ergen oluşturmaktadır. Tablo 1.'de çalışmada yer alan ergenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan ergenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Çalışma Grubuna Ait Özellikler	Güzel Sanatlar Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
<i>Cinsiyet</i>						
Kız	73	46,8	83	53,2	156	100,0
Erkek	41	39,4	63	60,6	104	100,0
Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
<i>Sınıf Düzeyi</i>						
9. Sınıf	30	30,9	67	69,1	97	100,0
10. Sınıf	39	65,0	21	35,0	60	100,0
11. Sınıf	45	43,7	58	56,3	103	100,0
Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan ergenlere ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri belirlemek için araştırmacıların oluşturduğu Genel Bilgi Formu ile ergenlerin mizah tarzlarını belirlemek amacıyla Martin vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Mizah Tarzları Ölçeği: Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire), Martin vd. (2003) tarafından geliştirilmiştir. Mizahın günlük kullanımındaki bireysel farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan ölçek; ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formundaki tüm maddelerin .32 ile .75 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu, dolayısıyla tutarlı bir faktör yapısı gösterdiği görülmüştür. Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının ve zamana karşı güvenilirlik katsayılarının sırasıyla Katılımcı Mizahta, .74 ve .88, Kendini Geliştirici Mizahta, .78 ve .82, Saldırgan Mizahta .69 ve .85, Kendini Yıkıcı Mizahta .67 ve .85 olduğu belirlenmiştir (Yerlikaya, 2003). Lise öğrencileri için yapılan yapı geçerliliği faktör analizi sonucunda ise örnekleme yeterliliği .79; alt ölçeklerine ait iç tutarlık Cronbach alfa katsayıları Kendini Geliştirici Mizah ve Katılımcı Mizahta, .75, Saldırgan Mizahta .64 ve Kendini Yıkıcı Mizah Mizahta .63 olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2007).

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada ele alınan değişkenler açısından dağılımların normal olup olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiş ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir ($P > .05$). Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik analizlerin kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Farklı lise türlerinde öğrenim gören mizah tarzlarında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin, farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla, iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmek amacıyla kullanılan (Büyüköztürk, 2015). çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Farklı Lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzlarına ilişkin alt ölçek puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
<i>Güzel Sanatlar Lisesi (Sanat Eğitimi Alan)</i>									
Kız	73	42,88	8,02	35,04	8,83	20,73	7,64	26,00	8,57
Erkek	41	39,20	7,71	32,68	9,20	25,83	7,91	26,59	7,01
Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
<i>Anadolu Lisesi (Sanat Eğitimi Almayan)</i>									
Kız	83	42,47	8,93	35,43	10,81	22,89	7,60	26,19	7,85
Erkek	63	37,89	8,26	31,78	8,08	25,87	7,36	26,16	7,87
Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
<i>Toplam</i>									
Kız	156	42,66	8,49	35,25	9,91	21,88	7,67	26,10	8,17
Erkek	104	38,40	8,03	32,13	8,50	25,86	7,54	26,33	7,51
Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,4	23,47	7,85	26,19	7,90

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta ($X=42,66$) ve Kendini Geliştirici Mizahta ($X=35,25$) kızların puan ortalamalarının erkeklerden, Saldırgan Mizahta ($X=25,86$) erkeklerin puan ortalamalarının kızlardan yüksek olduğu saptanmıştır. Kendini Yıkıcı Mizahta ise kız ve erkeklerin puan ortalamalarının neredeyse eşit olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzlarına ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<i>Katılımcı Mizah</i>						
Okul Türü	44,457	1	44,457	,640	,425	
Cinsiyet	1034,240	1	1034,240	14,882	,000	1-2
Okul Türü X Cinsiyet	12,255	1	12,255	,176	,675	
Hata	17791,226	256	69,497			
Toplam	455129,000	260				
<i>Kendini Geliştirici Mizah</i>						
Okul Türü	3,979	1	3,979	,045	,832	
Cinsiyet	547,942	1	547,942	6,192	,013	1-2
Okul Türü X Cinsiyet	25,515	1	25,515	,288	,592	
Hata	22653,029	256	88,488			
Toplam	323913,000	260				
<i>Saldırgan Mizah</i>						
Okul Türü	73,942	1	73,942	1,277	,259	
Cinsiyet	990,185	1	990,185	17,103	,000	2-1
Okul Türü X Cinsiyet	68,202	1	68,202	1,178	,279	
Hata	14821,334	256	57,896			
Toplam	159200,000	260				
<i>Kendini Yıkıcı Mizah</i>						
Okul Türü	,829	1	,829	,013	,909	
Cinsiyet	4,605	1	4,605	,073	,787	
Okul Türü X Cinsiyet	5,812	1	5,812	,092	,762	
Hata	16161,280	256	63,130			
Toplam	194540,000	260				

Tablo 3’de yer alan ergenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; cinsiyetin Katılımcı Mizah [$F(1,256)= 14,882, p<.05$], Kendin Geliştirici Mizah [$F(1,256)=6,192, p<.05$] ve Saldırgan Mizah [$F(1,256)= 17,103, p<.05$] alt ölçek puanlarında anlamlı farka neden olduğu gözlenmiştir. Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeklerinde kızların ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu, Saldırgan Mizahta ise erkeklerin ortalamalarının kızlarinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin sınıf düzeylerine göre mizah tarzlarına ilişkin alt ölçek puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Sınıf	N	Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
<i>Güzel Sanatlar Lises (Sanat Eğitimi Alan)</i>									
9	30	41,57	8,45	33,23	10,92	21,17	7,45	25,33	7,59
10	39	43,15	7,99	35,00	7,47	21,15	8,49	26,26	8,30
11	45	40,16	7,81	34,13	8,94	24,71	7,83	26,76	8,17
Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
<i>Anadolu Lisesi (Sanat Eğitimi Almayan)</i>									
9	67	40,49	8,26	33,91	9,98	22,22	6,54	25,78	7,80
10	21	41,19	10,35	35,33	13,00	27,29	9,00	26,14	7,93
11	58	40,24	9,234	33,26	8,47	25,31	7,77	26,66	7,95
Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
<i>Toplam</i>									
9	97	40,82	8,29	33,70	10,23	21,90	6,81	25,64	7,69
10	60	42,47	8,85	35,12	9,66	23,30	9,09	26,22	8,11
11	103	40,20	8,60	33,64	8,64	25,05	7,77	26,70	8,01
Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,90

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta ($X=42,47$) ve Kendini Geliştirici Mizahta ($X=35,12$) 10. sınıfların puan ortalamalarının, Saldırgan Mizahta ($X=25,05$) 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin sınıf düzeylerine göre mizah tarzlarına ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<i>Katılımcı Mizah</i>						
Okul Türü	54,120	1	54,120	,735	,392	
Sınıf Düzeyi	139,294	2	69,647	,946	,390	
Okul Türü X Sınıf Düzeyi	39,902	2	19,951	,271	,763	
Hata	18696,960	254	73,610			
Toplam	455129,000	260				
<i>Kendini Geliştirici Mizah</i>						
Okul Türü	,114	1	,114	,001	,972	
Sınıf Düzeyi	98,848	2	49,424	,542	,582	
Okul Türü X Sınıf Düzeyi	30,190	2	15,095	,166	,848	
Hata	23157,817	254	91,173			
Toplam	323913,000	260				
<i>Saldırgan Mizah</i>						
Okul Türü	376,798	1	376,798	6,403	,012	2-1
Sınıf Düzeyi	521,901	2	260,950	4,434	,013	1-3
Okul Türü X Sınıf Düzeyi	301,145	2	150,572	2,559	,079	
Hata	14946,829	254	58,846			
Toplam	159200,000	260				
<i>Kendini Yıkıcı Mizah</i>						
Okul Türü	,325	1	,325	,005	,943	
Sınıf Düzeyi	60,377	2	30,188	,476	,622	
Okul Türü X Sınıf Düzeyi	4,062	2	2,031	,032	,968	
Hata	16109,730	254	63,424			
Toplam	194540,000	260				

Tablo 5'te yer alan ergenlerin sınıf düzeyine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan ergenlerin Saldırgan Mizah [$F(1,254)= 6,403$, $p<.05$] alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan Scheffe Testi sonucunda Saldırgan Mizah puanlarının Anadolu Lisesinde okuyan, sanat eğitimi almayan ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyinin de Saldırgan Mizah alt ölçeği puanlarında anlamlı farka neden olduğu görülmüştür [$F(2,254)= 4,434$, $p<.05$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda Saldırgan Mizahta on birinci sınıfa devam eden ergenlerin puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfa devam edenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Akademik başarıya odaklanan günümüz eğitim sisteminde sanat eğitimi hak ettiği değeri görememektedir. Sanat eğitimi ile bireylerin hayal gücü, yaratıcılığı, estetik algısı, problem çözme, uyum ve dikkat becerileri desteklenir. Bu sayede çocuklar üretken, kendini gerçekleştirebilen, özgüveni ve özsaygısı yüksek, öz denetimli bireyler haline gelirler. Bu sayılan olumlu özellikler Martin vd. (2003) tarafından tanımlanan uyumlu kategori içerisindeki mizah tarzlarını kullanan bireylerin özellikleri ile paralellik göstermektedir. Farklı lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarında farklılıklar görülebileceği düşüncesiyle yola çıkılan bu araştırmada akademik başarının ön planda olduğu Anadolu Liselerinde öğrenim gören ergenlerin, sağlıklı kişilerarası ilişkilerin doğasına uymayan, iğnelemeyi, alay etmeyi, sataşmayı, öfkeyi, küçük düşürmeyi ve baskı altında tutmayı içeren Saldırgan Mizahı, sanatla iç içe bir müfredatı olan Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören ergenlerden daha fazla kullandığı saptanmıştır (Bkz. Tablo 5).

Yapılan araştırmalarda Saldırđan Mizahın agresiflik, saldırı ve düşmanlıkla pozitif yönde, ilişki doyumu, vicdan ve memnunlukla negatif yönde ilişkili olduğu (Martin vd., 2003), bu tarz mizahın daha çok, öz saygısı düşük ve kendini sosyal açıdan yeterli görmeyen bireyler tarafından kullanıldığı görülmüştür (Fox vd., 2013). Sanat etkinlikleriyle üreten birey; mutluluk, sevinç ve gurur hissedecek ve hissettiği bu duygular, ruhsal olarak sağlıklı olmasına (Park vd., 2015) ve duygularını olumlu tarzlarda ifade etmesine destek olacaktır. Sanat ile benlik kavramı ve kendi hakkındaki hisleri zenginleşen birey, olumlu öz duygulara sahip olacaktır (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bu nedenle sanat eğitiminin ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarıyla bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Ancak burada araştırmanın sınırlılıklarından bahsetmekte fayda vardır. Araştırma, kullanılan ölçme aracında yer alan sorular ve ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca okul türleri arasında görülen farklı mizah tarzlarında, yalnızca sanat eğitiminin bir etkisi olduğunu söylemek de oldukça yanıltıcı olacaktır. Okullardaki öğretmen kadrosu veya okulların bulunduğu çevre gibi farklı değişkenlerin de sonuç üzerinde etkileri olabilir. Bu nedenle ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarına sanat eğitiminin direkt bir etkisinin olduğu bu araştırma kapsamında söylenemez ancak, kullanılan mizah tarzlarıyla alınan sanat eğitiminin bir ilişkisinin olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise uyumlu mizah tarzları olan Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizahı kızların, uyumsuz mizah tarzı olan Saldırđan Mizahı ise erkeklerin daha fazla kullandığının görülmüştür (Bkz. Tablo 3). Literatürde araştırmamızın sonuçlarını destekleyen birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Kazarian ve Martin 2004; Chen ve Martin, 2007; Soyaldın, 2007; Yerlikaya, 2007; Akyol, 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Avcı, 2012; Fındıklı, 2013). Erkek çocuklarının Saldırđan Mizah tarzını daha fazla kullanmalarının ve kız çocuklarının kendisini ve diğer bireyleri kabul edici bir biçimde, hoşgörülü tarzda mizahı kullanmayı tercih etmesinin nedeni algıladıkları cinsiyet rolleriyle ilişkili olabilir. Türk kültüründe erkek çocukları baskın olma, bağımsız davranma ve liderlik göstermeye teşvik edilirken, kız çocukları erkeklere göre daha bağımlı yetiştirilir ve daha duyarlı, anlayışlı ve hoşgörülü bireyler olmaları beklenir. Bu şekilde yetişen kız çocuklarının saygılı, karşısındakine zarar vermeden ve incitmeden kullanabileceği bir mizah tarzına yönelmeleri, erkek çocuklarının ise liderlik ve baskınlık özelliklerinin bir getirisi olarak daha çok bireysel ihtiyaçlarını ön planda tutarak mizahı sosyal açıdan uygun olmayan bir biçimde kullanmayı tercih etmeleri beklenebilir.

Ayrıca araştırmada sınıf düzeyinin Saldırđan Mizah alt ölçeğinde etkili olduğu, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfa devam edenlerden yüksek olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 5). Bryant vd. (1979) ile McGhee ve Duffey (1983) yaptıkları araştırmalarda erkek çocuklarının yaşlarının büyüdükçe agresif tarz içeren eğlencelere yönelik güçlü bir eğilimleri olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle ergenlerin sınıf düzeyleri arttıkça Saldırđan Mizahı kullanım sıklıklarının da arttığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin davranışlarına ve kişilerarası ilişkilerine de yön veren mizah tarzları seçimlerinde oldukça önemli bir cinsiyet farkının olduğu görülmektedir. Çocukların bireysel gelişimleri ve sosyalleşme süreçlerinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi açısından hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin cinsiyet ayrımcılığı yapmamaya, çocuklara cinsiyet rolleri yüklerken daha objektif davranmaya dikkat etmeleri önemlidir.

Bulgulara bakıldığında sanat eğitimi ile mizah tarzları arasında bir ilişki olabileceği söylenebilir. Sanat eğitiminin, bireyin yaratıcı olmasını, analitik düşünebilmesini, kendine güvenmesini, karşılaştığı problemleri çözebilmesini ve duyarlı olmasını sağlayacak kapsamlı bir eğitim programının vazgeçilmez bir öğesi olduğu bilinmektedir (Artut, 2013; Upitis, 2011). Dolayısıyla her geçen gün değişen ve karmaşıklaşan dünyada sanat eğitiminin insanlara yaşamın her alanında daha anlayışlı, uyumlu ve barışçıl bir ortam sağlayacağı açıktır. Bu nedenle çocukların eğitiminde sanata yer verilmesi ve sanat eğitiminin geleneksel değil, özgürlükçü bir anlayış ile yapılması önerilebilir.

Ayrıca sanat eğitiminin mizah tarzları üzerindeki olası etkilerinin belirlenmesi için deneysel araştırmalar planlanabilir. Yapılan literatür taramasında mizah tarzları üzerine daha çok ergenler ve yetişkinler ile çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı, okul öncesi ve okul çağında olan çocukların mizah tarzlarını belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca çocuklar ve ergenlerin olumlu mizah tarzlarını kullanmalarını desteklemeye yönelik deneysel araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, Ü. (2011). *Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlılık ve mizah tarzları*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1:1-8.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, N. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının, psikolojik belirtiler ve ölüm kaygısı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, Ö., Gökler, R., & Koçak, R. (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6:739-767.
- Bryant, J., Comisky, P., & Zillmann, D. (1979). Teachers' humor in the college classroom. *Communication Education*, 28(2), 110-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, G.H., & Martin, R.A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between chinese and canadian university students. *Humor*, 20(3), 215-234.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harpercollins.
- Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts*. Teachers College Press.
- Eder, D., & Stanford, S. (1984). Adolescent humor during peer interaction. *Social Psychology Quarterly*, 47: 235-243.
- Fındıklı, E.B. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flohr, J. W. (2010). Best practices for young children's music education: Guidance from brain research. *General Music Today*, 23(2), 13-19.
- Fox, C.L, Dean, S., & Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. *Humor*, 26:295-319.
- Fox, J.E., & Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*, Çev. Ed. Neriman Aral ve Gökhan Duman. Ankara: Nobel
- Führ, M. (2001). Some aspects of form and function of humor in adolescence. *Humor- International Journal of Humor Research*, 14: 25-36.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. ASCD.
- Kahraman, F. (2008). *Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazarian, S.S., & Martin, R.A. (2004). Humour styles, personality, and well-being among lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18: 209-219.
- Kuiper, N.A., & Martin, R.A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In *The sense of humor*, Ed.:W. Ruch. New York: Mouton De Gruyter, 160-178.
- Kuiper N.A, Martin R.A., & Olinger L.J. (1993). Coping humor, stress and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25: 81-96.
- Loizou, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33: 425-431.
- Martin R.A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical view. In *The sense of humor*, Ed.. W. Ruch. New York: Mouton De Gruyter, 15-62.
- Martin, R.A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings and future directions. *Humor-International Journal of Humor Research*, 17: 1-20.
- Martin, R.A., & Lefcourt H.M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 1313-1324.
- Martin, R.A., Puhlik, D.P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37: 48-75.

- Mcghee, P. E., & Duffey, N. S. (1983). The role of identity of the victim in the development of disparagement humor. *The Journal of General Psychology*, 108(2), 257-270.
- Mireault, G., Sparrow, J., Poutre, M., Perdue, B., & Macke, L. (2012). Infant humor perception from 3- to 6-months and attachment at one year. *Infant Behavior and Development*, 35: 797– 802.
- Öz, F., & Hiçdurmaz, D. (2010). Stresle baş etmede önemli bir yol: mizahın kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13: 83-88.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Milli Folklor*, 87: 27-40.
- Park, S., Lee, J.M., Baik, Y., Kim, K., Yun, H.J., Kwon, H., et.al. (2015). A preliminary study of the effects of an arts education program on executive function, behavior, and brain structure in a sample of nonclinical school-aged children. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1757-1766.
- Posner, M.I., & Patoine, B. (2009). How arts training improves attention and cognition. *Cerebrum*, 2-4.
- Respress, T., & Lutfi, G. (2006). Whole brain learning: The fine arts with students at risk. *Reclaiming Children and Youth*, 15(1), 24.
- Soyaldın, S. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Upitis, R. (2011). *Arts education for the development of the whole child*. The Elementary Teacher's Federation of Ontario. Retrieved from <http://www.eto.ca/resources/forteachers/documents/artseducationforthe developmentofthewholechild>.
- Yerlikaya, E.E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmen’ Algıları¹

‘Teacher’ Perceptions of Pre-service Science Teachers

Gamze TEZCAN²

Öz: Günümüzde öğretmen bilgiyi aktarandan çok öğrenciyi rehber olandır. Aynı zamanda, öğretmenler, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarında da önemli etkilere sahiptir. Peki öğretmen adaylarına göre öğretmen kimdir? Bu çalışmanın amacı lisans eğitimlerine yeni başlamış fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ algılarını incelemektir. Olgubilim araştırma deseninde tasarlanmış olan çalışma Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 1. sınıf öğrencisi olan 46 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarından dönem başında ‘Öğretmen kimdir?’ sorusuna yönelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ algılarının 3 kategori altında toplandığı saptanmıştır; Öğrenci İlişkilerinde Öğretmen, Mesleğinde Öğretmen ve Toplumda Öğretmen. Öğretmen adaylarının öğretmeninin en çok öğrenci ile olan ilişkilerine değindikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Öğretmen algısı, Öğretmen rolü

Abstract: Today, instead of being the one transferring information, teachers are considered as a guide for students. At the same time, they have important effects on students’ psychological well beings. According to pre-service teachers, who is a teacher? The aim of this study is to examine the “teacher” perceptions of the pre-service science teachers’ who have just started their undergraduate education. The study was designed in a phenomenological research design. The study was carried out with 46 pre-service science teachers who are at the first grade of Science Education Program. The pre-service science teachers who were voluntary to participate in the study were asked to write an essay about the question of “Who is a teacher?”. The essays were analyzed through using the content analysis method. It was found that the “teacher” perceptions of pre-service science teachers fall into three categories; “Teacher in Student Relationships”, “Teacher in Occupation” and “Teacher in Society”. It was found that ‘Teacher in Student Relationships’ is the most mentioned category by the pre-service science teachers.

Keywords: Teacher perception, Teacher roles

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher roles have changed by the time. Ensuring learning in a subject field is among the role of the teacher in the classroom (Gagne & Berliner, 1984). Today, however, it is known that teachers are more than subject specialists (Ryan & Patrick, 2001). Teachers influence cognitive characteristics of students as well as affective characteristics both inside and outside of the classroom. Teachers, for an example, have significant influence on psychological well-being of students. Psychologically well-being influences academic performance; because adverse psychological conditions increase the possibility of negative results by affecting performance (Britner & Pajares, 2006). Life satisfaction and sense of school belonging are major psychological conditions that affected by teachers.

Considering the studies performed in Turkey, teachers’ information transferring role is in foreground (Bşaran & Baysal, 2016; Cakmak, 2011; Özabacı & Acat, 2005; Saban, 2004). In some researches, being a field or subject expert is in common (Çetin, 2001; Kaya, Polat & Karamüftüoğlu, 2014; Taşkaya, 2012). Having strong communication skills (Başaran & Baysal, 2016; Kaya et al., 2014; Özabacı & Acat, 2005), establishing good relationships with students (Çetin, 2001; Taşkaya, 2012; Kaya et al., 2014) and also being close to them as a family member (Çalışkan, Işık & Saygın, 2013; Saban, 2004a, Saban 2004b) are among the teacher roles that pre-service teachers have stated. Besides, Saban (2004) revealed that pre-service teachers expressed their opinion that teachers can transform the society.

¹Bu çalışma 8. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuş, özet metin olarak bildiri kitabında yer almıştır.

²Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, gamzesrt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7948-5885

It is important to understand pre and in-service teachers' perceptions about the teacher roles; since they are the most important components of education and training. Moreover, any changes in both curricula and teaching programs without altering pre and in-service teachers' perceptions may be meaningless. For example, despite the changes have been made since 2005 in teaching programs within the framework of student-oriented teaching approach, PISA scores of Turkey in the field of science have always remained under the average of OECD averages (ERG, 2017).

The perceptions of pre-service science teachers' about the actual roles of "teacher" are important in terms of effective practicing of student-oriented training programs. The understanding of their 'teacher' perceptions at the beginning of the undergraduate program is necessary in order to overcome deficiencies in their perceptions during their undergraduate education. From the point of view, the aim of this research is to reveal the pre-service science teachers' "teacher" perceptions.

Method

According to its aim, this study was designed as a phenomenological research. Criterion sampling was used to select the participants. Forty six 1st grade pre-service science teachers, who were voluntary, participated to the research. In the first week of the fall semester of 2017-2018 academic year, at the beginning of the course of Introduction to Educational Sciences, pre-service teachers were desired to write an essay about the question of 'Who is a teacher?'. Essays were analyzed by content analysis method.

Results and Discussion

At the end of the data analysis, it was found that the pre-service science teachers' 'teacher' perceptions fall into three categories; "Teacher in Student Relationships", "Teacher in Occupation" and "Teacher in Society". It was understood that the category of "Teacher in Student Relationships" is the category that the participants stated the most views on it. The pre-service science teachers stated that teachers should be sincere, respectful, caring, tolerant, affectionate, patient, self-sacrificing, emphatic, and trustworthy in their relationships with students. Moreover, they declared that teachers should behave toward their students as a family member. Under the category of "Teacher in Occupation", there are the views about teachers should be the ones who take into account the students' differences, who love their profession, who develop themselves, who are authoritative in classroom management, and who transfer knowledge to students. When the views of pre-service science teachers which constitutes "Teacher in Society" category is analyzed, it was found that they consider teachers as building stones of society and as the idol people who build, shape, lighten and collimate society.

The pre-service science teachers believe that teachers should make close relationships with their students as they are a family member of them and they should be trustable like a family member. This result is in the line with the other researches which reveal the family member role of teacher (Çalışkan, Işık & Saygın, 2013; Saban, 2004a, Saban 2004b). Only such a teacher-student relationship supports students' sense of school belonging and makes them happy. There are other researches showing that the good relationship with teachers increase the school belonging (Anderman, 2003; Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016; Özdemir & Sezgin, 2011; Wallace, Ye & Chhuon, 2012) and the classroom environment depending on respectful relationships increase motivation and involvement (Ryan & Patrick, 2001).

Beside a good teacher-student relationship, the pre-service science teachers want teachers to be respectful to the student differences and design their teaching by taking into account to various learning styles. Akpınar and Ergin (2005) emphasized that paying attention to student differences is a teacher role which is consistent with the learner centered constructivism learning approach. On the contrary, the pre-service science teachers believe in traditional teacher roles such as transferring knowledge and being an authority in the classroom. The role of transferring knowledge stays in the past as a traditional teacher role. Akpınar and Ergin (2005) state that under the conditions in which students can reach the knowledge by the help of guidance, teachers are not expected to give the knowledge directly in a student centered teaching environment. Moreover, in a relationship where the teacher regarded as an authority, sincerity decreases and also such a relationship conflicts with the understanding that takes into account the student differences. It is possible that such a confliction may result from the society's 'authoritarian teacher' perception.

Although there are contradictions in the pre-service science teachers' views about the teacher roles in student relationships, the teacher roles about 'Teacher in Society' category that they stated are consistent with the roles about 'Teacher in Occupation' category. The pre-service science teachers stated that teachers are the ones who illuminate the society. This view coincides with the knowledge transmitter teacher role.

GİRİŞ

Zaman ile birlikte 'öğretmen kimdir?' sorusunun cevabı değişmektedir. Geleneksel olarak öğretmen, belirli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek bir konu alanında öğrenmeyi sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Gagne & Berliner, 1984). Ancak günümüzde, öğretmenlerin alan uzmanlarından daha fazlası oldukları bilinmektedir (Ryan & Patrick, 2001). Artık öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve psiko-motor davranışlarına olan etkisinin yanında onların duyuşsal yapılarına olan etkileri eskiye oranla daha çok önem arz etmektedir.

Güncel araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarındaki etkilerinin ve psikolojik iyi oluşun akademik performans üzerindeki etkisinin ne boyutta olduğunu gözler önüne sermektedir. PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 sonuçlarına göre öğrencilerin mutlu olduğu okullarda, öğrencilerin öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde destek aldıkları ve öğretmenleri ile daha iyi iletişim kurdukları saptanmıştır (OECD, 2017). Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde de etkileri olduğu saptanmıştır (Anderman, 2003; Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016; Özdemir & Sezgin, 2011; Wallace, Ye & Chhuon, 2012). Okula bağlılık ise, akademik performansı olumlu etkilemektedir (OECD, 2017). Ryan ve Patrick'e (2001) göre ise öğretmenler sınıf içi sosyal çevrenin 'öğrencilere destek sağlama', 'sınıf içi iletişimi güçlendirme' ve 'karşılıklı saygıyı destekleme' boyutlarını etkileyerek onların güdü ve katılımlarını arttırmaktadır ki her ikisinin de akademik performans ile pozitif ilişkisi vardır. Görüldüğü üzere, akademik performansı arttırmak sadece bilgi aktararak gerçekleşmemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini etkileyerek de akademik performanslarına etki edebilmektedir.

Öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen öğretmenler aslında bir yandan da toplumu etkilemektedirler. Toplumu oluşturan bireylerin aldıkları eğitimin onların üzerinde yarattığı etki aynı zamanda toplumun dönüşümünü sağlamaktadır. Peki, bu denli etkiye sahip öğretmenler hangi özelliklere ve rollere sahip olmalıdır? Alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi öğretmende bulunması gereken üç özellik olarak belirtilmektedir (Çetin, 2001). Bu bilgi türleri öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu etkilemek açısından gerekli iken yeterli değildir. İdeal bir öğretmenin aynı zamanda adalet, güvenilirlik, güler yüzlülük, sabırlılık, yenilikçilik, duyarlılık ve yaratıcılık vb. değerlere sahip olması gerekir (Şişman, 2017). On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası'nda istekli, başarılı ve mesleğin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psiko-motor yeterliklerini de taşıyan öğretmenlerin gerekliliği üzerinde durulmuş ve öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi kararı alınmıştır (MEB, 2014, 7Aralık). Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş ve 'Mesleki Bilgi', 'Mesleki Beceri' ve 'Tutum ve Değerler' olmak üzere 3 genel yeterlik alanı ve bunların altında yer alan 11 yeterlik aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2017):

- Mesleki Bilgi
 - o Alan Bilgisi
 - o Alan Eğitim Bilgisi
 - o Mevzuat Bilgisi
- Mesleki Beceri
 - o Eğitim Öğretimi Planlama
 - o Öğrenme Ortamları Oluşturma
 - o Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme
 - o Ölçme ve Değerlendirme
- Tutum ve Değerler
 - o Milli-Manevi ve Evrensel Değerler
 - o Öğrenciye Yaklaşım
 - o İletişim ve İş Birliği
 - o Kişisel ve Mesleki Gelişim.

Bu yeterliklere bakıldığında ‘Mesleki Bilgi’ ve ‘Mesleki Beceri’ yeterlik alanları altında daha çok öğretmenin öğretim yaparken sahip olması gereken bilişsel ve psiko-motor yeterliklerine değinildiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olan duyuşsal özelliklerine ise daha çok ‘Tutum ve Değerler’ yeterlik alanı altında değinilmektedir. Ancak, ‘Tutum ve Değerler’ yeterlik alanı altında verilmiş olan yeterlik göstergelerinin henüz kâğıt üzerinde kaldığına dair güçlü belirtiler vardır. PISA 2015 sonuçlarına göre Türk öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri oldukça düşüktür (OECD, 2017) ve PISA Direktörü Schleicher (2017, 13 Kasım), Türkiye’nin değışen anlayışlara uzak kaldığını ve Türkiye’de öğretmenlerin en fazla kitabi bilgiyi aktaran alan uzmanı rolünde olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de öğretmen adayları ile yürütölen çalışmalara bakıldığında Schleicher’i destekler nitelikte öğretmenin bilgi aktarma rolünün ön planda olduğu görölmektedir (Başaran & Baysal, 2016; Çakmak, 2011; Özabacı & Acat, 2005; Saban, 2004a). Bazı çalışmalarda alan bilgisine ya da konu alanına hakim olma ön plandadır (Çetin, 2001; Kaya, Polat & Karamüftüoğlu, 2014; Taşkaya, 2012). Öğretmen adaylarının belirttikleri diğer öğretmen özellikleri arasında güçlü iletişim becerisine sahip olmanın (Başaran & Baysal, 2016; Kaya ve ark., 2014; Özabacı & Acat, 2005), öğrenciler ile iyi ilişki kurmanın (Çetin, 2001; Taşkaya, 2012; Kaya & ark., 2014) ve onlara aile ferdi kadar yakın olmanın (Çalışkan, Işık & Saygın, 2013; Saban, 2004a, Saban 2004b) da yer aldığı görölmektedir. Ayrıca, Saban (2004a) öğretmen adaylarının öğretmenlerin toplumu dönüştürebilecekleri yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ algılarının ya da öğretmenin sahip olması gerektiğine inandığı özelliklerin anlaşılması önemlidir; çünkü onlar geleceğin öğretmenleri olarak eğitim ve öğretimin önemli birleşenleridir. Onların anlayışında değışiklik olmaksızın eğitim ve öğretimde değışim yaratmak mümkün olmamaktadır. Örneğin, Türkiye’de fen bilimleri dersi öğretim programları ve öğretmen yetiştirme programları güncellenmiştir. 2005 yılında fen dersi öğretim programı yenilenmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Bu anlayış çerçevesinde öğretmen rolleri de değışmiştir. Akpınar ve Ergin (2005), değışen bu öğretim programları ile tutarlı olan fen dersi öğretmeni rollerini sıralarken, öğrenciye hazır bilgi vermeyen, öğrenci farklılıklarını dikkate alan ve sosyal etkileşimi destekleyen öğretmen rollerinden bahsetmiştir. Değışen öğretmen rolleri nedeniyle, 2006 yılında öğretmen yetiştirme programları da güncellenmiştir.

Programlarda yapılan tüm güncellemelere rağmen, Türkiye fen başarısı anlamında ilerleme kaydedememiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 3 yılda bir olacak şekilde 2000 yılından bu yana yürütölen PISA’ya 2003 yılından itibaren katılan Türkiye, fen alanında değerlendirmeye katılan ölkeler arasında hep son sıralarda yer almıştır (Eğitimi Araştırma, Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2010; Eğitimde Reform Girişimi [ERG], 2017). Türkiye’nin fen alanındaki PISA puanları 2012 yılına kadar önceki yıllara nazaran bir miktar artış gösterse de hep OECD ortalamasının altında kalmıştır ve hatta önceki yıllara göre 2015 yılında bir düşüş kaydedilmiştir (ERG, 2017). Fen dersi öğretim programı ve öğretmen yetiştirme programlarındaki değışikliklerden bu yana geçen 10 yıllık süre içerisindeki çabaların sonuçsuz kalması gözden kaçan bazı durumlara işaret etmektedir. Belki de değışmesi gereken programlar ile beraber fen dersi öğretmeni ve öğretmen adaylarının algılarıdır.

Fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının, ‘öğretmen’in güncel rollerinin bilincinde olması öğrenci merkezli öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamaya koyabilmeleri açısından önemlidir. Onların ‘öğretmen’ algılarının lisans programına girişte anlaşılması ise lisans eğitimleri süresince algılarındaki eksikliklerin düzeltilmesi ve geliştirilmesi açısından gereklidir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı lisans eğitimlerine yeni başlamış fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ algılarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırması olarak tasarlanmıştır. Olgubilim araştırmaları katılımcıların bir olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerinden yola çıkarak ortak bir anlam tanımlarlar (Creswell,2014, s.14). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir; yani olgularla günlük hayatta karşılaşabiliriz, ancak bu onları tam olarak anladığımız anlamına gelmez (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu araştırmada fen dersi öğretmen adaylarının 'öğretmen' algıları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışma ve gözden geçirme imkânı sağlar (Patton, 2016). Araştırmaya, 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı olan 60 1. sınıf öğretmen adayı içerisinde gönüllü olan 46 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılacak fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının 1. sınıfta olmaları istenmiştir; çünkü bu öğretmen adayları zorunlu eğitimleri döneminde pek çok öğretmen ile karşılaşmış ve kendisi de bu mesleği seçmiş ve fen gibi öğrencilerin başarısının düşük olduğu bir dersin öğretmeni olacak kişilerdir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin başında 'öğretmen' algılarının anlaşılması öğretmen yetiştirme alanı için önemli görülmüştür. Birinci sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin, henüz lisans eğitimlerinin başında olup meslek bilgisi derslerini almaya yeni başlayacakları için onların öğrencilik hayatları boyunca deneyimledikleri 'öğretmen' olgusunu yansıtacağı öngörülmüştür. Bu şekilde, araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak hizmet öncesi eğitimleri sürecinde onların öğretmen algılarına yönelik müdahalelerde bulunulabileceği düşünülmüştür.

2.3. Veri Toplama

2017-2018 güz döneminin ilk haftasında Eğitim Bilimine Giriş dersinin başlangıcında öğretmen adayları araştırmadan haberdar edilmiş ve katılmaya gönüllü olanlardan bir sonraki derste teslim etmek üzere 'Öğretmen kimdir?' sorusuna yönelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına,yazarlarken sevdikleri, hayatlarında iz bırakmış bir öğretmenin özelliklerinden yola çıkabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmen adayları yazacakları kompozisyonlarda tümüyle kendi görüşlerini belirtmeleri konusunda araştırmacı tarafından yöreklendirilmişlerdir. Ayrıca, kompozisyonların ders kapsamında değerlendirilmeyeceği ve yazdıklarının bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı bildirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Öğretmen adaylarının yazdıkları kompozisyonlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmesi sürecidir; bu süreçte (1) verileri kodlama, (2) temaları bulma, (3) kodları ve temaları düzenleme, (4) bulguları tanımlama ve düzenleme aşamaları takip edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada da bu adımlar sırasıyla takip edilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle kompozisyonlar düzenlenmiş ve her biri (Ö1, Ö2, Ö3.... Ö46 şeklinde) numaralandırılmıştır. Ardından, kompozisyonlar okunarak öğretmen adaylarının öğretmeni tanımladıkları cümlelerin altı çizilmiştir. Kompozisyonlar ikinci kez okunduğunda ise kodlar çıkarılmıştır. Kodlama sonrasında, rastgele seçilen 10 kompozisyon nitel araştırmada deneyimli bir eğitim bilimleri alanı uzmanına verilmiş ve ondan kendi kodlarını çıkarması istenmiştir. Ardından, kodlamalardaki görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları sayılmıştır. Bu şekilde, araştırmacılar arası tutarlık '(görüş birliği)/(görüş birliği+görüş ayrılığı)' formülü (Miles & Huberman, 2015,s.64) kullanılarak %93 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında %90 ve üzeri tutarlık nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlandığına işaret etmektedir (Miles & Huberman, 2015;s.64). Araştırmanın geçerliğini arttırmak için ise bulgular sunulurken verilerden alıntılar yapılarak kategoriler ayrıntılı bir şekilde örneklendirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ algılarının 3 kategori altında toplandığı saptanmıştır; (1) Öğrenci İlişkilerinde Öğretmen, (2) Mesleğinde Öğretmen ve (3) Toplumda Öğretmen.

3.1. Öğrenci İlişkilerinde Öğretmen

‘Öğrenci İlişkilerinde Öğretmen’ kategorisinin, öğretmen adaylarının en çok görüş belirttiği kategori olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları, öğretmenin öğrenci ilişkilerinde *anlayışlı, samimi, saygılı, şefkatli, hoşgörülü, sevecen, sabırlı, fedakâr ve empati kurabilen* kişi olduğu yönünde görüş belirtmiştir:

Ö16: Öğretmenlik şefkat, saygı, sevgi, hoşgörü gerektirir.

Ö19: Öğretmen ve öğrenci arasında saygı ve sevgi çerçevesinde belli bir samimiyet olması, öğretmenin şefkatli davranması derse katılım ve isteği artıracak, bu istek merak duygusunu da geliştirmiş olacaktır.

Ö27: İyi bir öğretmen sadece öğrenmeye rehberlik eden kişi değil; öğrencisine şefkatle yaklaşan anlayışlı biri olmalıdır. Öğrencileriyle empati kurup sorunlarını çözmede yardımcı olan kişi olmalı.

Görüldüğü üzere, Ö16 öğretmenliğin şefkat, saygı, sevgi ve hoşgörü gerektirdiğini bildirmektedir. Ö16 dışında öğretmenin hoşgörülü olduğunu belirten öğretmen adayı bulunmamaktadır. Ö19 ise öğretmenin şefkatli ve samimi olmasının derse katılım ve ilgiyi arttıracığı görüşündedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenin şefkatli ve samimi olan kişi olduğu konusunda Ö19 ile aynı görüştedir. Ö27 şefkatli olmaya ek olarak öğretmenin empati kurarak öğrencilerin sorunlarını çözmede yardımcı olan kişi olduğu görüşündedir. Sorun çözme konusunda Ö23 ve Ö14 de benzer bir görüş bildirmiştir:

Ö23: Yeri geldiğinde çocukla şakalaşmalı, sohbet etmeli, ona tavsiyeler vermeli ve bir sıkıntısı varsa birlikte çözüm yolları aramalıdır.

Ö15: Onlara sert davranmayıp kendinden uzaklaştırmamalı problemlerini beraber çözebileceklerinigöstermelidir.

Ö23’ün ifadesinden anlaşılacağı üzere, öğretmenin sorunlarını çözerken öğrenciye şefkatle yardım etmesi gerektiğini belirtmektedir. Ö15 de benzer şekilde öğretmenin şefkatle yaklaşarak sorunlarının çözümünde öğrenciye yardımcı olması gerektiğini bildirmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden anlaşılacağı üzere: onlara göre öğretmenin öğrenci ile ilişkilerinde empati kurarak öğrencileri şefkatle kucaklaması gerekmektedir.

Öğretmen adayları öğretmenlerin öğrencilerini tanıyan kişiler olduklarını bildirmiştir:

Ö31: Bir öğretmen ilk önce öğrencilerini iyi tanımalı. Böylece onları derslerde daha iyi anlar, daha kolay yardımcı olur ve onlarla bütünleşir.

Ö5: İyi bir öğretmen öğrencilerini tanımalı ve....

Ö27: Bazen öğrencilerinin anlatmasına gerek kalmadan bakışlarından anlayacak kadar tanımalıdır onları.

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında Ö31’in, öğretmenin öğrencisini tanıması gerektiğini belirttiği ve öğrenciyi tanımanın onu anlamada, ona yardım etmede ve onunla olumlu ilişki kurmada öğretmene yardımcı olacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. Ö5’e göre öğrenciyi tanımak iyi öğretmenin bir özelliğidir. Ö27’ye göre ise öğretmenin öğrencisini bakışından anlayacak kadar iyi tanıması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci ilişkilerinde *güvene* de önem verdikleri görülmektedir:

Ö4: Öğretmen, hayatımızda bize yapamazsın, edemezsin diyenlere inat bize güvenen, güven veren, yüreğimize dokunan insandır.

Ö8: Her koşulda her sıkıntıda öğrencisine güven verebilme...Öğretmen, ailesinden sonra öğrencinin güvenip yardım isteyebileceği kişidir.

Anlaşılabacağı üzere, Ö4 öğretmeni öğrenciye güven veren kişi olarak görmektedir. Ö8 ise öğretmeni öğrenciye kendisinden yardım isteyebilecek kadar güven veren bir kişi olarak nitelirmektedir. Bu örnekler, öğretmen- öğrenci ilişkilerinin güvene dayalı olmasını beklediklerine işaret etmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yukarıda verildiği gibi öğretmenin *anlayışlı, samimi saygılı, şefkatli, hoşgörülü, sevecen, sabırlı, fedakâr, empatik ve güvenli* ilişkiler kuran kişi olduğu yönünde görüş belirtmektedir. Düşünüldüğünde bu ilişkiler aile fertlerinin birbirleri ile kurduğu veya dostlar ile kurulan ilişkilerin özellikleridir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları öğretmeni bir *aile ferdi* gibi değerlendirmektedir. Büyük çoğunluğu bu yönde görüş bildirmektedir:

Ö7: *Bir öğretmen, öğretmen olmanın dışında yeri geldiğinde, anne-baba, yeri geldiğinde ağabey-abla, yeri geldiğinde ise bir dost olabilmelidir.*

Ö15: *...nasıl okul öğrencilerin ikinci yuvasıysa öğretmenlerin de ikinci anne, baba makamı olduğunu göstermelidir.*

Ö28: *İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde anne, baba yeri geldiğinde abla, ağabey, kardeş ve dost olmalıdır.*

Ö44: *Küçüklüğümde en sevdiğim öğretmenim,,,,,adeta ikinci anneydi bana.*

Görüldüğü gibi Ö7, öğretmenlerin anne, baba, abla, ağabey ve dost gibi olmalarını beklediğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Ö15 de okulun ikinci yuva öğretmenin de bu yuvada anne-baba rolünde olduğu görüşündedir. Ö28 de iyi bir öğretmenin duruma göre anne, baba, abla, ağabey, kardeş ve dost rollerini üstlenen kişi olduğunu belirtmektedir. Ö44 ise en sevdiği öğretmenin ona anne gibi yaklaştığını bildirmektedir.

Bu kategori altında toplanan görüşlere dair yukarıda verilen örnekler incelendiğinde bir kısmının –meli,-malı şeklinde gereklilik kipinde yazıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmanın bir başka bulgusudur. Öğretmen adaylarının çok fazla değindikleri öğretmen-öğrenci ilişkileri, en çok önemsenen konu olarak karşımıza çıkmıştır. Bazı öğretmen adayları, bu ilişkilerde öğretmenin kim olduğundan ziyade nasıl olması gerektiği üzerinde durarak konunun önemini artırmıştır.

3.2. Mesleğinde Öğretmen

'Mesleğinde Öğretmen' kategorisi altında öğretmen adaylarının öğretmenin *öğrenci farklılıklarını dikkate alan, mesleğini seven, kendini geliştiren, otoriter ve bilgi aktaran* kişi olduğu yönündeki görüşleri yer almaktadır. İlk olarak, öğretmen adaylarının öğretmenin *öğrenci farklılıklarını göz ardı etmemesi* yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir:

Ö5: *Öğretmen dersi klasik yöntemlerle değil farklı tarzlarda işlemelidir. Çünkü her öğrenci farklıdır.*

Ö8: *Her öğrenci özeldir. Her öğrenci için farklı eğitim türleri vardır. Öğretmenler de onların anlayacağı şekilde anlatmalıdır.*

Ö22: *Öğrencilerini bir kalıba dahil etmeden, her öğrencisinin farklı düşündüğünü ve farklı zekalara sahip olduğunu asla unutmadan onlara uygun öğretim şekilleriyle bilgilerini aktarmalıdır.*

Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, Ö5 öğretmenin öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak farklı öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğini belirtmektedir. Ö8, her öğrenciye hitap eden farklı öğretim yöntemlerinin olduğunu öğretmenin bunları kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Ö22 de öğrencilerin zekâ ve düşünce anlamında farklı olduklarının göz ardı edilmemesi ve onların tek bir şekilde olduklarının düşünülmemesi, onların farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapılması gerektiği yönünde ifade bulunmaktadır. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları öğretmenin öğretim sırasında öğrenci farklılıklarını dikkate alması gerektiğine inanmaktadır. Hatta bunu –meli, -malı şeklinde ifade ederek gereklilik olarak görmektedir.

Öğretmen adayları, ayrıca öğretmenin *mesleğini seven* kişi olduğunu ifade etmiştir:

Ö42: *Hayatımda dönüm noktası olduklarını düşündüğüm öğretmenlerim gibi mesleğime bağlı olmalı, işimi severek yapmalı ve dersimi sevdirmeliyim. Belki o zaman iyi bir öğretmen olabilirim.*

Ö43: *Öğretmen kendine tek bir soru sorması yeterlidir bu işi sadece iş olarak görüp mü yapıyor yoksa gerçekten isteyerek, severek mi yapıyor sormalıdır.*

Ö44: *Bence iyi bir eğitimci öğrencilerine karşı samimi olan, işini severek yapan kişidir. Çünkü insan işini severek yaptıktan sonra devamı zaten gelir.*

Görüldüğü gibi, Ö42 iyi bir öğretmen olabilmek için mesleğe bağlılık göstermek ve işi sevmek gerektiğini belirtmektedir. Ö43 ise öğretmenin öğretmenliği sadece bir iş olarak görmemesi sevmesi gerektiği görüşündedir. Ö44 ise iyi bir öğretmen olabilmenin ilk şartını işini severek yapmak olarak belirtmektedir. Özetle, öğretmen adaylarının, iyi bir öğretmen olabilmek için mesleği sevmek gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları öğretmenin *kendini geliştiren* birey olması gerektiğini bildirmektedir:

Ö45: *... iyi bir öğretmenin yeniliklere açık, kendini güncelleyebilen bir yapıya sahip olmasıdır.*

Ö40: *Tabi bunu yapabilmesi için alanında uzmanlaşmış ve bilgilerini güncel tutması gerekir.*

Ö19: *Öğretmen sürekli kendini geliştirmeli ve bilgi dağarcığına yeni bir şeyler eklemelidir.*

Ö45'in iyi bir öğretmen olabilmek için öğretmenin kendini sürekli güncelleyebilmesine inandığı anlaşılmaktadır. Ö40 da benzer şekilde öğretmenin bilgisini sürekli güncellemesi gerektiğini belirtmektedir. Ö19 da öğretmenin kendini sürekli geliştirmesine inanmaktadır. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları kendini yenileyen/bilgilerini güncelleyen öğretmenlerin olması gerektiğine inanmaktadır.

Öğretmen adayları, sınıf yönetiminde öğretmenin *otoriter* olduğunu belirtmiştir:

Ö25: *İyi bir öğretmen aynı zamanda samimi, içten ve öğrencileriyle sevgi bağı kurmayı başaran gerektiğinde sert ve sınıfta otoritesini sağlayabildir.*

Ö34: *Öğretmen mesleğini isteyerek yapmalı ki öğrencisine yeri geldiğinde otoriter bir birey, yeri geldiğinde derterine yardım edebilecek, psikolojik olarak onun yanında olabilecek bir arkadaş gibi davranmalı...*

Ö27: *Yalnız bu samimiyetin yanında sınıf ortamında bir otorite kurup öğrencinin samimiyetle saygısızlığı birbirinden ayırmasını sağlamalı.*

Ö31: *Disiplinli olmalıdır. Mesela sınıfa girdiğinde tek bakışıyla susturmalı sınıfı.*

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, Ö25'e göre öğretmen, öğrenci ile olan ilişkilerinde samimi olsa bile yeri geldiğinde sert ve otoriter olandır. Ö34 de öğretmenin, duruma göre arkadaş duruma göre bir otorite olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Ö27 de samimiyet kurmanın yanında otoriteyi de elden bırakmaması gerektiğini bildirmektedir. Ö31 ise 'otorite' sıfatını kullanmadan öğretmenin bir bakışıyla tüm sınıfı susturabilecek kadar sınıf yönetiminde sert ve disiplinli olması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Özetle, öğretmen adayları çoğunlukla öğrencileri ile olan ilişkilerinde öğretmenin samimi ve şefkatli olması gerektiğini belirtse de öğretmenin sınıf yönetiminde sert ve otoriter olmasını beledikleri görülmektedir.

'Mesleğinde Öğretmen' kategorisi altında yer alan görüşler incelenmeye devam edildiğinde son olarak *bilgi aktaran* öğretmen rolü dikkat çekmektedir. Bu rol, bu kategori altında diğerlerine göre öğretmen adayları tarafından en fazla değinilen rol olmuştur:

Ö2: *İyi bir öğretmen, öğrendikleri, öğrenmekte olduklarını koşulsuz şartsız aktaran kişidir.*

Ö19: *Bize bildiklerini aktaran, ilmi öğreten bu eşsiz ve muhteşem varlıklar; yani öğretmenler yüzyıllardır hayatımızın vazgeçilmez parçası olmuşlardır.*

Ö21: *Sadece bilen değil, öğretebilen, aktarandır.*

Ö25: *Bildiği bilgileri öğrenciye olabildiğince aktarmaktır.*

Ö35: *Öğrencilerini iyi bir bilgi birikimi ile beslemesi gerekmektedir.*

Ö43: *...ona öğretmesi gereken bilgileri, hayatında birçok kolaylık sağlayacak şeyleri, bilimi, sevgiyi aklındaki soruları cevaplayacak tek kişi olduğunu bilmelidir ve öyle hatırlamalıdır.*

Görüldüğü üzere Ö2, öğretmenin zihnindekileri koşulsuz bir şekilde öğrencilere aktaran kişi olduğunu belirtmiştir. Ö19 ise öğretmenin bildiklerini aktaran ve ilmi öğreten kişi olduğu görüşündedir. Ö21 de bilen ve bildiğini aktaran kişi olduğunu belirtmektedir. Ö25, öğretmeni bildiklerini olabildiğince öğrencilerine aktaran kişi olarak tanımlamaktadır. Ö35 de gene öğretmenin öğrencileri kendi bilgileri ile donatan kişi olduğu görüşündedir. Ö43, dolaylı bir şekilde bir bilgi aktarımından bahsederek, öğrencinin öğrenmesi gereken şeyleri bilen ve aklındaki soruları cevaplayabilen tek kişinin öğretmen

olduğunu belirtmektedir. Yalnızca bir öğretmen adayı bu görüşlerden farklı olarak yaparak yaşatarak öğretmeden bahsetmiştir:

Ö3: Öğrenmeyi öğreten bilgileri ezberleyerek öğrenme yerine onları bize yaparak ve yaşatarak öğretendir.

Ö3'ün, 2004 yılından bu yana öğretim programlarının benimsediği yapılandırmacı öğrenme kuramı ile tutarlı bir açıklamada bulunarak yaparak- yaşayarak öğrenmeden bahsettiği görülmektedir. Diğer öğretmen adaylarının çoğunun ise öğretmeni bildiklerini aktaran, adeta öğrenciye bilgiyi transfer eden kişiler olarak tanımladıkları saptanmıştır.

3.3. Toplumda Öğretmen

Öğretmen adaylarının öğretmen algıları incelendiğinde, onların öğretmeni toplumun *yapıtışı, inşa edeni ve toplumu şekillendiren, aydınlatan, topluma yön veren idol* kişi olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bazıları, öğretmenin toplumun *yapıtışı* olduğunu belirtmektedir:

Ö17: Öğretmenler, bir milletin ahlaki ve kültürel yönden gelişmesini ve bu değerlerin korunmasını sağlayan temel yapılarıdır.

Ö2: Kendilerini iyi yetiştirmiş öğretmenler, yarınlarımızı kurtaracak olan başarılı, vatanımıza milletimize bağlı öğrenciler yetiştirirler. Bu yüzden iyi bir öğretmen toplumun yapıtaşını oluşturan en önemli unsurdur.

Öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlere göre, Ö17'nin öğretmenleri değerleri ve kültürü aktararak, devamlılığını sağladıkları için toplumun yapıtaşısı olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ö2'nin ise öğretmenlerin yarınlarımız olan çocukları vatanlarına ve milletlerine bağlı olarak yetiştirerek toplumun devamlılığını sağladıkları için yapıtaşısı olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu görüşlere benzer şekilde Ö32, öğretmenleri toplumu inşa eden bireyler olarak değerlendirmektedir:

Ö32: Bir toplumda birçok meslek bulunabilir.....Öğretmenlik bunlar arasında en kutsal, en, özel, en değerlisidir. Çünkü bir toplum inşa etmek zor zanaattır. Bunu başarabilmek yeni nesilden geçer iyi bir gelecek iyi bir toplum demektir.

Görüldüğü üzere, Ö32 öğretmenlerin yeni nesli yetiştirmek suretiyle toplumu inşa ettiklerini belirtmiştir. Bütün bu görüşler, öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğrencilerin yetişmesine etkiye bulunarak toplumun oluşumunu etkilediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, öğretmenin toplumu oluşturan bireyleri *şekillendirdiğini* de belirtmiştir:

Ö17: Bazı bireyler hayatları boyunca öğretmenlerinden izler taşırlar. Bunun sebebi, bireylerin küçük yaşta öğretmenleri ile tanışıp davranışlarının, düşüncelerinin, kanaatlerinin öğretmenlerin yardımı ile şekillenmesinden dolayıdır.

Ö26: Öğretmen, öğrenciye davranışlarıyla ileride nasıl biri olacağını belirler. Karakterinin nasıl olacağını, özgüvenini, insanlarla sağlıklı iletişim kurup kuramayacağını....

Yukarıdaki açıklamalara göre Ö17, öğretmenlerin davranışlarını ve düşüncelerini şekillendirerek öğrencilerin hayatlarını etkilediklerini belirtmektedir. Ö26 da benzer şekilde öğretmenin öğrencinin ileride nasıl bir yetişkin olacağını şekillendirerek onun hayatını etkilediğini bildirmektedir. Bu açıklamalara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğrencilerin geleceklerini şekillendireceğine inandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenin toplumda aydınlatan birey olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayları ifadelerinde kimi zaman 'aydınlatan' ifadesi yerine 'ışık', 'mum', 'güneş' gibi ifadeleri kullanmışlardır:

Ö2: Öğretmenler biz öğrenciler için yarınların ışığıdır. Verdikleri eğitim sayesinde toplumumuzu güneş gibi aydınlatır.

Ö28: Öğretmen milleti karanlıktan aydınlığa çıkaran aydın kişidir.

Ö36: Bir mum bırakalım masanın köşesine bir de çocuk. Görmek istesin, karanlığı aydınlatmak istesin ve çaksın kibriti. Etraf aydınlanıyor görüyor musunuz?...Gittikçe eriyen mum çocuğun cehaletini yok ediyor hissediyor musunuz? Eriyip yok olmak pahasına ömrünü çocuğun cehaletini yok etmeye adıyor.

Ö21: Öğretmen kime denir? Kendini tüketerek başkalarına ışık veren insana denir.Öğretmen doğan güneşe benzer etrafını aydınlatarak karanlıklara meydan okur.

Öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde, Ö2 öğretmeninin eğitim vererek öğrencilerini ve böylece toplumun geleceğini daha aydınlık hale getirdiğini belirtmektedir. Ö28 de benzer şekilde öğretmenlerin toplumun geleceğini aydınlattığını bildirmektedir. Ö36 ve Ö21 ise öğretmenin bildiklerini aktararak öğrencilerini ve etrafını aydınlattığı; ancak bu süreçte kendini tükettiği görüşündedir. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, öğretmenin toplumu bilgisiyyle aydınlattıklarına değinmektedir.

Öğretmen adayları, ayrıca öğretmenin ışık tutarak topluma yön verdiğinden, yol gösterdiğinden de bahsetmektedir:

Ö7: Öğretmen, bir topluma ışık tutan, o topluma yön veren yegane insandır.

Ö13: Öğretmen toplumu eğitir, toplumun fertlerine yol göstererek geleceğe ışık tutar, yön verir.

Ö30: Kısaca, iyi bir öğretmen her davranışı ve öğrettiği her bilgi ile geleceğe ışık tutan bir kişilik olsun.

Bu açıklamalara göre Ö7 öğretmenin topluma ışık tutup ona yön verdiğini belirtmektedir. Ö13 de benzer şekilde öğretmenin toplum fertlerine yol göstererek topluma yön verdiğini bildirmektedir. Ö30 ise öğretmenin öğrettiği bilgiler ile toplumun geleceğine ışık tuttuğunu belirtmiştir. Kısaca, öğretmen adaylarının, bilgili bireylerin toplumun daha aydınlık ve daha refah bir geleceğe ulaşması açısından önemli olduklarına inandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretmenin bireylerin bilgi seviyelerini artırarak toplumun geleceğine yön verdiğini düşündükleri görülmektedir.

Öğretmen adayları toplumu etkilediklerini belirttikleri öğretmeni ayrıca toplum içerisinde idol olan (örnek alınacak) birey olarak değerlendirmiştir:

Ö1: Her çocuğun 1. sınıfta 'Büyüyünce ne olacaksınız?' sorusuna cevabı aynı olmuştur, yani öğretmen. Çünkü kendisine onu idol görmüştür.

Ö33: Küçük yaşlarda hepimize bu soruyu sormuşlardır; "Büyüyünce ne olmak istiyorsun?". Tabii o zamanlar rol modellerimiz ya öğretmenlerimizdir ya doktorlarımız. ... Öğretmenlerimizi o küçük aklımızla ilahi bir kişi olarak görürdük. Çünkü günün yarısını öğretmenlerin ile geçiriyorsun....

Ö11: Öğrenciler en önce anne ve babalarını, ikinci sırada da öğretmenlerini örnek alır.

Ö22: İyi bir öğretmenin öğrencilerine her an örnek teşkil ettiğini unutmaması gerekir. Çünkü onlara göre her şeyin en iyisini ve en doğrusunu öğretmenler bilir.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, Ö1 okula yeni başlamış çocukların öğretmenlerini idol olarak gördükleri için çoğu çocuğun büyüdüklerinde öğretmen olmak istediğini belirtmektedir. Ö33 de benzer şekilde öğretmenleri ilahi bir kişilik olarak görerek örnek aldıkları için çocukların büyüdüklerinde öğretmen olmak istediklerini belirttiklerini dile getirmekte ve bu durumu onların öğretmenler ile uzun vakitler geçirmelerine bağlamaktadır. Ö22 de Ö33'ün ilahi benzetmesine uyacak biçimde, öğretmenin öğrencinin gözünde her şeyi bilen kişi olduğunu ve bu sebeple örnek teşkil ettiğini bildirmektedir. Ö11 ise bir öğretmenin öğrenciyi anne ve babasından sonra etkileyen en önemli kişi olduğunu belirtmektedir. Bu açıklamalardan öğretmen adaylarının öğretmenin öğrencileri için önemli örnekler olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Özetle, öğretmen adaylarının toplumda öğretmeni toplumu etkileyen, aydınlık bir geleceğe yönlendiren örnek alınacak kişiler olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının 'öğretmen' algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 'öğretmen' algılarının, 'öğrenci ilişkilerinde öğretmen', 'mesleğinde öğretmen' ve 'toplumda öğretmen' olmak üzere üç kategori altında toplandığı saptanmıştır. Bunlar arasında, öğretmen adaylarının en çok öğretmenin-öğrenci ilişkilerinin üzerinde durduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmeni anlayışlı, samimi, saygılı, şefkatli, hoşgörülü, sevecen, sabırlı, fedakâr ve güvenilir kişiler olarak belirtmişlerdir. Bu tarz, samimiyet, şefkat, hoşgörü ve güven üzerine kurulu bir ilişki ise aile fertlerinin birbirleri ile kurdukları ilişkilerle işaret etmektedir. Tutarlı bir şekilde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, öğretmeni bir aile ferdi gibi nitelendirmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte öğretmenin aile ferdi olarak değerlendirildiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Saban, 2004a, Saban 2004b).

Öğretmen adaylarının gözünde öğretmen, öğrenci ile olan ilişkisinde anlayışlı, samimi, saygılı, şefkatli, hoşgörülü, sevecen, sabırlı, fedakâr ve güvenilir ve aile ferdi kadar yakın olandır. Ancak böyle kaliteli bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencileri mutlu eder ve okula bağlayabilir. Öğretmen ile iyi ilişkilerin okula bağlılığı artırdığını (Anderman, 2003; Chiu, Chow, McBride ve Mol, 2016; Özdemir & Sezgin, 2011; Wallace, Ye & Chhuon, 2012), güvenli ve saygılı ilişkilere dayalı sınıfcı ortamın güdü ve katılımı artırdığını (Ryan & Patrick, 2001) vurgulayan araştırmalar mevcuttur. Dahası, PISA 2015 sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin mutlu olduğu okullarda, öğrenciler ile öğretmenlerin daha iyi iletişim kurdukları ortaya çıkmıştır ve yine aynı sonuçlara göre Türkiye’de öğrencilerin okula bağlılıklarının OECD ortalamasının altında olduğu saptanmıştır (OECD, 2017). Bu açıdan bakıldığında; öğretmen adayları öğrencilik hayatları süresince böyle bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin eksikliğini hissetmiş olabilirler. Bu yargıya öğretmen adaylarının ifadelerinin gereklilik kipinde yazılmış olması da dayanak oluşturmaktadır. Bakıldığında, öğretmen adaylarının mevcut olanı değil olması gerekeni açıkladıkları görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilik hayatları boyunca öğretmen-öğrenci ilişkilerinde gözlemledikleri eksiklikler ve ihtiyaç duyduklarının onların görüşlerini gereklilik kipinde belirtmelerine yol açmış olması muhtemeldir. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğrencileri ile iyi ilişkiler kurması gerektiğine inandıklarını ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Çetin, 2001; Taşkaya, 2012; Kaya ve ark., 2014).

Öğretmen adayları iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanında mesleğini yaparken öğretmenden, öğrenci farklılıklarına saygı duymasını ve her öğrencinin farklı öğrenme stillerinin olduğunu bilerek farklı öğretimlerle ders anlatmasını beklemektedir. Öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve buna göre öğrenme ortamları oluşturma, öğretmen yeterliklerinden mesleki beceri yeterlik alanına ait bir yeterlik olarak yer almaktadır (MEB, 2017). Bu durum güncel öğretim programlarının benimsediği yapılandırmacı öğrenme kuramı ile de tutarlılık göstermektedir. Akpınar ve Ergin (2005), öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almanın öğrenci merkezli yapılandırmacı kuram ile tutarlı bir öğretmen rolü olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin öğrencileri ile kuracakları olumlu ilişkilerin önemine inanırken ve onlardan öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almalarını beklerken aynı zamanda geleneksel öğretmen özellikleri olan bilgi aktaran öğretmen olmayı da ön plana çıkarmışlardır. Bu araştırmada da diğer pek çok araştırma (Başaran & Baysal, 2016; Çakmak, 2011; Özabacı & Acat, 2005; Saban, 2004a) ile tutarlı olacak şekilde ‘bilgi aktaran öğretmen’ rolü ön plana çıkmıştır. ‘Bilgi aktaran öğretmen’, geleneksel bir öğretmen olarak geçmişte kalmıştır; çünkü yapılandırmacı kurama göre öğrencilerin yapılan etkinlik ve yönlendirmelerle bilgiye ulaşabilecekleri durumlarda, öğretmen bilgi vermez (Akpınar & Ergin, 2005). Kaldı ki Schleicher’in (2017, 13 Kasım) de belirttiği üzere günümüzde bilgiye ulaşmak internet aracılığıyla artık çok kolaydır; önemli olan öğrencilere doğru bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve nasıl araştırma yapacaklarını öğretmektir.

Öğretmen adaylarının bir diğer geleneksel bakış açısı, öğretmenin sınıf yönetiminde otoriter olmalarını beklemelerine dairdir. Öğretmen adaylarının, öğretmenin öğrenci ilişkilerinde şefkatli ve samimi olmasını beklemesine rağmen, mesleğini yaparken, sınıf yönetiminde öğretmenin otoriter olmasını beklemesi bir çelişkidir; çünkü otoriter öğretmen zora dayalı dışsal denetim mekanizması yürüterek öğrencilerin davranışlarını denetler ve sınıf içi düzeni sağlar (İpek, 1999). Otorite olan öğretmen itaat edilmesini bekler, sınıfta ne yapılacağını ve nasıl yapılacağını kendisi belirler, öğrenciye göre uyarılma ve düzenlemeler yapmaz (Karip, 2017). Bir başka deyişle, öğretmenin otorite olarak kabul edildiği bir ilişkide samimiyet azalacağı gibi; aynı zamanda öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir anlayıştan da uzaklaşmış olunur. Öğretmen adaylarının görüşlerindeki bu çelişkinin toplumda süregelen ‘otoriter öğretmen’ algısından kaynaklanıyor olması muhtemeldir.

Öğretmen adaylarının öğrenci ilişkileri ve mesleğinde öğretmen algıları birbirleri ile çelişse de, öğretmenin toplumdaki yeri ve öğretmenin mesleki özellikleri hakkında belirttiklerinin birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları yine bilgi aktaran öğretmen ile örtüşecek şekilde öğretmenin bilgisiyle toplumu aydınlatan birey olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmeni toplumun fertlerini ve dolayısıyla toplumu etkileyen birey olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmen adayları, öğretmeni toplumda örnek alınacak ve topluma yol gösteren bir birey olarak görmektedirler. Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının tanımladıkları öğretmenin toplumdaki yeri geleneksel olsa da öğretmen adayları öğretmenin toplumu dönüştürebileceğine inanmaktadırlar. Benzer şekilde Saban

(2004a) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenin toplumu dönüştürücü ve topluma yol gösterici rolü üzerine pek çok metafor geliştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenin topluma yol gösterici ve toplumu dönüştürücü bir birey olduğuna dair inanç öğretmen adaylarının eğitimin önemine dair inançlarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak, lisans eğitimlerine yeni başlamış öğretmen adaylarının öğrenci ilişkilerinde ve toplumda öğretmenin sahip olması gereken özelliklerinin bilincinde oldukları anlaşılmıştır. Fakat, öğretmen adayları mesleğinde öğretmenlerin bilgi aktaran ve otoriter kişiler olduklarına inanmaktadır. Bu durumda, öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca öğrenci merkezli öğretime uygun öğretmen rollerinin benimsetilmesi yönünde öğretim yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72 (1), 5-22.
- Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. Demirel, Ö. ve Dinçer S. (Ed.) , *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s.29-44). Ankara: PegemA.
- Britner, S. L. & Pajers, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Chiu, M. M., Chow, B. W., McBride, C. & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Cresswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.Ed.) Ankara:Eğiten Kitap.
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 14-24.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149. 18.03.2018 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm adresinden edinildi.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu. 16.05.2018 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden edinildi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2017). PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler. 26.02. 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2015-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf adresinden edinildi.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational psychology*. Dallas: Houghton Mifflin.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(19), 411-442.
- Karip, E. (2017). Sınıf yönetimi ve disiplin. Karip, E. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (14. baskı) içinde, Ankara:PegemA.
- Kaya, V. H., Polat, D. & Karamüftüoğlu, İ. O. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 569-584.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 27.02.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf adresinden edinildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). 19. Milli eğitim şurası kararlar. 10.11.2018 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimu_raskararlar.pdf adresinden edinildi.
- Miles, M. & Huberman, A. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Sadegül Akbaba Altun& Ali Ersoy(Çev. Ed.). Ankara:PegemA.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well being. 01.03. 2018 tarihinde https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#page1 adresinden edinildi.
- Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 211-236.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Patton, M. Q. (2016). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev.Ed.) Ankara:PegemA.
- Ryan, M. A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.
- Saban, A. (2004a). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2004b). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Schleicher, A. (2017, 13 Kasım). PISA direktörü andreas schleicher: öğrettikleriniz artık gereksiz. Gazete Habertürk. <http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035> adresinden 10.01.2018 tarihinde edinildi.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (17. Baskı). Ankara:PegemA.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33 (2), 283-298.

- Wallace, T. L., Ye, F. & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school, *Applied Developmental Science*, 16 (3), 122-139.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara:Seçkin.

Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyi¹

The Organizational Ostracism Level of Teachers (Tekirdağ Sample)

Huriye DÖNMEZ², Yar Ali METE³

Öz: Bu çalışmanın amacı her düzey ve kademede görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyini ölçmektir. Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ'da görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Oransız eleman örneklemeyle 600 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada örgütsel dışlanmanın cinsiyet, medeni durum, yaş, kurumdaki konum, eğitim durumu ve kurumdaki çalışma yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Dışlanma ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyine bakıldığında medeni durum haricindeki diğer özellikler açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, kurumdaki konumuna ve kurumdaki çalışma süresine göre örgütsel dışlanma düzeyi farklılaşmamaktadır. Yapılan çalışma sonucunda sadece medeni duruma göre örgütsel dışlanma düzeyi farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmada ise bekar katılımcıların evli katılımcılara göre örgütsel dışlanma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dışlanma, örgüt, örgütsel dışlanma, öğretmen

Abstract: In this study is to measure the level of organizational ostracism of teachers working in Tekirdag. The universe of the research is composed of teachers working in Tekirdag in academic year of 2017-2018. In the study, subordinate problems of studying whether or not organizational ostracism differed according to gender, marital status, age, institutional position, education status and working duration of the institution. As a result of the research, it was found that the levels of organizational ostracism of teachers working in Tekirdag were found to be low. The levels of organizational ostracism do not vary according to the gender, age, education status, position of the institution and duration of work in the institution. The level of organizational ostracism varies according to marital status as a result of the work done. In this differentiation, it is seen that the level of organizational ostracism of single participants is higher than married participants.

Key Words: Ostracism, organization, organizational ostracism, teacher

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In this study, it was aimed to determine the levels of organizational ostracism of teachers in the province of Tekirdag in 2017-2018 academic year and determine whether there is a relationship between the levels of ostracism and demographic characteristics of teachers in the province of Tekirdag. In the scope of this general objective, the research sought to answer the following questions.

1. What is the organizational ostracism level of teachers working in Tekirdağ?
2. Are the levels of organizational ostracism of participants differentiated by gender?
3. Does the organizational ostracism level of the participants differ according to the marital status?
4. Are the organizational ostracism levels of the participants differentiated according to the position in the institution?

¹ Bu makale Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü "Tekirdağ'da Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, huriyedonmez1990@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9969-8653

³ Dr. Öğr Üyesi, Trakya Üniversitesi, yaralimete@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5469-1829

5. Are the organizational ostracism levels of the participants differentiated by age?
6. Are the organizational ostracism levels of the participants differentiated according to the educational status?
7. Are the organizational ostracism levels of the participants differentiated according to the duration of work in the workplace?

Method

This research is designed in the scanning model. The scan is a research model aimed at identifying a situation in the past or in the present as it exists. The universe of the research is the teachers working in the teaching staff of 2017-28 education in Tekirdağ. There are 10,735 teachers working in Tekirdag province. 600 of the questionnaires were evaluated.

The purpose of the study is to determine the organizational ostracism levels of teachers, Ferris et al. the 13-item one dimensional "organizational ostracism" scale was developed by the company. This scale was translated into Turkish by Keklik, Saygın and Kara (2013) to determine the organizational exclusion levels of teachers.

Demographic information is included in the first part of the scale. The second part includes the items of the organizational ostracism scale. Ostracism the scale of organizational expressions in the options of Never (1), rarely (2) Sometimes (3) often (4) and most of the time (5) is classified. Participants were asked to select the appropriate options from the expressions on the scale.

The reliability of the organizational ostracism scale used in the study was used in the analysis of Cronbach Alpha coefficient and factor analysis in structural validity analysis. The data obtained for the research were analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Reliability and validity tests were applied for organizational ostracism scale. For sub-problems, the results of the normal test are stated First. To determine whether the normal distribution was normal, The Chi-Square and chi-square values were checked for Kolmogorov-Smirnov test results. Mann Whitney and Kruskal Wallis tests were performed and interpreted in accordance with normality test results.

Result and Discussion

When we look at the organizational ostracism scale, it was found that the average of the respondents ' responses was 1.437 standard deviation 0.507. When we examine the findings of teachers working in Tekirdağ for organizational ostracism, it is observed that the average values of the arithmetic mean are low (1,437) and the standard deviation values are lower than (507) 1. According to these findings, teachers can be said to have a low level of organizational ostracism. In general, when the level of organizational ostracism of the participants was examined, there was no difference in the other characteristics of the participants except for the marital status.

When we evaluate the sub-objectives of the study individually, there was no significant difference between the gender and organizational ostracism levels of teachers. The same result has been achieved in many studies. In the study conducted by Kılıc (2018) on bank employees, there was no significant difference between gender and organizational ostracism. In his study on hotel employees, the perceptions of employees regarding organizational ostracism do not differ according to gender. This result was similar to that of Kumral's (2017) study on nurses with health personnel. There are also studies that differ significantly between sex and ostracism levels

In this study, a significant difference was found when the level of organizational ostracism was examined according to the marital status of the participants. It was observed that the average of the responses of the single participants to questions of organizational ostracism was higher than the married participants. In contrast to the results of this study, there was no difference between organizational ostracism and marital status in other studies. Workers 'perceptions of ostracism in the Kosar (2014), Karacaoğlu and Yumuk (2014), Yarmacı (2018) and Kılıc (2018) studies did not differ from the participants' marital status. Although the marital status of other occupational groups does not affect the level of ostracism, the marital status of teachers affects the communication within the organization and the level of ostracism.

In this study, there was no significant difference in the level of organizational ostracism according to the positions of the participants in the institution. Organizational ostracism levels of

teachers and managers did not differ. In the study conducted by Kosar (2014), there was no significant difference between the task of the participants and organizational ostracism. The position of the persons involved in the organization did not affect the level of ostracism. This result shows that the presence of sub-parent relationships in organizations or different position relationships do not prevent people from communicating.

In this study, there was no significant difference in organizational ostracism compared to the age group of the participants. Organizational ostracism levels of participants according to their age are not different. The same result was obtained in the study conducted by Kosar (2014) and in the study conducted by Yarmacı (2018). There are also studies in which age affects perceptions of organizational ostracism. In the organizational ostracism study conducted by Karacaoğlu and Yumuk (2014) for hotel enterprises, it was determined that there was a difference between age groups and that workers under 20 years and under had a more organizational ostracism perception. Kılıç (2018) study conducted by the organizational level of ostracism was higher for aged 60 and over according to the age variable, it was found that, on average, no significant differences were found between the variables of organizational age, the level of ostracism.

Organizational ostracism level did not differ according to educational status. There are studies in the literature that show that there is no difference between organizational ostracism and levels of Education (Yarmacı, 2018; Kılıç, 2018; Kosar, 2014; Kumral, 2017). In addition, there are studies that identify significant differences between organizational ostracism and educational levels in tourism enterprises (Karacaoğlu & Yumuk, 2014).

The working time of the persons involved in the organization does not affect the ostracism levels of the persons. A new participant did not feel excluded, contrary to expectations. Similar results were obtained in the literature on different professions and fields of study (Partridge et al. 2013; Karacaoğlu & Yumuk, 2014; Kosar, 2014; Yarmacı, 2018; Kılıç, 2018).

GİRİŞ

Dışlanma, insan yaşamının bir parçası olup bireylerin yaşayabileceği yaygın bir olaydır (O'Reilly, Robinson, Berdahl & Banki, 2015). Dışlanma bir ortama girildiğinde sessiz kalınması veya göz temasından kaçınılması gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Ferris, Brown, Berry & Lian, 2008). Sosyal dışlanma, örgütlerde var olan yaygın bir olgudur (MacDonald & Leary, 2005).

Dışlanma, çalışma grupları ve organizasyonları ile kişilerin aidiyet ve tanıma duygusunu azaltır. Bireyler dışlanmış olduğunda, kendilerini grubun dışında olduklarına ve meslektaşlarından farklı olduklarına inanarak, aidiyet duygusu tehdit altına girebilir (Williams, 2007). Toplumsal kimlik perspektifine göre, bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları ve başkalarıyla ne kadar özdeşleşebildikleri, tutum ve davranışlarını etkileyebilecek önemli derecede bir faktördür (Chung, 2017). Dışlanma, çalışanları önemli bilgi ve kaynaklara erişimden alıkoyduğu için, çalışanlar yaratıcı süreci asgari düzeyde uygulayarak yaratıcılık düzeylerini düşürmektedir (Zhang & Kwan, 2015).

Eğitim sisteminin kendine özgü geliştirdiği örgütsel kültürün niteliği bizim için çok önemlidir. Eğer çalıştığımız okulun ya da eğitim örgütünün geliştirdiği kültür, meslek töresine aykırı; yenileşmeye karşı; verimliliği engelleyen; iç çatışmalara, çeteleşmeye, çıkarıcılığa, kaytarmaya uygun değerleri öne çıkarıyorsa, bizi mesleğimize uygun olmayan davranışlara yöneltebilir; eğitim sisteminden soğumamıza yol açabilir (Başaran & Çınkır, 2011).

Örgüt üyeleri arasındaki kişilerarası ilişkiler, örgütsel davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çalışanlar önemli bir zamanı birlikte harcadıkları için işyeri ortamı dikkate alınması gereken önemli bir sosyal bağlamdır. Son zamanlarda, örgütsel dışlanma kuruluşlar için dışlanmanın sıklığı ve etkisi arttıkça, endişe verici bir hale gelmiştir (Robinson, Q'reilly & Wang, 2013). Bir kişi, diğer organizasyon üyeleri tarafından dışlanır, yok sayılır veya kendisinden kaçınılırsa, olumsuz örgütsel sonuçlara yol açabilir. İş yerinde dışlanmanın psikolojik refahı azalttığı, işten çekilme, saldırganlık ve kişilerarası çatışma gibi olumsuz davranışsal sonuçları artırdığı bulunmuştur (O'Reilly & Robinson, 2009). Wu ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, örgütsel dışlanmanın, bir

organizasyon içinde ne kadar önemli, anlamlı ve değerli olduğunu hissetmeleri konusunda bireyin benlik algılamasını olumsuz yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bireyler, örgütleri tarafından değer verildiğine inandıklarında, performanslarını artırmak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için motive olurlar (Chung & Yang, 2017).

Eğitim sisteminin en önemli aktörü öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kariyer başarılarının büyük bir kısmı gençliğimizi yetiştirme konusundaki kararlılığına dayanır. Öğretmenlerin günlük işlerinde karşılaştıkları tüm stres kaynaklarına ek olarak, meslektaşları tarafından dışlanmışlık, mesleki zorluklarını daha da arttıracaktır. Bu nedenle, yöneticiler kaliteli ve örgüte bağlı eğitimcileri korumak için kapsamlı ve destekleyici bir işyeri kültürünün geliştirilmesine odaklanmalıdır. Bunlar yapıldığında yöneticiler, dışlanmanın kötü etkileri ve memnuniyetsizlikler yerine öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine daha fazla odaklanabileceklerdir (Eickholt & Goodboy, 2017). Örgütsel dışlanmanın örgütler ve üyeleri üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle araştırmalarda, örgütler ve üyelerini nasıl etkilediğini anlamak için örgütsel dışlanmanın etkileri araştırılmaya devam edilmelidir (Chung & Yang, 2017). Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ilinde her tür ve düzeyde görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma (ostracism) düzeylerinin belirlenmesi ve dışlanma düzeyleri ile demografik özellikleri arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Dışlanma

Dışlanma genellikle yok sayılma ve görmezden gelinme olarak tanımlanır ve çoğunlukla net bir açıklama veya açık negatif dikkat gerektirmeden gerçekleşir. Dışlanma, dışlama ve dışlanma sırasında gerçekleşen tepki olarak nitelendirilen bir süreç olarak işlev görür. Dışlanma üzerine yapılan laboratuvar araştırmaları, göz ardı edilip birkaç dakika içinde dışlanan kişilerin sonuçlarını incelemiştir. Ancak çalışma alanında, günlük ve mülakat çalışmaları, dışlanmayı günler, haftalar ve yıllar boyunca inceler (Williams, 2007).

Dışlanmanın yazılı metinlerde rastlanan ilk örneklerinden biri Atina demokrasisinde görülmektedir. Lang (1990), Atina Agorası kazılarında ilişkin raporlar serisinden birisinde, M.Ö 5. yüzyıla kadar giden *ostrakismos* adı verilen bir uygulamadan söz etmektedir. Her kış Atina vatandaşları *ostraka* adı verilen çömlek parçaları üzerine bir isim yazarak, diktatörlük eğilimi gösteren, çok güçlü hale gelen ya da çok zenginleşen yöneticilerin sürgüne gönderilip gönderilmeyeceğine karar vermeye üzere oy kullanmakta ve 6 bin ya da daha fazla oy alan bireyler 5-10 yıl boyunca sürgüne gönderilmekteydi. Benzer bir uygulama Sicilya'da da görülmekte, oylama zeytin ağacı yapraklarına yazılarak yapılmaktaydı (Abbort, 1911; Akt., Williams, 2001).

Dışlanma Fransa kökenli bir kelimedir. Klasik sosyolojinin bir ürünü olan dışlanma kavramı özellikle Fransa'da 1960'lı yıllardan itibaren literatürde tartışılan bir kavram olmuştur. Bu dönemde politikacılar, uygulamacılar, bürokratlar, gazeteciler ve akademisyenler; yoksullardan ideolojik ve üstü kapalı bir biçimde "dışlanmış (les exclus)" olarak söz etmişlerdir. 1980'li yıllar boyunca Fransa'da birbiri ardına patlak veren sosyal ve siyasal krizlerden dolayı, git gide artan sosyal dezavantajlarla birlikte ve genişleyen yeni sosyal grupları ve sorunları kapsayacak biçimde bir terimin tekrar tanımlamaya çalışılması ve bunların yan anlamlarının yayılmasıyla, dışlanma kullanılmaya başlanmıştır (Sapançalı, 2003).

Dışlanma kavramını ilk kullanan kişi Fransa'da Chirac hükümeti zamanında Sosyal İşlerden Sorumlu Devlet Bakanı olan Lenoir'dir. Lenoir, ekonomik büyümenin sonuçlarından yararlanamayan kişileri dışlanmış olarak tanımlamıştır. Buna göre toplumdan dışlanmış olanlar salt yoksul kişilerden oluşmamaktadır: zihinsel engelliler, fiziksel engelliler, çok yaşlı olan kişiler, istismar edilen çocuklar, madde bağımlıları, intihara eğilimli olan kişiler, suçlular, tek ebeveynli aileler, marjinal kişiler, sorunlu aileler, asosyaller ve diğer sosyal uyumsuz kişiler olmak üzere yaklaşık olarak Fransa nüfusunun %10'luk bir bölümü toplumdan dışlanmıştır (Haan, 1998; Akt. Şahin, 2009). Bununla birlikte dışlanma söylemi, 1980'li yıllarda ekonomik kriz ve yeniden yapılanma sürecinde, sosyal refah devletinin krize girmesiyle ve diğer değişik sosyal ve siyasal sorunlar eşliğinde Fransa'da daha popüler hale gelmiştir (Silver, 1994; Akt. Şahin, 2009).

Robinson, Q'reilly ve Wang (2013), dışlayıcılık terminolojilerini ve tanımlarını kapsamlı bir şekilde inceledikten sonra dışlanmayı "bir kişi ya da gruba karşı, başka bir örgüt üyelerinin sosyal

açından uygun olan bir eylemi gerçekleştirilmeyi reddettiği" bir durum olarak tanımlamışlardır. Bu tanım, dışlanmanın, diğer örgütsel kötü muamele türlerinden ayıran önemli bir özellik olan uygun kişilerarası davranışların ihmal edildiğini vurgular (O'Reilly vd, 2015). Dışlanma ve diğer dışlanma biçimleri işyeri zorbalığının biçimleri olarak düşünülür (Einarsen, Hoel & Notelaers, 2009).

Nezlek, Wesselmann, Wheeler ve Williams (2012) tarafından yapılan bir araştırma, insanların neredeyse düzenli olarak günlük dışlanmış olabileceğini öne sürmektedir. 2000 Amerikalılar üzerinde yapılan bir araştırmada; katılımcıların % 67'si dışlanmayı kullandıklarını ve % 75'i yaşamları boyunca dışlandıklarını bildirmişlerdir. Nezlek ve arkadaşları tarafından yürütülen günlük çalışmanın sonuçlarında (2012) insanların günlük hayatta dışlanabileceği; arkadaşlarından veya aile üyelerinden ziyade daha çok tanıdıklar veya yabancılar tarafından dışlandıkları anlaşılmaktadır.

Psikolojik dışlanma, insan yaşamının bir parçası olup bireylerin yaşayabileceği yaygın bir olaydır (O'Reilly vd., 2015). Dışlanma bir ortama girildiğinde sessiz kalınması veya göz temasından kaçınılması gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Ferris vd., 2008). Dışlanma her zaman kasıtlı veya cezalandırıcı olmayabilir. Bireyler bazen kendi çalışmalarıyla çok meşgulken insanları ve cevaplarını görmezden gelebilirler (Williams, 2001). Bunun dışında dışlanma; bireylerin diğerlerine toplumsal olarak dışlayıcı davranışları gerçekleştirdiğini bilmediğinde amaç dışı olarak ortaya çıkabilir (Robinson vd.,2013). İnsanların kendi eylemlerinin farkında olmadıkları bu tür dışlanma oldukça yaygındır.

Sosyal psikoloji literatüründe Williams (2007), dışlanmanın insanların psikolojik süreçlerini ve davranış tepkilerini nasıl etkilediğini açıklamak için ihtiyaç tehdidi / ihtiyaç-güçlendirme çerçevesini önermektedir. Williams dışlanmanın dört temel gereksinimi aynı anda tehdit edebileceğini savunmaktadır. Bunlar: benlik saygısı, ait olma ihtiyacı, kontrol etme ihtiyacı ve anlamlı bir var olma ihtiyacıdır. Bireyler dışlandığı zaman, bilişsel durumu olumsuz etkilenir ve bu da benlik bilincinin azalması ve uzun vadeli hedefler için daha az endişe duyulmasıyla sonuçlanır (Twenge, Catanese & Baumeister, 2003). Dışlanma, kişinin davranışlarını sosyal normlara uymak için kendi kendini düzenlemesini veya uyarılma yeteneğini olumsuz şekilde etkiler. Bu nedenle de uygun olmayan karar ve davranışlara yol açar (Baumeister & Leary, 1995). Kısa bir dışlanma olayı, beyindeki ağrı bölgelerini harekete geçirmek (Eisenberger, Lieberman & Williams, 2003), öz düzenliliği azaltmak ve sosyal duyarlılığı artırmak için yeterlidir (Bernstein, Sacco, Brown, Young & Claypool, 2010). Dışlanma; soğuk bir ortam oluşturur ve diğerlerinin değerlendirmelerini yatıştırmak için motivasyonu artırır (Wolf, Levordashka, Ruff, Kraaijeveld, Lueckmann & Williams, 2015). Dışlanmaya verilen tepkiler üç aşamalı olarak; otomatik (veya refleksif), kısa vadeli (başa çıkma veya yansıtma) ve uzun vadeli (veya istifa) gerçekleşir (Williams & Nida, 2011).

Dışlanmanın bireyler üzerinde güçlü ve olumsuz bir etkisi vardır. Bu etkilerin ortaya çıkması için yüz yüze (yani toplumsal) dışlanmışlık olayı gerekli değildir (Smith & Williams, 2004). Günlük olarak bağımlı olma gerekliliğini yerine getiren bireyler, dışlanmış (hariç tutulan ve göz ardı edilen) olduklarında sosyal bağlantılarını kaybederler (Nezlek, vd., 2012). Dışlanan bireylerin, temel ihtiyaçları tehdit edildiğinde sosyal ağrı hissi (Eisenberger vd. 2003) ve olumsuz etkilenme düzeyleri artmaktadır (Williams & Nida, 2011). Dışlanma aynı zamanda saldırganlık da dahil olmak üzere antisosyal davranışlara neden olmaktadır (Williams & Wesselmann, 2011). Dışlanma üzerine yapılan araştırmalarda dışlanmanın, sözcük aramaları, dikkat ve çalışma belleği gibi bilişsel görevler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ve diğerleri, sosyal olarak dışlanmış bireylerin hepsi karar vermeyi etkileyebilecek anlamlı düşünce, duygu ve benlik bilincinden kaçınarak bilişsel bir yapısızlaştırma durumuna girdiklerini ileri sürmektedirler (Buelow & Wirth, 2017). Steele, Kidd, ve Castano (2015) yaptıkları çalışmada dışlanmanın ölüm düşüncesi erişilebilirliğini arttırdığına dair ilk kanıtları sunmaktadır. Dışlanma, ekolojik davranışları teşvik edebilir ve anlam aramak için motivasyon artışı yoluyla doğal çevrenin durumu ve sürdürülebilirliği hakkında daha büyük endişe yaratabilir (Poon, Teng, Chow & Chen, 2015).

1.2. Örgütsel Dışlanma

Günümüz iş dünyasının doğası gereği, çalışanların diğer organizasyonel üyelerle çok fazla vakit geçirmeleri gerektiği için, işyeri göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir sosyal bağlam haline gelmiştir. Ekiplerde ve birçok örgüt üyesiyle çalışmanın birçok avantajı olmasına rağmen, kişilerarası ilişkiler her zaman örgütlerde olumlu değildir. Son zamanlarda, Robinson vd. (2013), sıklığı ve olumsuz etkisi nedeniyle örgütsel dışlanmanın örgütsel bir mesele haline geldiğini belirtmektedir. Örgütsel dışlanma, bir kişinin çalışma alanında başkaları tarafından görmezden gelinmesidir (Ferris vd., 2008). Örgütsel dışlanma, istenmeyen davranışların yapılmasından ziyade arzulanan davranışların ihmalini içerdiğinden ve bunun nedeninin karışıklığa sebep olacak herhangi bir niyet de dahil olmaksızın belirsiz olabildiğinden diğer sosyal kötü muamele biçimlerinden farklılık göstermektedir (Williams, 2007).

Dışlanma, örgütlerde var olan yaygın bir olgudur (MacDonald & Leary, 2005). Çoğu çalışan, örgütsel dışlanmış hissi yaşadığını bildirmektedir. 262 hizmet içi personelin katıldığı bir Amerikan anketine göre, katılımcıların yaklaşık % 69'u son bir yıldır liderleri veya meslektaşları tarafından dışlandığını belirtmişlerdir (Fox & Stallworth, 2005). Zhaopin.com tarafından yapılan Çinde yapılan bir araştırmada, 10.000 'den fazla hizmet içi personelin yanıtları, yüzde 70'ten fazlasının dışlanmış olduğunu belirtmektedir (Zhao, 2009). Örgütsel dışlanma, duygusal istismarın bir biçimi olarak, çalışanların iş yerinde başkaları tarafından yok sayıldığını veya dışlandığını ifade etmektedir (Wu, Liu, & Hui, 2010). Çalışanların benlik saygısı, aidiyet, kontrol ve anlamlı var olma ihtiyacı için doğrudan bir tehdittir ve örgüte zarar verir (Oaten vd., 2008). Verimsiz çalışma davranışı, çalışanların tehdit oluşturan ve bir kuruluşa veya üyelerine zarar veren kasıtlı eylemleri olarak tanımlanabilir ve örgütsel dışlanmayla bu davranışlar tetiklenebilir (Yan, Zhou, Long & Ji, 2014). Örgütsel dışlanmaya neden olan faktörler; kişisel faktörler ve örgütsel faktörlerdir.

Örgütsel dışlanmanın, nispeten iyi huylu bir şekil biçimi olduğuna dair geleneksel bir algıya rağmen, ilk kanıtlar, örgütsel dışlanmanın bozulan psikolojik refah dahil olmak üzere hem çalışanlar hem de organizasyonlar üzerinde önemli zararlı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar: işten çıkarılma, işyeri sapması ve azaltılmış örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır (Ferris vd., 2008). Örgütsel dışlanmanın, diğer olumsuz işyeri deneyimlerinin çoğunun aksine, grup görüşlerine uyumun artırılması, örgütte çalışmak için çaba harcama ve yeni gruplar için beğenisini ifade etme gibi bazı olumlu ve prososyal davranışlara yol açabileceği de bilinmektedir (Wan, Chan & Chen, 2016). İş yerindeki dışlanma ile anksiyete, depresyon ve duygusal sıkıntı arasında ilişki bulunmuştur (Ferris vd., 2008; O'Reilly & Robinson, 2009). Yakın tarihli iki yeni meta-analiz, bu konuyu aydınlatmaya çalışmıştır. 62 araştırmada kanıtlar, dışlanmış kişilerin kabul edilen kişilere veya nötr koşullardaki kişilere göre daha fazla uyarılma, daha az pozitif ruh hali ve daha olumsuz ruh hali yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Gerber & Wheeler, 2009). Örgütsel dışlanma, örgütsel normları kırma eğilimini artırır ve bireylerin sapkın davranışlara girmesine izin verir (Robinson vd., 2013). Daha önceki çalışmalar, örgütsel dışlanmanın, verimsiz çalışma davranışları ve performansı da içeren bir dizi çalışan davranışına olumsuz etki yaptığını göstermiştir (Yan vd., 2014).

Örgütsel üye olarak öğretmenlerin dışlanması tükenmişliğin artmasına neden olur (Sulea, Filipescu, Horga, Orfan & Fischmann, 2012). Öğretmenlerin diğer iş arkadaşlarıyla ilişkileri zayıf olumsuz olduğunda, bu durum örgütsel taahhütlerini de etkileyebilir. Öğretmenler, anlamlı bir şekilde ilişki kurma yeteneklerini ortadan kaldıran diğer öğretmenlerden kaçınmak için, başka bir okulda çalışmayı bir yöntem olarak düşünebilirler (Eickholt & Goodboy, 2017). Eickholt ve Goodboy'ın (2017) çalışmalarından elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin iş yerinde dışlanmışlık biçiminde nadiren kötü muameleye maruz kaldıklarını ve bu durumun memnuniyetsiz bir çalışma ortamı ve öğretim mesleğine ilişkin olumsuz inançlar yarattığını göstermiştir. Memnuniyetsiz öğretmenler, okullarına ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını azaltırlar. Öğretmenleri korumak son zamanlarda büyümekte olan bir sorun haline geldiği için öğretmenlerin örgütsel memnun kalmasının önemi daha da artmıştır. Dahası, öğretmenler, mesleği kapsamında çok sayıda problemle uğraşırken (mesela öğrenci davranışları ve disiplini), meslektaşları tarafından dışlanmak öğretmenlerin kaygılarını arttırmaktadır.

Örgütsel dışlanma örgüt içi tutum ve davranışları da olumsuz yönde etkilemektedir. İş doyumu ve örgütsel taahhüt gibi örgütsel davranış biçimlerini de olumsuz etkileyen (örneğin Ferris vd., 2008) örgütsel dışlanmayı tespit eden önceki çalışmalar örgütsel dışlanmanın, organizasyon temelli benlik saygısı ile negatif olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bireyler diğer örgüt üyeleri tarafından dışlanmış olduğunda, bireyin örgüt üyesi olarak kendini algılama değerleri olumsuz etkilenir. Diğer örgüt üyeleriyle pozitif kişilerarası ilişkiler, işyeri tutum ve davranışlarını olumlu şekilde etkilediği için önemli ve anlamlıdır. Bununla birlikte, dışlanmış kişilerin yapıcı kişilerarası ilişkilerden yoksun olmalarından dolayı, diğer örgüt üyelerinden gelen sosyal mesajlar olumsuz olmakta ve bu durum kişinin öz değerlendirmesini olumsuz şekilde etkilemektedir (Chung & Yang, 2017). Wu ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, örgütsel dışlanmanın, bir organizasyon içinde ne kadar önemli, anlamlı ve değerli olduğunu hissetmeleri konusunda bireyin benlik algılamasını olumsuz yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bireyler, örgütleri tarafından değer verildiğine inandıklarında, performanslarını artırmak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için motive olurlar (Chung & Yang, 2017).

Yan ve arkadaşları (2014) çalışmalarında yönetim uygulamaları için öneriler sunmaktadır. Birincisi, işletmeler, örgütsel dışlanma davranışını azaltmak için genel personel davranış kurallarını uygulamayı düşünmelidirler. İkincisi, işletmeler, açık, ahenkli, sevecen, destekleyici ve etik bir atmosferi teşvik etmek için gruplaşmaları ortadan kaldırmalıdır. Yöneticiler ekip oluşturma çalışmalarına daha fazla önem verip merhamet, bağışlama, ödüllendirmenin dile getirildiği sağlıklı bir çalışma iklimini vurguluyorsa, örgütsel dışlanmanın oluşma olasılığı daha düşük olacaktır. Üçüncüsü, şirketler çalışanlarının psikolojik ve duygusal gereksinimlerini dikkate almalı ve örgütsel dışlanmada çalışanlara karşı daha dikkatli ve hassas olmalıdır. Spiritüel yardım ve rehberlik, psikolojik danışma ve duygularını yönetmede rehberlik gibi etik bakım hizmeti vermeleri halinde çalışanların verimsiz çalışmadan kaçınarak özdenetimleri teşvik edilebilir. Witherspoon ve arkadaşlarının (2013) yaptığı meta-analiz, örgüt üyeleri arasındaki iletişimi artırmaya yardımcı olabilecek birkaç öneri sunmaktadır. Witherspoon ve meslektaşları, öznel normların, çalışan katılımının, sosyal güvenin, örgüt üyeleri arasında paylaşılan hedeflerin ve örgütsel desteğin bireylerin birbirleriyle sık sık iletişim kurmasına yardımcı olabileceğini bulmuşlardır (Chung & Yang, 2017).

Dışlanma son günlerde bireylerin bilinçli ve kasıtlı olarak ya da kasıtsız bir şekilde maruz kaldıkları giderek yaygınlaşan bir olgudur. Kişiyi ve dolayısıyla örgütü etkileyen bu olayın ne derece var olduğu ve önlemek için neler yapılabileceği, örgüt için dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Bu açıdan özellikle eğitim örgütü içinde ele alınacak olan bu konu, öğretmenlerin ne derece dışlandıklarını veya bazı değişkenlere göre dışlanma farklılıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Yapılacak bu çalışma öğretmenlerin dışlanma düzeylerini ölçerek var olan durumu betimleme açısından fayda sağlayacaktır.

Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ilinde her tür ve düzeyde görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma (ostracism) algılarının belirlenmesi ve dışlanma düzeylerinde demografik olarak farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleri nasıldır?
2. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri kurumdaki konuma göre farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri işyerinde çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu yöntemi seçmekte amacımız belirli bir durumu tanıma ve betimlemektir. Herhangi iki durum arasında bir ilişki ya da bir fark olup olmadığını ölçmek amacımız değildir. Var olan sorunların saptanmasını sağlamak söz konusudur (Erkuş, 2013). Önemli olan var olanı değiştirmeden gözlemlemek, kendi koşulları içinde değerlendirmeye çalışmaktır (Karasar, 2016). Çalışmamız öğretmenlerin dışlanma algılarını tespit edebilmek için tarama modelinin sağladığı özelliklerden dolayı bu şekilde tasarlanmıştır.

2.1. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni Tekirdağ'da 2017-2018 eğitim öğretim yılında her tür kademedeki görev yapan öğretmenlerdir. Tekirdağ ilinde görev yapan toplam **10.735 öğretmen bulunmaktadır**. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından; $\alpha=0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu tabloda yer alan ± 0.03 örnekleme hata payıyla hesaplanmış 10000 ve üstü evren için belirtilen 639 kişi sayısı çalışmada örneklem sayısı olarak belirlenmiştir. Dağıtılan anketlerden 600 tanesi değerlendirilmeye değer görülmüştür.

Tablo 1: Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%		Medeni Durum	N	%
Erkek	352	58,7		Evli	387	64,5
Kadın	248	41,3		Bekar	213	35,5
Yaş	N	%		İşyerindeki Çalışma Süresi	N	%
25 ve altı	43	7,2		1-5	416	69,3
26-35	365	60,8		6-10	128	21,3
36-45	151	25,2		11-15	45	7,5
46-55	38	6,3		16-20	11	1,8
56 ve üzeri	3	,5				
Eğitim Durumu	N	%		Kurumdaki Konum	N	%
Üniversite	549	91,5		Öğretmen	554	92,3
Yüksek Lisans	50	8,3		Yönetici	46	7,7
Doktora	1	,2				
Toplam	600	100		Toplam	600	100

Araştırmaya katılan 600 katılımcının %58,7' si erkek ve %41,3' ü kadındır. Yaş dağılımları itibarıyla yapılan incelemede; araştırmaya katılan 600 katılımcının %7,2' si 25 yaş ve altı, %60,8' i 26-35, %25,2' si 36-45, %6,3' ü 46-55 yaş aralığında ve %0,5' inin ise 56 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırmaya katılan çalışanların büyük bölümü orta yaş grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 600 katılımcının eğitim düzeyleri incelendiğinde; %91,5' inin üniversite, %8,3' ünün yüksek lisans ve %0,2' sinin doktora eğitimi aldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 600 katılımcının %64,5' i evli ve %35,5' i bekarıdır. Araştırmaya katılan 600 katılımcının aynı kurumdaki çalışma süresi ise %69,3' ü 1-5 yıl arası, %21' i 6-10 yıl arası, %7,5' i 11-15 yıl arası, %1,8' i 16-20 yıl arası deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 600 katılımcının %92,3' ü öğretmen, %7,7' si ise idari görevde çalışan yöneticilerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeylerini belirlemeye yönelik, Ferris vd. tarafından geliştirilmiş olan 13 maddeli tek boyutlu “Örgütsel Dışlanma (Workplace Ostracism)” ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bu ölçek Türkçeye çevrilmiştir (Keklik, Saygın, & Kara; 2013). Ölçekle birlikte demografik bilgiler ölçeğin birinci kısmında yer almaktadır. İkinci kısımda ise örgütsel dışlanma ölçeğinin maddeleri yer almaktadır. Örgütsel Dışlanma Ölçeğinde yer alan ifadelerin seçenekleri ise Asla (1), Bir iki defa (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Çoğu zaman (5) şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcılardan ölçekte yer alan ifadelerden kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada kullanılan örgütsel dışlanma ölçeğinin bu çalışma için yapılmış olan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Tablo 2’de yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2: Örgütsel dışlanma ölçeği güvenilirlik analizi

Ölçeğe İlişkin Cronbach's Alpha	,918
Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans (%)	53,470

Örgütsel dışlanma ölçeğinin Cronbach Alpha değeri Tablo 2’de verilmiştir. Örgütsel dışlanma ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,918 bulunmuştur. Bu katsayıya bakılarak örgütsel dışlanma ölçeğinin güvenilir olduğu kabul edilebilmektedir. Ayrıca, örgütsel dışlanma ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Koşar, 2014; Halis ve Demirel, 2016; Kumral, 2017; Kılıç, 2018).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik analiz programı ile analiz edilmiştir. Örgütsel Dışlanma Ölçeği için güvenilirlik ve geçerlik testleri uygulanmıştır. Alt problemler için öncelikle normallik testi yapılarak sonuçları belirtilmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır.

Katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, medeni durumuna, işyerindeki çalışma süresine ve kurumdaki konumuna göre her bir özellik için yapılmış olan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Demografik özelliklere göre örgütsel dışlanma ölçeği basıklık çarpıklık değerleri

Örgütsel Dışlanma		Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	Erkek	2,108	5,322
	Kadın	1,788	4,205
Medeni Durum	Evli	2,085	4,997
	Bekar	1,902	4,937
Kurumdaki Konum	Öğretmen	2,108	5,804
	Yönetici	1,462	1,835
Yaş	25 ve altı	1,829	3,129
	26-35	2,359	7,003
	36-45	1,403	2,310
	46-55	1,560	2,823
	56 ve üzeri	1,732	-
Eğitim Durumu	Üniversite	2,038	5,228
	Yüksek Lisans	2,167	6,353
Kurumdaki Görev Yılı	1-5	2,216	6,198
	6-10	1,699	3,019
	11-15	,914	-,454
	16-20	,947	-,038

Tablo 3'teki demografik özelliklere göre örgütsel dışlanma ölçeği basıklık çarpıklık değerleri değerlendirildiğinde:

- Cinsiyete göre örgütsel dışlanma basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (2,108, 5,322; 1,788, 4,205).
- Medeni duruma göre örgütsel dışlanma basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (2,085, 4,997; 1,902, 4,937).
- Kurumdaki konuma göre örgütsel dışlanma basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (2,108, 5,804; 1,462, 1,835).
- Yaşa göre örgütsel dışlanma basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (1,829, 3,129; 2,359, 7,003; 1,403, 2,310; 1,560, 2,823; 1,732).
- Eğitim durumuna göre örgütsel dışlanma düzeyi basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (2,038, 5,228; 2,167, 6,353).
- Kurumdaki görev yılına göre örgütsel dışlanma basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstermemiştir. Değerler +1 -1 aralığında yer almamaktadır (2,216, 6,198; 1,699, 3,019; ,914, -,454; ,947, -,038).

Demografik özelliklere göre örgütsel dışlanma ölçeği basıklık çarpıklık değerlerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, medeni durumuna, işyerindeki çalışma süresine ve kurumdaki konumuna göre her bir özellik için yapılmış olan Kolmogorow-Smirnow test sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Demografik özelliklere göre örgütsel dışlanma ölçeği kolmogorov-smirnov testi

Örgütsel Dışlanma		Kolmogorov - Smirnov			Shapiro - Wilk		
		İstatistik	Df	p	İstatistik	Df	p
Cinsiyet	Erkek	,206	352	,000	,761	352	,000
	Kadın	,190	248	,000	,814	248	,000
Medeni Durum	Evli	,209	387	,000	,765	387	,000
	Bekar	,183	213	,000	,807	213	,000
Kurumdaki Konum	Öğretmen	,196	554	,000	,775	554	,000
	Yönetici	,195	46	,000	,839	45	,000
Yaş	25 ve altı	,272	43	,000	,742	43	,000
	26-35	,203	364	,000	,743	364	,000
	36-45	,199	151	,000	,841	151	,000
	46-55	,227	38	,000	,835	38	,000
	56 ve üzeri	,385	3	,000	,750	3	,000
Eğitim Durumu	Üniversite	,199	549	,000	,778	549	,000
	Yüksek Lisans	,219	50	,000	,790	50	,000
Kurumdaki Görev Yılı	1-5	,205	416	,000	,757	416	,000
	6-10	,176	128	,000	,817	128	,000
	11-15	,224	45	,000	,833	45	,000
	16-20	,270	11	,000	,899	11	,000

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların cinsiyete, medeni duruma, kurumdaki konuma ve eğitim durumuna bağlı grup büyüklüğünün 50'den fazla olmasından dolayı Kolmogorow-Smirnow testleri kullanılmış; anlamlılık düzeyi Tablo 4'te görüldüğü üzere 0,05'ten küçük çıkması nedeniyle ($0,000 < 0,05$) dağılımın normal olmadığına karar verilmiştir. Normallik sağlanmadığı için cinsiyete, medeni duruma, kurumdaki konuma ve eğitim durumuna göre örgütsel dışlanma algılarını ölçmek için non parametrik testlerden Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaşa ve kurumdaki çalışma yılına bağlı grup büyüklüğünün 50'den fazla olmasından dolayı Kolmogorow-Smirnow testleri kullanılmış; anlamlılık düzeyi tablo Tablo 4'te görüldüğü üzere 0,05'ten küçük çıkması nedeniyle ($0,000 < 0,05$) dağılımın normal olmadığına karar verilmiştir. Normallik sağlanmadığından yaşa ve kurumdaki çalışma yılına göre örgütsel dışlanma algılarını ölçmek için non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında öğretmenler tarafından doldurulan örgütsel dışlanma ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilerek bulgular elde edilmiştir.

3.1. Katılımcıların Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Örgütsel dışlanma ölçeğinde asla-bir iki defa- bazen-sık sık- çoğu zaman şeklinde değişen beşli likert ölçeği kullanılarak öğretmenlerin algıları ölçülmüştür.

Tablo 5: Örgütsel dışlanma ölçeği ortalamaları

	Min	Max	Ortalama	Standart Sapma
Örgütsel Dışlanma	1	4,54	1,437	,507

Örgütsel dışlanma ölçeğine bakıldığında katılımcıların verdiği cevapların ortalamasının 1,437 standart sapmasının 0,507 olduğu görülmektedir. Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyine yönelik bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalama değerlerinin düşük düzeyde olduğu (1,437) ve standart sapma değerlerinin (,507) 1'in altında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel dışlanma algısına sahip olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya katılanların cinsiyeti ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik mann-whitney test analizi

Puan	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	351	297,42	104394,50	42618,50	,662
Kadın	248	303,65	75305,50		

Mann Whitney-U testi sonucunda p değeri 0,05'ten büyük olduğu için verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Örgütsel dışlanma düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($U=42618,50$ $p=,662$; $p>,05$).

3.3. Araştırmaya Katılanların Medeni Duruma Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların medeni durumları ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya katılanların medeni durumları ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik mann-whitney test analizi

Puan	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evli	387	287,79	111373,50	36295,50	,019
Bekar	212	322,29	68326,50		

Mann Whitney-U testi sonucunda p değeri 0,05'ten küçük olduğu için verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($U=36295,5$ $p=,0,19$; $p<.05$). Farklılığa bakıldığında araştırmaya katılan bekar katılımcıların örgütsel dışlanma ölçeğindeki sorulara verdikleri cevapların ortalamalarının evli katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Araştırmaya Katılanların Kurumdaki Konuma Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların kurumdaki konumları ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 81: Araştırmaya katılanların kurumdaki konumları ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik mann-whitney test analizi

Puan	<i>N</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretmen	553	296,33	163872	10691	,071
Yönetici	46	344,09	15828		

Mann Whitney-U testi sonucunda p değeri 0,05'ten büyük olduğu için verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Örgütsel dışlanma düzeyi kurumdaki konuma göre farklılık göstermemektedir ($U=10691$; $p=,071$; $p>.05$).

3.5. Araştırmaya Katılanların Yaş Grubuna Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların yaş grupları ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya katılanların yaş grubu ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik kruskal wallis test analizi

Örgütsel Dışlanma	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	25 ve alt	43	263,29	3,064	4	,547
	26-35	364	297,71			
	36-45	151	313,43			
	46-55	38	208,89			
	56 ve üzeri	3	314,83			

Tabloda görüldüğü üzere anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle yaş grupları itibarıyla verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=3,064$; $p=,547$; $p>.05$).

3.6. Araştırmaya Katılanların Eğitim Düzeyine Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların eğitim düzeyleri ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya katılanların eğitim düzeyi ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik mann-whitney test analizi

Puan	<i>N</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Üniversite	548	297,13	162829,5	12403,5	,265
Yüksek Lisans	50	325,43	16271,5		

Mann Whitney-U testi sonucunda p değeri 0,05'ten büyük olduğu için verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Örgütsel dışlanma düzeyi kurumdaki konuma göre farklılık göstermemektedir (U=12403,5; p=,265; p>.05).

3.7. Araştırmaya Katılanların Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Örgütsel Dışlanma Düzeyleri

Araştırmaya katılanların yaş grupları ile örgütsel dışlanma arasında verilen cevaplar açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya katılanların kurumdaki görev yılı ile örgütsel dışlanma arasındaki farklılığa yönelik kruskal wallis test analizi

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütsel Dışlanma	1-5	415	296,94	1,214	3	,750
	6-10	128	314,33			
	11-15	45	289,26			
	16-20	11	292,50			

Tabloda görüldüğü üzere anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle yaş grupları itibarıyla verilen cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=1,214$; p=,750; p>.05).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ilinde her tür ve düzeyde görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma (ostracism) düzeylerinin belirlenip, dışlanma düzeyleri ile demografik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeylerini belirlemek için, Ferris vd. tarafından geliştirilmiş olan 13 maddeli tek boyutlu "Örgütsel Dışlanma (Workplace Ostracism)" ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Dışlanma Ölçeğini uygulamak için Tekirdağ ili genelinde görev yapan 600 öğretmene ulaşılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgulara elde edildikten sonra araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları daha önce yapılmış olan ilgili çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmiştir.

Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyi incelendiğinde aritmetik ortalama değerlerinin düşük düzeyde olduğu (1,437) ve öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel dışlanma algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Keklik, Saygın ve Kara, 2013; Koşar, 2014; Halis ve Demirel, 2016).

Yapılan çalışmada katılımcıların cinsiyetleri ve örgütsel dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel dışlanma düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Aynı sonuca birçok çalışmada da ulaşılmıştır (Kumral, 2017; Kılıç, 2018; Yarmacı, 2018). Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlar elden dilen çalışmalarda yapılmıştır (Soylu, 2010; Keklik vd., 2013; Koşar, 2014; Karacaoğlu ve Yumuk, 2014). Halis ve Demirel'in (2016) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel soyutlama algısı farklılık göstermektedir. Çalışma sonucunda erkeklerin daha çok örgütsel soyutlamaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmalarda cinsiyete göre farklı sonuçların elde edilmesinde hem örneklem grubu hem de çevresel ve örgütsel faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Farklı örneklem grupları üzerinde öğretmenlerin dışlanmışlık düzeylerini ölçen çalışmalar bu farklılığı daha net biçimde görmemizi sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışmada katılımcıların medeni durumuna göre örgütsel dışlanma düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan bekar katılımcıların örgütsel dışlanma ölçeğindeki sorulara verdikleri cevapların ortalamalarının evli katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunun aksine genel olarak yapılan diğer çalışmalarda medeni duruma göre örgütsel dışlanma düzeyi arasında farklılık bulunmamıştır. Koşar, 2014; Karacaoğlu ve Yumuk, 2014; Yarmacı,

2018; Kılıç 2018). Diğer meslek gruplarının medeni halleri dışlanmışlık düzeyini etkilemese de öğretmenlerin medeni durumu örgüt içindeki dışlanmışlık düzeyini etkilemektedir. Öztürk'ün (2014) işgörenlerle yaptığı çalışmada katılımcıların örgütsel iletişimin alt boyutu olan içsel iletişimde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli olan katılımcıların bekar katılımcılara göre kendini daha iyi tanıması, ihtiyaçlarını fark edebilmesi ve iç dünyalarıyla iletişim kurabilmesi daha yüksek düzeydedir. Bu durum da karşılıklı etkileşim sürecinde iletişim becerisini etkileyebilir. Çanak ve Avcı'nın (2016) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin iletişim düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda evli öğretmenlerin örgütsel iletişim ortalamaları bekar öğretmenlerin örgütsel iletişim ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumunun; örgütsel iletişim düzeylerinde önemli belirleyici olduğu söylenebilir. Bu çalışmada bekar katılımcıların daha fazla dışlanma algılarına sahip olmasının bir nedeni, evli katılımcılara göre daha düşük düzeyde iletişim düzeylerine sahip olma ihtimali olabilir. Çalışmanın demografik özelliklerinde de belirtildiği örneklemin büyük çoğunluğunu (%64.5) evli katılımcılar oluşturmaktadır. Bekar katılımcı sayısı ve evli katılımcı sayısının bir noktada eşit olmaması araştırma bulgusunda bir farklılığa da neden olmuş olabilir.

Katılımcıların kurumdaki konumları göre örgütsel dışlanma düzeyine bakıldığında ise bu çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve yönetici olarak görev yapan katılımcıların örgütsel dışlanma düzeyleri farklılık göstermemiştir. Koşar'ın (2014) yaptığı çalışmada da araştırmaya katılanların görevi ile örgütsel dışlanma arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç örgütlerde alt üst ilişkisi bulunmasının veya farklı pozisyon ilişkilerinin kişilerin iletişimini engellemediğini göstermektedir.

Katılımcıların yaş grubuna göre örgütsel dışlanma düzeyine bakıldığında ise bu çalışmada anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı sonuca ulaşan çalışmalarda vardır (Koşar, 2014; Yarmacı, 2018). Yaşın örgütsel dışlanma algılarını etkilediği çalışmalar da mevcuttur. Yapılan çalışmalarda (Karacaoğlu ve Yumuk, 2014) 20 yaş ve altında olan işgörenlerin daha fazla örgütsel dışlanma algısına sahip oldukları bulunmuştur. Diğerlerinden yaş bağlamında küçük olmak dışlanma algısını arttırmaktadır. Bu sonucun aksine yaş ortalamasının daha yüksek olduğu katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının daha yüksek çıktığı çalışmalar da vardır (Kılıç, 2018).

Çalışmada katılımcıların eğitim düzeyine göre örgütsel dışlanma düzeyi karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel dışlanma düzeyi eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Örgütsel dışlanma ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olmadığına yönelik benzer sonuçlara ulaşan literatürde araştırmalar bulunmaktadır (Koşar, 2014; Kumral, 2017; Yarmacı, 2018; Kılıç, 2018). Dışlanma da kişilerin aldıkları eğitim göz ardı edilmelerinde herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Bunun yanı sıra turizm işletmelerinde örgütsel dışlanma ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit eden çalışmalarda bulunmaktadır (Karacaoğlu ve Yumuk, 2014).

Katılımcıların kurumdaki görev yılına göre örgütsel dışlanma düzeyine bakıldığında ise herhangi bir farklılık görülmemiştir. Örgütte yer alan kişilerin kurumdaki çalışma süresi kişilerin dışlanma düzeylerini etkilememektedir. Yeni katılan bir kişi beklenenin aksine dışlanma hissetmemiştir. Literatürde farklı meslek ve çalışma alanı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Keklik vd., 2013; Koşar, 2014; Karacaoğlu ve Yumuk, 2014; Yarmacı, 2018; Kılıç, 2018).

KAYNAKLAR

- Başaran, İ. E. , Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.
- Baumeister, R. F.,& Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Bernstein, M. J., Sacco, D. F., Brown, C. M., Young, S. G., & Claypool, H. M. (2010). A preference for genuine smiles following social exclusion. *Journal Of Experimental Social Psychol*
- Buelow, M. T.,& Wirth, J. H. (2017). Decisions in the face of known risks: ostracism increases risky decision-making. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 69, 210-217.
- Chung, Y. W. (2017). The role of person–organization fit and perceived organizational support in the relationship between workplace ostracism and behavioral outcomes. *Australian Journal of Management*, 42(2), 328-349
- Chung, Y. W.,& Yang, J. Y. (2017). The mediating effects of organization-based self-esteem for the relationship between workplace ostracism and workplace behaviors. *Baltic Journal Of Management*, 12(2), 255-270.
- Eickholt, M. S.,& Goodboy, A. K. (2017). Investment model predictions of workplace ostracism on k–12 teachers' commitment to their schools and the profession of teaching. *Journal Of Workplace Behavioral Health*, 32(2), 139-157
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: validity, factor structure and psychometric properties of the negative acts questionnaire-revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). does rejection hurt? an fmri study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290-292.
- Erkuş, A. (2013). Bilimsel araştırma süreci (4. Basım B.). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Ferris, D. L., Brown, D.J. , Berry, J. W. & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracismsscale. *The Journal Of Applied Psychology*, 93(6): 1348-1366
- Fox, S.,& Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: exploring links between bullying and racism in the us workplace. *Journal Of Vocational Behavior*, 66(3), 438-456.
- Gerber, J.,& Wheeler, L. (2009). On being rejected: a meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives On Psychological Science*, 4(5), 468-488.
- Halis, M., & Demirel, Y. (2016). Sosyal desteğin örgütsel soyutlama (dışlanma) üzerine etkisi. *Kastamonu University Journal Of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 11.
- Karacaoğlu, K. ve Yumuk, Y. (2014). *İşgören yalnızlığının bir öncülü olarak örgütlerde dışlanma: beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma*. Sözel Bildiri, 15. Ulusal Turizm Kongresi, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 30. Baskı
- Keklik, B., Saygın, T. Ve Oral Kara, N. (2013). *Akademik camianın çirkin ördek yavruları öyp'lilerde örgütsel dışlanma (ostracism) kavramının incelenmesi*. Sözel Bildiri, 1. Örgütsel Davranış Kongresi, Sakarya, 351-355.
- Kılıç, B.(2018). *İşyerinde yalnızlık ve işyerinde dışlanma sarmalında presenteeism: bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koşar, A. (2014). *Örgüt kültürü ve işyerinde dışlanma arasındaki ilişkinin mersin üniversitesi' nde çalışanlar üzerinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kumral, T.(2017). *İşyeri nezaketsizliği ve örgütsel sessizlik ilişkisinde örgütsel dışlanmanın aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Macdonald, G.,& Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? the relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131(2), 202.
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *group dynamics: Theory, Research, And Practice*, 16(2), 91

- Oaten, M., Williams, K. D., Jones, A., & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on self-regulation in the socially anxious. *Journal Of Social And Clinical Psychology, 27*(5), 471-504.
- O'Reilly, J., Robinson, S. L. (2009, August). The negative impact of ostracism on thwarted belongingness and workplace contributions. In *Academy Of Management Proceedings* (Vol. 2009, No. 1, Pp. 1-7). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy Of Management.
- O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L., & Banki, S. (2014). Is negative attention better than no attention? the comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organization Science, 26*(3), 774-793
- Poon, K. T., Teng, F., Chow, J. T., & Chen, Z. (2015). Desiring to connect to nature: the effect of ostracism on ecological behavior. *Journal Of Environmental Psychology, 42*, 116-122.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: an integrated model of workplace ostracism. *Journal Of Management, 39*(1), 203-231.
- Sapancalı, F. (2003). *Sosyal dışlanma*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Smith, A., & Williams, K. D. (2004). RU there? ostracism by cell phone text Messages. *Group Dynamics: Theory, Research, And Practice, 8*(4), 291.
- Steele, C., Kidd, D. C., & Castano, E. (2015). On social death: ostracism and the accessibility of death thoughts. *Death Studies, 39*(1), 19-23.
- Sulea, C., Filipescu, R., Horga, A., Ortan, C., & Fischmann, G. (2012). Interpersonal mistreatment at work and burnout among teachers. *Cognition, Brain, Behavior, 16*(4), 553.
- Soylu, B. (2010). *Psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkların saldırganlık temelinde incelenmesi: cinsiyet, bağışlayıcı kişilik ve negatif duygulanımın rolü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, T., & Coşkun, S. (2009). *Sosyal dışlanma ve yoksulluk ilişkisi*. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal Of Personality And Social Psychology, 85*(3), 409.
- Wan, E. W., Chan, K. W., & Chen, R. P. (2016). Hurting or helping? the effect of service agents' workplace ostracism on customer service perceptions. *Journal Of The Academy Of Marketing Science, 44*(6), 746-769.
- Williams, K. D. (2001). *The power of silence*. New York: Guilford Press.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review Psychology, 58*, 425-452.
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: consequences and coping. *Current Directions In Psychological Science, 20*(2), 71-75.
- Williams, K. D., & Wesselmann, E. D. (2011). The link between ostracism and aggression. *The Psychology Of Social Conflict And Aggression, 13*, 37.
- Wolf, W., Levordashka, A., Ruff, J. R., Kraaijeveld, S., Lueckmann, J. M., & Williams, K. D. (2015). Ostracism online: a social media ostracism paradigm. *Behavior Research Methods, 47*(2), 361-373.
- Wu, Z., Liu, J., & Hui, C. (2010). Workplace ostracism and organizational citizenship behavior: the roles of organizational identification and collectivism.
- Yan, Y., Zhou, E., Long, L., & Ji, Y. (2014). The influence of workplace ostracism on counterproductive work behavior: the mediating effect of state self-control. *Social Behavior And Personality: An International Journal, 42*(6), 881-890.
- Yarmacı, N. (2018). *İşgörenlerin örgütsel dışlanma algılarının örgütsel sessizlik ve olumsuz durumları bildirme eğilimlerine etkisi: otel işletmeleri örneği*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zhang, X., & Kwan, H. K. (2015). Workplace ostracism and employee performance outcomes: the pragmatic and psychological effects. In *Academy Of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, P. 15787). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy Of Management.
- Zhao, C. (2009). A survey conducted by zhaopin. com says that more than 70% of office workers encounter "emotional office abuse".

Bilimin Doğası Kapsamında Gözlem: Meteoroloji Gözlem Etkinliği Örneği

Observation in Nature of Science: Example of Meteorology Observation Activity

Gülşah ULUAY¹, Nihat ARIKAN²

Öz: Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının gözlem yapmalarını ve yaptıkları gözlemler aracılığıyla hava durumuna ve bilimsel bilginin niteliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmalarını sağlamaktır. Nitel verilerden oluşan çalışma, durum araştırması desenine göre dizayn edilmiştir. Çalışma süreci 2017-2018 bahar döneminde fen bilgisi eğitimi anabilim dalı 4. sınıfında öğrenim görmekte olan ve astronomi dersine devam eden 64 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve doküman aracılığıyla toplanmıştır. Veri analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gözlem etkinliği süreci öncesinde günlük yaşamda karşılaştıkları ve gözlemedikleri olayları bilimsel açıdan değerlendirme noktasında eksiklik yaşadıkları görülmüştür. Etkinlik süreci sonrasında ise öğretmen adaylarının gözlemedikleri olayları eleştirel olarak değerlendirmeye ve bilimin doğasına ilişkin niteliklere odaklanarak açıklamaya başladıkları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Bilimin doğası, gözlem, meteoroloji, öğretmen adayı

Abstract: The aim of this study is to make pre-service science teachers observe and to make inferences about weather conditions and the characteristics of scientific knowledge through observations. The study which is composed of qualitative data is designed according to the case study design. The study was carried out with 64 pre-service science teachers who were studying in the 4th year of science education department in the spring term of 2017-2018 and attending astronomy lesson. The research data were collected through semi-structured interview form and document. Content analysis method was used in data analysis process. According to the results of the study, it was seen that pre-service teachers showed deficiencies about evaluating cases encountered and observed in daily life scientifically before the observation activity period. After the activity process, it was seen that pre-service teachers started to critically evaluate cases which they observed and explain them by focusing on the qualities related to the nature of science.

Keywords: Nature of science, observation, meteorology, pre-service teacher

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Helping students to develop their understandings about the nature of science has been one of the most common goals for science education (Kimball, 1967). The nature of science is used to express the epistemology of science, the science as a method of knowing, or the values and beliefs specific to the development of scientific knowledge (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998).

Lederman (2013) states that students should understand the critical distinction between observation and inference. Observations are obtained through human senses or extensions of these senses (Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004). Indeed, observations are explanatory statements about natural phenomena that can be directly accessed by senses (or sense extensions) and where various observers can reach consensus with relative ease (eg, explanations of the morphology of the remains of a living organism) (Lederman, 2013). In other words, anything that the individual can see, hear, smell, taste or touch through his senses or obtain by means of various tools (eg, telescopes) that increase his senses is described as observations (Nokes, 2008). The inferences that go beyond the senses (Lederman, 2013) are interpretations of these observations (Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004). In other words, inferences are based on knowledge based upon observations made by an individual (Nokes, 2008). For example, explanations about the morphology of the observed morphology can be developed in terms of their possible contribution to the function. On a higher level, a scientist can make sense of the model or mechanisms that explain the observations of complex phenomena such as weather, evolution (Lederman, 2013).

¹ Arş. Gör., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gulsahuluay@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6365-5122

² Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, narikan@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8028-3132

Individual perception towards the limitation of observation to the perceptual equipment of individuals and on the basis of the theory of nature is seen as part of the individual's understanding of the nature of science (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998). From this point of view, it can be stated that in the development of an individual's understanding about the nature of science making an observation, the observation conditions and evaluating the results of observation is important. In this context, the aim of this study is to make pre-service science teachers observe and to make inferences about weather conditions and the characteristics of scientific knowledge through observations. For this purpose, pre-service science teachers participated in the meteorological observation activity process.

Method

In this research, a case study design was used. Within the scope of case studies, an in-depth investigation of a specific system with certain limits such as activity, individuals, process or event is involved (Creswell, 2013). This research was carried out with 64 pre-service teachers in the fourth year of science education in the Faculty of Education.

During the out-of-school activity process called meteorological observation activity, pre-service teachers conducted the 75-day observation process and recorded their observation notes. Smart weather applications such as Weather, AccuWeather and The Weather Channel were used in the activity period. At this point, it is aimed that pre-service teachers will be able to evaluate the weather reports that they can easily access or frequently encounter. During the observation period, the weekly weather forecasts presented by the applications were recorded firstly in the observation recording chart by pre-service teachers. Daily weather forecasts received from the applications were examined every day and added to the chart.

In the research, semi-structured interview form and document were used as data collection tools. Content analysis was used in the analysis process.

Result and Discussion

It has been concluded that pre-service teachers showed deficiencies in questioning and evaluating the cases which they encountered in daily life. In the nature of science education, it is emphasized the importance of critically evaluating the cases faced by individuals in daily life within the framework of interactions between science, technology and society (Albe, 2008). In addition to this, it was concluded that pre-service teachers started to make inferences by interpreting the results of observations that they had obtained within the framework of meteorological observation activity. As a matter of fact, it was seen that the pre-service teachers who explained that they believe in the application data before the activity process and that the data is certain are informed that the results determined by the observation data can change after the completion of the activity. From this point of view, it is considered that it is important to create observation for pre-service teachers to evaluate the world with a critical point of view and to have more experience in this point. For example, a variety of observational activities including cases in the world of living beings such as changes in trees and animal migration can be organized.

GİRİŞ

Öğrencilerin bilimin doğasına yönelik kavrayışlarının gelişmesine yardımcı olunması, fen eğitimi için en sık belirtilen hedeflerden biri olmuştur (Kimball, 1967). Bilimin doğası bilimin epistemolojisini, bilme yöntemi olarak bilimi ya da bilimsel bilginin gelişimine özgü değerleri ve inançları ifade etmek için kullanılmaktadır (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998). Bu genel karakteristiklerin ötesinde, bilim felsefecileri, bilim tarihçileri, bilim insanları ve bilim eğitimcileri arasında bilimin doğasına ilişkin özel bir tanım üzerinde herhangi bir fikir birliği mevcut değildir (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Bu durumun nedeni, bilimsel bilginin niteliklerine benzer şekilde bilimin doğasına yönelik kavramların geçici ve dinamik olması ile açıklanmaktadır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002).

Schwartz, Lederman ve Crawford (2004) bilimin doğasına ilişkin nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır: (1) geçicilik, (2) deneysel dayanak, (3) öznellik, (4) yaratıcılık, (5) sosyokültürel yapı, (6) gözlem ve çıkarım, (7) yasalar ve teoriler, ve (8) her bir niteliğin birbirine bağlı oluşu. Geçicilik

kavramı ile bilimsel bilginin yeni gözlemlerle ve var olan gözlemlerin yeniden yorumlanmasıyla değişime tabi olması ifade edilmektedir. Deneysel dayanak, bilimsel bilginin doğal dünyanın gözlemlerine dayanması ve / veya bu gözlemlerden elde edilmesi özelliğini vurgulamaktadır. Öznellik niteliği ile bilimin halen kabul edilen bilimsel teoriler ve yasalardan etkilenmekte ve bu yasa ve teoriler aracılığıyla yönlendirilmekte olduğu açıklanmaktadır. Nitekim soruların, araştırmaların ve veri yorumlamalarının gelişimi, mevcut teorinin merceğinden süzülmemektedir. Bu durum bilimin ilerlemesine ve tutarlı kalmasına imkân veren kaçınılmaz bir özneliktir. Ayrıca önceki kanıtlar yeni bilgi perspektifinden incelendiğinde bilimde değişime de katkı sağlanmaktadır. Kişisel değerler, gündemler ve önceki deneyimler, bilim insanlarının işlerini nasıl yürüttüğünü etkilemekte ve bu bağlamda kişisel öznellik de kaçınılmaz olmaktadır. Yaratıcılık bilimsel bilginin hayallerden ve mantıksal çıkarımlardan oluştuğunu simgelemektedir. Sosyokültürel yapı bilimin bir insan çabası olduğuna değinmektedir. Bu nedenden dolayı bilim, uygulandığı toplum ve kültürden etkilenmektedir. Nitekim kültür değerleri bilimin nasıl yürütüldüğünü, yorumlandığını, kabul edildiğini ve kullanıldığını belirlemektedir. Gözlem ve çıkarım niteliği ile bilimin hem gözlem hem de çıkarım üzerine kurulu olmasının altı çizilmektedir. Mevcut bilim ve bilim insanı perspektifleri hem gözlemleri hem de çıkarımları yönlendirmekte ve çoklu perspektifler, gözlemlerin geçerli çoklu yorumlarına katkıda bulunmaktadır. Yasalar ve teoriler ise bilimsel bilginin farklı türleridir. Kanunlar, doğadaki fenomenlerin gözlenen veya algılanan ilişkilerini tanımlar. Teoriler, doğal fenomenler ve doğal fenomenler arasındaki ilişkilere dair mekanizmalar için çıkarımlardır. Bilimdeki hipotezler, bilimsel toplulukta önemli destekleyici kanıtların ve kabulün birikimi ile teorilere veya yasalara yol açabilir. Kuramlar ve yasalar, hiyerarşik anlamda, birbirinden ayrı ve işlevsel olarak farklı bilgi türleri olduğu için, bir diğerine ilerlemezler. Her bir niteliğin birbirine bağlı oluşu ile söz konusu niteliklerin hiçbirinin diğerlerinden ayrı düşünülmemeyeceğine dikkat çekilmektedir. Örneğin, bilimsel bilginin tentativitesi, bu bilginin ampirik gözlem ve çıkarım yoluyla yaratılmasından kaynaklanmaktadır. Bu eylemlerin her biri, bilimin uygulandığı kültür ve toplumun yanı sıra bilim insanının kuramsal çerçevesi ve kişisel öznelliği tarafından etkilenir. Yeni veriler göz önüne alındığında ve mevcut veriler yeniden gözden geçirildikçe, çıkarımlar (yine belirli bir bağlamda yapılıp) mevcut bilimsel bilgide değişikliklere yol açabilir (Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004).

Lederman (2013), öncelikli olarak öğrencilerin gözlem ve çıkarım arasındaki kritik ayrımı anlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Gözlemler insan duyuları veya bu duyuların uzantıları aracılığıyla elde edilmektedir (Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004). Gözlemler, duyularla (ya da duyu uzantılarıyla) doğrudan erişilebilen ve çeşitli gözlemcilerin göreceli kolaylık ile görüş birliğine varabildikleri (örneğin, bir zamanlar yaşayan bir organizmanın kalıntılarının morfolojisine ilişkin açıklamalar) doğal fenomenler hakkındaki açıklayıcı ifadelerdir (Lederman, 2013). Yani, bireyin duyuları aracılığıyla görebildiği, duyabildiği, koklayabildiği, tadabildiği veya dokunabildiği ya da duyularını artıran çeşitli araç gereçler vasıtasıyla (örneğin, teleskop) elde ettiği herhangi bir şey gözlem olarak betimlenmektedir (Nokes, 2008). Duyuların ötesine geçen çıkarımlar (Lederman, 2013) ise bu gözlemlerin yorumlarıdır (Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004). Yani, çıkarımlar bir bireyin yaptığı gözlemlere odaklına bilgiye dayalı tahminlerdir (Nokes, 2008). Örneğin, gözlenen morfolojinin fonksiyona muhtemel katkıları açısından söz konusu morfoloji hakkında açıklamalar geliştirilebilir. Daha yüksek bir seviyede, bir bilim insanı hava durumu, evrim gibi karmaşık fenomenlerin gözlemlerini açıklayan model ya da mekanizmalara ilişkin anlam çıkarabilir (Lederman, 2013).

Gözlemin bireylerin algısal donanımlarıyla sınırlandırılmasına ve doğası gereği teoriye dayalı olmasına yönelik bireysel algı, bireyin bilimin doğasına yönelik kavrayışının bir parçası olarak görülmektedir (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998). Bu bakış açısından hareketle, bir bireyin bilimin doğasına yönelik anlayışının gelişmesinde gözlem yapma, gözlem koşulları ve gözlem sonuçlarını değerlendirme konularının önemli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının gözlem yapmalarını ve yaptıkları gözlemler aracılığıyla hava durumuna ve bilimsel bilginin niteliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, fen bilgisi öğretmen adayları meteoroloji gözlem etkinliği sürecine katılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenindedir. Denzin ve Lincoln (2000)'e göre nitel araştırma, dünyadaki gözlemciyi konumlandıran yerleşik bir aktivitedir ve bu desen dünyaya yönelik yorumsal, natüralist bir yaklaşımı içermektedir. Araştırmacılar nitel araştırmanın barındırdığı saha notları, görüşmeler, söyleşiler, fotoğraflar, kayıtlar ve notlar gibi çeşitli uygulamalar ile dünyanın bir dizi temsile dönüştürüldüğünü ifade etmektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Durum araştırmaları kapsamında etkinlik, bireyler, süreç ya da olay gibi belirli sınırlara sahip olan belirli bir sistemin derinlemesine araştırılması söz konusudur (Creswell, 2013).

Durum araştırması kapsamında yürütülen ve meteoroloji gözlem etkinliği odaklı bu araştırmanın problemleri şu şekildedir:

1. Katılımcılar günlük yaşamda karşılaştıkları olayları bilimsel açıdan nasıl değerlendirmektedir?
2. Katılımcılar gözlemin bilimdeki yerini nasıl değerlendirmektedir?

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 bahar döneminde eğitim fakültesi fen bilgisi eğitimi anabilim dalı 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 64 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Tüm öğretmen adayları astronomi dersine devam etmektedir. Katılımcıların 53'ü kadın (%82,8) ve 11'i erkektir (%17,2).

2.2. Uygulama Süreci

İnsanoğlunun dünyaya bakış açısını tarih boyunca şekillendiren astronomi, ilk gelişen bilim olarak anılmaktadır (Lightman, 1999). Bu durum üzerinde, insanoğlunun içerisinde yaşadığı ve ulaşılmaz gördüğü evreni anlama dürtüsü ve bu dürtüden dolayı insanlığın en çok ilgisini çeken konular arasında yer alan gökbilimin (Akoğlu, 2005) de etkili olduğu belirtilebilir. Doğadaki düzenliliğin ilk örnekleri olan gök cisimlerinin hareketleri ve mevsimsel değişimleri (Lightman, 1999) kapsayan gökyüzü gözlemi, kolaylıkla uygulama yapma imkânı sunmaktadır (Şener, Demirhan, & Kalyoncu, 2005). Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında meteoroloji gözlem etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinliğin amacı, bilimsel süreçler çerçevesinde gözlemin bilimin doğasına ilişkin nitelikler içerisindeki yeri ve öneminin fen bilgisi öğretmen adayları tarafından incelenmesidir. Söz konusu amaç doğrultusunda, gözlem süreçlerinin nasıl ve hangi koşullara bağlı olarak gerçekleştirilebileceğinin araştırılması ve bilimsel yollarla elde edilen veri ve sonuçlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Uygulama süreci, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde astronomi dersi kapsamında fen bilgisi eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Astronomi dersi kapsamında gökyüzü gözlemleri ve bu gözlemlerin astronomideki önemi ele alınmıştır. Nitekim astronomi tarihi incelendiğinde, gözlem ve astronomi arasındaki bağlantının çok eski dönemlere dayandığı görülmektedir. Örneğin, tutulma gözlemlerinin Babil astronomisinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Unat, 2003). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının kolaylıkla takip edebilecekleri bir gözlem sürecine meteoroloji gözlem etkinliği ile katılmaları ve gözlem süreçlerini deneyimlemeleri hedeflenmiştir. Meteoroloji gözlem etkinliği şeklinde adlandırılan okul dışı etkinlik sürecinde öğretmen adayları 75 günlük gözlem sürecini yürütmüş ve gözlem notlarını kaydetmişlerdir. Etkinlik kapsamında Hava Durumu, AccuWeather, The Weather Channel gibi akıllı telefon uygulamaları kullanılmıştır. Bu noktada, öğretmen adaylarının kolaylıkla erişebildikleri ya da sıklıkla karşılarına çıkan hava durumu haberlerini bilimsel açıdan değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Belirlenen gözlem süresi kapsamında, gözlem kayıtları oluşturulurken öncelikle uygulama tarafından sunulan haftalık hava tahminleri öğretmen adayları tarafından gözlem kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Uygulamalardan alınan günlük hava tahminleri ise her gün incelenmiş ve kayıt çizelgesine eklenmiştir. Haftalık ve günlük olarak kaydedilen bu veriler sabah, öğle ve akşam saatleri olmak üzere incelenmiş ve gözlem kayıtlarına dâhil edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları her gün sabah, öğle ve akşam olmak üzere hissettikleri ve karşılaştıkları hava koşullarını kaydederek uygulamadan elde ettikleri veriler ile karşılaştırmışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, nitel verilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve doküman kullanılmıştır. Görüşme yöntemi ile yürütülen bir veri toplama süreci kapsamında katılımcılara genel ve açık uçlu sorular sorulmakta ve katılımcıların ifade ettiği yanıtlar kaydedilmektedir (Creswell, 2012). Görüşme yöntemi, bireylerin yaşadıkları dünyaya ilişkin yorumlarını tartışmaları ve deneyimledikleri durumları kendi bakış açılarıyla nasıl ele aldıklarını ifade etme noktasında imkân sunmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilme nedeni, bu yöntemin farklı katılımcılarla farklı görüşme süreçlerinin yürütülmesi noktasında yeterli esnekliği sağlaması (Noor, 2008) olarak ifade edilebilir. Nitekim bu tekniğin sunduğu esneklik özelliği sayesinde katılımcılara tamamlayıcı sorular sorularak görüşme süreçleri yürütülmüştür. Her bir öğretmen adayı ile meteoroloji gözlem etkinliği sürecinin başlangıcında ve sonunda olmak üzere iki kez görüşme yapılmıştır. Süreç başlangıcında kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan oluşmakta ve sürecin tamamlanmasının ardından yürütülen görüşme süreci için hazırlanan form 2 soru içermektedir. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak formlar, araştırmacılar ve uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen bir oturum kapsamında değerlendirilmiş ve nihai görüşme soruları oluşturulmuştur.

Görüşme süreçlerinin başlangıç aşamasında her bir katılımcıya görüşmenin amacı açıklanmış ve kimlik bilgilerinin gizli tutularak bu görüşmelerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ardından ses kaydı için izin alınarak görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

	<i>Etkinlik Başlangıcında Kullanılan Görüşme Formu</i>	<i>Etkinlik Sonunda Kullanılan Görüşme Formu</i>
1	Cep telefonunuzda kullandığınız herhangi bir hava durumu uygulaması var mı? Varsa lütfen adını belirtiniz.	Hava durumu uygulamanızdan kaydetmiş olduğunuz haftalık veriler ve günlük veriler ile gün içerisinde yaşadığımız hava koşullarının benzerlik gösterme/göstermeme durumu hakkında bilgi veriniz.
2	Hava durumu uygulamanızı ya da meteoroloji haberlerini hangi sıklıkta takip edersiniz?	Uygulamanın sunmuş olduğu veriler ile yaşamış olduğunuz hava koşulları arasındaki uyumsuzlukların nedenlerini tartışınız.
3	Hava tahminlerinden edindiğiniz açıklamalara inanma düzeyiniz hakkında bilgi veriniz.	
4	Hava tahminleri aracılığıyla edindiğiniz bilgileri, gün içerisinde karşılaştığımız hava koşulları ile kıyaslar mısınız?	
5	Meteorolojik halk takvimi denildiğinde ne anlıyorsunuz?	
6	Pastırma sıcakları, koca karı soğukları gibi hava koşulları hakkındaki düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.	

Bir doküman içeriğinde, nitel bir araştırma kapsamındaki katılımcılara ilişkin bilgi edinmek amacıyla kullanılan kişisel ya da toplumsal kayıtlar bulunmaktadır (Creswell, 2012). Örneğin, zaman çizelgeleri, öğrenci çalışmaları örnekleri, birincil ve ikincil kaynaklar, alan notları, anı defterleri ve yazışmalar doküman kapsamında incelenmektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu çalışmada, katılımcıların hazırlamış oldukları zamana bağlı gözlem kayıtları incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında kullanılan doküman birincil kaynak niteliğindedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, transkripsiyonu yapılan nitel verilerin içeriğindeki tekrarlanan ifade ve durumların tespit edilerek söz konusu tekrarlamalar ışığında geçerli çıkarımlar elde edilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2004). Bu çalışmanın veri analizi süreci, Creswell (2012) tarafından ifade edilen adımlar aracılığıyla yürütülmüştür: (1) verilerin toplanması, (2) yürütülen iki görüşme süreci aracılığıyla elde edilen ses kayıtlarının transkript edilerek analiz için hazırlanması, (3) elde edilen metne ilişkin genel bir bakış açısı edinmek amacıyla metnin okunması, (4) verilerin kodlanması.

BULGULAR

3.1. Meteoroloji Gözlem Etkinliği Başlangıcındaki Görüşme Bulguları

Görüşme Sorusu 1: Cep telefonunuzda kullandığınız herhangi bir hava durumu uygulaması var mı? Varsa lütfen adını belirtiniz.

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, 53 öğretmen adayının çeşitli hava durumu uygulamalarını kullandıkları görülmüştür. 25 öğretmen adayı AccuWeather adlı uygulamayı, 11 öğretmen adayı Google Hava Durumu uygulamasını, 4 öğretmen adayı The Weather Channel uygulamasını ve 2 öğretmen adayı Meteoroloji adlı uygulamayı kullandıklarını belirtmiştir. 11 öğretmen adayı ise herhangi bir ek program kullanmadıklarını, cep telefonlarında var olan programı kullandıklarını ifade etmişlerdir. 11 öğretmen adayı ise herhangi bir hava durumu uygulamasını kullanmadıklarını açıklamıştır.

Görüşme Sorusu 2: Hava durumu uygulamanızı ya da meteoroloji haberlerini hangi sıklıkta takip edersiniz?

Öğretmen adaylarının hava durumu haberlerini takip etme sıklıkları periyodik aralıklarla takip edenler ve belirli bir koşula bağlı olarak takip edenler olmak üzere iki tema oluşturmuştur. Periyodik aralıklarla takip edenler teması altında düzenli takip edenler ve düzensiz takip edenler olmak üzere iki kod bulunmaktadır. Düzensiz takip eden katılımcılar teması altında toplanan yanıtların genellikle nadiren takip etme noktasında birleştiği görülmüştür. Düzenli takip eden katılımcıların çoğunluğunun ise meteoroloji haberlerini çeşitli kaynaklardan her gün takip ettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Belirli bir koşula bağlı olarak takip edenler teması ise plan ve haber bülteni olmak üzere iki kod barındırmaktadır. Bununla birlikte, 5 öğretmen adayı hava durumuna ilişkin haberleri hiç takip etmediklerini belirtmişlerdir. Söz konusu katılımcılar, “Takip etme ihtiyacı hissetmiyorum ve bu nedenle de hiç bakmam.” ve “Hiç takip etmem.” örnekleriyle benzer yanıtları vermişlerdir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının hava durumunu takip etme durumları

	f
<i>Periyodik aralıklarla takip edenler</i>	
Düzensiz takip edenler	14
Düzenli takip edenler	37
<i>Belirli bir koşula bağlı olarak takip edenler</i>	
Plan	6
Haber bülteni	2

Periyodik aralıklarla takip edenler temasını oluşturan yanıtlar incelendiğinde, düzensiz takip eden öğretmen adaylarının yanıtları “Ara sıra, haftada 1 ya da 2 kere...” şeklindedir. Düzenli takip edenler kodu altında birleşen yanıtlara ilişkin örnekler ise şu şekildedir:

“Her sabah uyandığımda günlük hava sıcaklığına bakarım.”

“Telefonu elime aldığımda bakacağım ilk uygulama hava durumu uygulamasıdır.”

“Haftalık ve günlük hava durumu olarak her gün takip ediyorum.”

“Günlük bakarım. Çünkü ona göre giyinirim.”

“Genel itibari ile günlük bakarım. Özellikle uyumadan önce yarınki hava durumuna bakarım.”

Belirli bir koşula bağlı olarak takip edenler teması altında bulunan plan kodunu oluşturan yanıtlar, öğretmen adaylarının takvimlerinde bulunan etkinliklere göre hava durumu haberlerini takip ettiklerini belirten açıklamalar üzerine kurulmuştur. Bu bölüme ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Bir yere seyahat edeceğim zaman telefonda ya da internetten bakarım. Bir de köyde bitkilerle uğraştığım zamanlarda takip ediyorum.”

“Hava durumu uygulamasına gitmem gereken önemli bir yer olduğunda bakıyorum.”

“Tarım işleri yapacağım zaman, yani ekim dikim zamanlarında bakarım. Yolculuğa ya da geziye gideceğim zamanlarda da hep bakarım.”

“Hava kapalı olduğu zaman dışarı çıkacaksam bakarım. Yağmur olup olmadığını kontrol edip şemsiye vs. alıyorum yanıma.”

Haber bülteni kodu, öğretmen adaylarının haber bültenleri sonlarındaki hava durumu haberlerini takip etmelerine ilişkin açıklamalarını kapsamaktadır. Bu koda ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Haberlerin hemen arkasında denk gelirse öğreniyorum hava durumunu.”

“Genelde haberlerden sonra, hava durumunu takip ederim.”

Görüşme Sorusu 3: Hava tahminlerinden edindiğiniz açıklamalara inanma düzeyiniz hakkında bilgi veriniz.

Katılımcıların bu konudaki açıklamaları doğrultusunda kesinlikle inanmayanlar, nadiren inananlar, orta düzeyde inananlar, çoğunlukla inananlar ve kesinlikle inanlar olmak üzere beş kod oluşmuştur. Hava tahminlerine ilişkin haberleri takip etmediklerini belirten katılımcılar (n = 5), bu konudaki verilere kesinlikle inanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun yanı sıra, hava durumu haberlerini nadiren takip ettiğini belirten 1 katılımcı da bu görüşü desteklemiştir. Katılımcı yanıtlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Zaten hiçbir şekilde inanmadığım için hava durumu haberlerini takip etmiyorum.”

“Bence doğru çıkmıyor bu haberler. Ben o nedenle hiç inanmam ve açıp bakmam.”

5 katılımcı hava tahminlerine nadiren inandıklarını ifade etmiştir. Bu görüşe yönelik örnekler aşağıdaki gibidir:

“Haberler ve uygulamadaki değerler teknik veriler ile saptanıyor. Ancak bağıl nem ile değişiklik gösteriyor mesela. O nedenle tam anlamı ile kabullenmem. Yani ara sıra inanırım diyebilirim.”

“Çok az inanıyorum. 5 üzerinden 1 verebilirim inanma düzeyime.”

“Birebir inanmıyorum. Çünkü çoğu zaman yanlış tahminlerde bulunabiliyor. Yine de yaklaşık değerler verdiği için bilgi ediniyorum. Ama sonuç olarak çok az inanıyorum.”

9 katılımcı, edindikleri hava tahmini verilerine %50 oranında inandığını belirtmiştir. Bu grupta yer alan katılımcı açıklamalarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Meteoroloji değişebilen bir tahmin olayı olduğu için %50.”

“Saatlik olarak değiştiği için uzun zaman dağılımında çok güvenmiyorum. Günlük ya da saatlik tahmini daha güvenilir. Yani yarı yarıya inanıyorum.”

“İlk önce telefon hava durumuna baktıktan sonra gökyüzüne bakarım. Bulutlu mu, güneşli mi, vs. diye. Yani %50 inanırım.”

Çoğunlukla inandığını belirten katılımcı yanıtlarına (n = 38) yönelik örnekler şu şekildedir:

“Meteoroloji haberlerine %90 inanıyorum. Çünkü teknoloji gelişti ve doğru sonuçlar veriyor.”

“Hava durumuna güvenirim, ama bu yüzde yüz olmaz. Bazı zamanlar da yanıldığım da olmuştur. Yağmurlu gösterilip de güneşli günler görülebiliyor. Ama büyük çoğunlukla da inanıyorum hava tahminlerine.”

“%70, çünkü bazen gösterdiği saatlerde ve günlerde hava durumu aynı olmuyor. Fakat bu çok nadir. O nedenle genellikle inanıyorum.”

“Çoğu zaman inanıyorum, ama ara ara sürpriz yapıp yağmurlu gösteren havada güneşli bir havayla karşılaşabiliyorum.”

6 katılımcı ise hava tahminlerinden elde ettikleri bilgilere kesinlikle inandığını ifade etmiştir. Bu görüşü destekleyen katılımcı yanıtlarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Ben her zaman inanırım ve ona göre giyinirim. Şemsiye, mont vs. kullanıp kullanmayacağıma öyle karar veririm.”

“Meteoroloji haberlerine ve hava durumu uygulaması haberlerine kesinlikle inanıyorum. Bence hep doğru çıkıyor.”

Görüşme Sorusu 4: Hava tahminleri aracılığıyla edindiğiniz bilgileri, gün içerisinde karşılaştığınız hava koşulları ile kıyaslar mısınız?

Bu soruya verilen katılımcı yanıtları kesinlikle kıyaslamayanlar, bazen kıyaslayanlar, çoğunlukla kıyaslayanlar ve kesinlikle kıyaslayanlar olmak üzere 4 farklı kod altında toplanmıştır. 11 katılımcı, hava tahmini verileri ile günlük yaşamlarında karşılaştıkları hava durumunu kesinlikle kıyaslamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, hava tahmini verilerini takip etmediğini belirten 5 katılımcıdan 2’si geçmiş kıyaslamalarının tutarsız sonuçlarından dolayı hava durumu uygulamalarını ve haberlerini takip etmeyi bıraktıklarını açıklamıştır. Kesinlikle kıyaslama yapmadığını belirten katılımcı yanıtlarına örnekler şu şekildedir:

“Ben hiç kıyaslamam. Açıkçası aklıma bile gelmez kıyaslama yapmak.”

“Nadiren takip ettiğim için kıyaslama da yapmıyorum. Yani, hiç hatırlamıyorum kıyaslama yaptığımı.”

9 katılımcı, edindiği veriler ile gün içerisinde karşılaştığı hava durumunu bazen kıyasladığını açıklamıştır. Bu görüşe ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

“Eğer hava durumuna göre hareket ettiysem yani şemsiye almak gibi, öyle zamanlarda özellikle dikkat ederim. Bu da çok sık olan bir şey değil.”

“Bazen telefonun gösterdiği sıcaklık, gün içinde daha fazla soğuk olduğu zaman bakarım.”

Hava tahmini verileri ile gün içerisindeki hava durumu arasında çoğunlukla karşılaştırma yaptığını belirten katılımcı (n = 29) görüşlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Genellikle kıyaslarım. Bazen yanlış bilgi verildiği oluyor. Kesin sonuç vermiyor.”

“Dışarı çıkmadan önce uygulamadan bakarım. Çıktıktan sonra da uygulama ile çoğu zaman kıyaslarım.”

“Kıyaslarım. Özellikle yağmur veya kar yağışı olacağı zaman daha çok dikkat ederim.”

Hava tahminleri aracılığıyla edindiği bilgileri, gün içerisindeki hava koşulları ile kesinlikle kıyasladığını ifade eden katılımcı (n = 10) yanıtlarına yönelik örnekler şu şekildedir:

“Ben her gün kıyaslarım. Örnek verecek olursam bugün telefonun uygulamasında hava durumu sabahtan akşama kadar yağmurlu gösteriyordu. Ona göre kalın giyindim, ama şuan hava güneşli ve sıcak.”

“Kesinlikle kıyaslarım. Genel gözlemime göre bahar aylarında yağmur yağabilecek saatler uyumsuz oluyor.”

“Her zaman kıyaslama yaparım. En çok da ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde uyumsuzluk oluyor.”

Görüşme Sorusu 5: Meteorolojik halk takvimi denildiğinde ne anlıyorsunuz?

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, 9 katılımcının meteorolojik halk takvimi konusunda herhangi bir bilgisinin olmadığı görülmüştür. 12 katılımcı ise bu ifade ile kamuya duyurulan hava tahmini verilerinin kastedildiğini belirtmiştir. Bu durumun yanı sıra, 43 katılımcı

meteorolojik halk takvimini tahmine dayalı ve gözleme dayalı olmak üzere iki farklı kod altında incelemiştir.

Meteorolojik halk takviminin tahmine dayalı olduğunu ifade eden katılımcılar (n = 23), genel olarak söz konusu takvimin günlük ya da anlık olarak hava durumunun tahmin edilmesi ile elde edildiğini açıklamıştır. Bununla birlikte, 6 katılımcı bu takvimin bilimsel olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların yanıtlarına örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Meteorolojik halk takvimi insanların hava tahminleridir. Bilimselliği olmadığını ve belirli bir derece vermediğini düşünüyorum. Yani bulutlu, güneşli şeklinde olabilir. 12°C gibi belirli dereceler verilemez.”

“İnsanların hava durumu haberlerine bakmadan anlık ya da diğer güne yaptıkları tahminlerdir.”

Meteorolojik halk takviminin gözleme dayalı olduğunu ifade eden katılımcılar (n = 20) açıklamalarını yaparken deneyim ve çalışma alanı gibi konulara odaklanarak bu takvimin uzun süreli gözlemlere dayandığını ifade etmiştir. Bu görüşe ilişkin yanıt örnekleri şu şekildedir:

“İnsanların yüzyıllar boyunca hava hareketlerine, zamanlarına bakarak oluşturdukları takvimdir. Bildiğim kadarıyla eskiden koca karı takvimi diye adlandırılırdı ve fırtına takvimi olarak da biliniyor sanırım.”

“İnsanların geçmişten itibaren günleri izleyerek oluşturdukları takvimdir. Mevsimlerde meydana gelecek hadiseleri gözlemleri sonucu takvime aktarmışlardır. Yani, tecrübe sonucu elde edilmiş, her yıl aynı zamanlarda gerçekleşen olayların halk tarafından kaydedilmesi ve bilinmesidir.”

“İnsanlar eskiden çoğunlukla tarım ile ilgilendiklerinden ekme, biçme zamanlarını kendilerine göre bir takvim oluşturarak yapmışlardır. Büyüklerimizin hayat deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları takvimdir. Örneğin, cemre düşmesi, arap ayı, fakir yazı gibi tabirler...”

Görüşme Sorusu 6: Pastırma sıcakları, koca karı soğukları gibi hava koşulları hakkındaki düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.

4 katılımcı söz konusu ifadeleri daha önce hiç duymadıklarını belirterek bu konuda herhangi bir fikirleri olmadığını açıklamıştır. Bunun yanı sıra, 60 katılımcılığın bu soruya ilişkin cevapları bu tür kavramların bilimsel olması, bilimsel olmaması ve bilimselliğe yakın olması şeklinde değerlendirdiği görülmüştür. Bu noktada, 33 öğretmen adayı bu kavramların gözleme dayandığı için bilimsel alt yapısı olduğunu ifade etmiştir. 22 öğretmen adayı ise söz konusu ifadelerin bilimle herhangi bir ilgisi olmadığını ve bu gibi ifadelerin oluşumunda bilimsel yöntemlerin kullanılmadığını belirtmiştir. 9 öğretmen adayı bu ifadelerin tamamen bilimsel süreçleri içermese de benzer aşamalar izleyebileceğini açıklayarak bu kavramların bilimselliğe yakın olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir. Katılımcı cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“... Bu ifadeler gözlem sonucu edinilmiş bilgilerdir. Yani, çok sıcak olduğu için pastırma sıcakları denmiştir ya da çok soğuk havalar yaşlı insanların o buz gibi tavırlarına benzetilmiştir. İnsanlar bu havaları tanımlamak için akılda kalıcı tabirler kullanırlar. Yani bunlar da gözlemle olduğu için bilimsel olduğunu düşünüyorum bu olayların...”

“Bence bu kavramların doğruluğu yoktur. Yani sadece kültürle ilgili şeylerdir bunlar. İnsanların dilinden diline kültürümüze yansımış benzetmelerdir. O nedenle de bunların bilimle, yani bilimsel aşamalarla alakası yoktur. Sonuçta deney falan yapmadan sadece kültürle oluşan şeyler...”

“Çok duyduğum kelimeler bunlar. Anneannem falan çok kullanır yani. Herhalde atalarımızın halk arasında kullandığı meteorolojik bir açıklama gibi bunlar. Yalnız, insanların gece gökyüzüne bakıp kapalı, sık ve hareketli bulutları görünce koca karı soğukları geliyor denilmesi gibi şeyler hatırlıyorum... Yani insanlar bu hava olaylarını uzun süre gözlemleri sonucu ortaya koyduğu için tutarlılığı olduğunu düşünüyorum. Bilimsel olabilir bunlar bana göre, ama çok da emin değilim...”

3.2. Meteoroloji Gözlem Etkinliği Sonrasındaki Görüşme Bulguları

Görüşme Sorusu 1: Hava durumu uygulamanızdan kaydetmiş olduğunuz haftalık veriler ve günlük veriler ile gün içerisinde yaşadığınız hava koşullarının benzerlik gösterme/göstermeme durumu hakkında bilgi veriniz.

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların genel olarak haftalık veriler ile günlük veriler arasında farklılık olduğunu ve haftalık verilerin günlük verilere nazaran daha çok değiştiğini belirttikleri görülmüştür. Günlük verilerin doğruluk oranının haftalık verilere göre daha yüksek olması ile birlikte bu verilerde de tutarsızlıklar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, belirli bir tarih için elde edilen önceki sonuçların hızlı bir şekilde değişebildiğini ve bu noktada birçok değişken olduğunu ifade eden katılımcıların gözlem koşullarına da sıklıkla vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcı yanıtlarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Haftalık ve günlük benzerlik birbirine yakın olsa da bazı günler benzerlik sağlanmadı. Güneşli gösterdiği halde yağmur yağdı mesela... Günlük veriler genellikle benzerlik gösterdi ama son ayda saatlik veri bile değişti bir saat içinde. Hem güneşli oldu hem yağışlı oldu yani peş peşe...”

“Hava durumları günlük yapınca daha kesin sonuçlara ulaşıyoruz. Yani günlük olan daha çok benzerlik gösteriyor. Ama benim bu süreçte haftalık ve gün içerisinde kendi yapmış olduğum hava tahminleri de çoğunlukla tutmadı. Çünkü hava olayları günlük gerçekleşen olaylardır. Özellikle bir günden fazla yapılanlar artık hava durumu değil de iklime girer yani...”

“Ben günlük verilere daha çok güveniyorum. Çünkü bu veriler gün içerisinde karşılaştığım hava durumları ile birbirine daha yakındı. Ama bazen uyuşmadığı zamanlar da oldu. Öğlen sıcak gösterirken yağmur yağdı... Böyle istisnai durumlar olsa da genel olarak birbirine yakın veriler elde ettim. Ama haftalık verilerle günlük verilerim birbirini tutmadı. Bazı zamanlarda birbirine yakındı, hatta aynı olduğu veriler de geldi fakat çoğu zaman birbirini tutmadı... Ama böyle olması da normal bence, yani sonuçta hava durumunu etkileyen bir sürü şey var. Bir de üstüne gözlem yapılan yerin şartları da değişiyor. Yani, o nedenle bu tutarsızlıkların olması bence çok normaldi...”

Görüşme Sorusu 2: Uygulamanın sunmuş olduğu veriler ile yaşamış olduğunuz hava koşulları arasındaki uyumsuzlukların nedenlerini tartışınız.

Katılımcı yanıtları incelendiğinde, genel olarak bilimsel bilginin niteliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu noktada, bilimsel bilginin gözleme dayandığının ve bu nedenle sıklıkla değişebilir olduğunun vurgulandığı görülmüştür.

“Gözlemlerde mutlak doğru yoktur... Gözlemlerde hatalar da vardır. Uygulama her zaman doğru olacak diye bir şey yoktur. Gözlemleri teorilere benzetebiliriz. Teoriler de değişebilir, sınanabilir, farklılıklar olabilir. Hava olaylarının farklı olması, uyumsuzluk olması buna benziyor. Mesela deneylerde yaptığımız gözlemlerde de farklılıklar oluyordu... Yani bilimsel bilgiler zamanla değişebilir, bir şeyler eklenebilir veya çıkarılabilir. Hava durumunda da aynı şekilde kesin olarak bir şey diyemeyiz. O gün hava durumuna baktığımızda mesela 10°C gösteriyor diye biz buna kesin doğrudur diyemeyiz. Bilimde nasıl bir kesinlik yoksa bu da bir bilim olduğu için kesinlik yoktur...”

“Verilen bilginin ya da öğrenilen bilginin araştırılıp gözlem yapılması ve kıyaslanması sonucu doğruluğuna karar verilir. Bilgiler zamanla değişebilir. Örneğin, atomun parçalanamayacağı söyleniyordu. Fakat teknoloji ilerledikçe bunun mümkün olduğu ortaya çıkmıştır. Yani kesin diye bir şey yoktur. Hava durumu da buna dâhildir. Önceden baktığımız hava durumu o güne gelince hatta bazı saatlerde bile farklılık göstermiştir. Bir fenci duyduklarına hemen inanmamalıdır. Araştırıp gözlem yapıp doğruluğunu test etmelidir...”

Her bir katılımcının uygulama verilerini ve hissedilen hava durumunu içeren çizelgeleri aracılığıyla yapmış oldukları karşılaştırmaları sonucunda elde ettikleri uyumsuzlukları değişen dünya ve gözlem koşulları olmak üzere iki sınıfta inceledikleri görülmüştür. Değişen dünya teması iklim değişikliği, küresel ısınma, sera etkisi, atmosferin incilmesi, çevre kirliliği ve ozon tabakasının incilmesi olmak üzere 6 farklı kod içermektedir. Bununla birlikte, gözlem koşulları teması kapsamında ani değişimler, hata payı ve uygun ortam şeklinde listelenen 3 kod bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının belirledikleri uyumsuzluklar hakkındaki görüşleri

	f
<i>Değişen Dünya</i>	
İklim değişikliği	28
Küresel ısınma	19
Sera etkisi	14
Atmosferin incelməsi	11
Çevre kirliliği	7
Ozon tabakasının incelməsi	5
<i>Gözlem Koşulları</i>	
Ani değişimler	28
Hata payı	16
Uygun ortam	8

Değişen dünya teması kapsamında sonuçları tartışan katılımcıların uygulama verileri ile hissedilen hava durumu arasındaki uyumsuzlukların nedeni olarak iklim değişikliği, küresel ısınma, sera etkisi, atmosferin incelməsi, çevre kirliliği ve ozon tabakasının incelməsi konularına değinmiştir. Katılımcılar fabrika bacalarını, egzoz gazlarını ve insanların doğaya zarar vermesini örnek olarak göstermiştir. Katılımcılar bu olayların iklim üzerindeki etkisini vurgulamış ve dünya genelinde değişimlere yol açtığını ifade etmiştir.

Gözlem koşulları temasında gökyüzünde gerçekleşen ani değişimlerin söz konusu uyumsuzluklar üzerinde etkili olduğunu ifade eden katılımcılar, özellikle beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan rüzgâr ve fırtınaların hava durumu için önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bilimsel verilerin elde edilmesi aşamasında her zaman hata payı bulunabileceğini ve bu nedenle ölçümlerin genellikle birçok kez tekrarlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, gözlem yapılması için uygun ortam koşullarına gereksinim duyulduğunu açıklamışlardır. Örneğin, bulutlu bir havada gözlem yapmanın zor olduğunu ifade eden katılımcılar (n = 5), bu durumun yağmur beklentisi yönünde yanlış bir yoruma neden olabileceğini belirttikleri görülmüştür.

3.3. Doküman İncelemesi

Bu aşamada, meteoroloji gözlem etkinliği sürecinde her bir öğretmen adayının hazırlamış olduğu gözlem kayıt çizelgeleri incelenmiştir. Çizelgeler incelendiğinde, genel olarak elde edilen haftalık veriler ile günlük veriler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle bazı günlerde bu farklılığın oldukça yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Örneğin, Şekil 1’de sunulan bir kayıt çizelgesi kesitinin 7. gözlem gününde haftalık veri sabah saatleri için “güneşli ve 4°C” iken günlük verinin “parçalı bulutlu ve 17°C” olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, veriler arasındaki tutarsızlıkların azaldığı gözlem sonuçları da bulunmaktadır. Bu sonuçlarda, genel olarak haftalık ve günlük veriler arasında birkaç santigrat derecelik farklar bulunduğu görülmüştür. Örneğin, Şekil 1’deki kayıt çizelgesi kesitinde 1. gözlem gününde haftalık uygulama verisi öğle saatleri için “parçalı bulutlu ve 12°C” şeklinde belirtilmiş ve bu aralık günlük verilerde “parçalı bulutlu ve 10°C” olarak açıklanmıştır. Gözlem kayıt çizelgeleri incelendiğinde, hissedilen hava durumunun genel olarak günlük hava durumu verileri ile daha çok uyum içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Gün	Uygulamanın Haftalık Hava Durumu			Hissettiğiniz Hava Durumu			Uygulamanın Günlük Hava Durumu		
	Sabah	Öğlen	Akşam	Sabah	Öğlen	Akşam	Sabah	Öğlen	Akşam
15.03.2018	Parçalı Bulutlu 12°	Parçalı Bulutlu 12°	Bulutlu 10°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Yağmurlu	Parçalı Bulutlu 5°	Parçalı Bulutlu 10°	Bulutlu 4°
16.03.2018	Parçalı Bulutlu 0°	Parçalı Bulutlu 11°	Parçalı Bulutlu 10°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu 4°	Güneşli 16°	Parçalı Bulutlu 10°
17.03.2018	Parçalı bulutlu 5°	Güneşli 16°	Parçalı Bulutlu 15°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Bulutlu	Parçalı Bulutlu 9°	Güneşli 16°	Gök bulutlu 13°
18.03.2018	Parçalı Bulutlu 7°	Güneşli 22°	Parçalı Bulutlu 19°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Bulutlu	Güneşli 13°	Parçalı Bulutlu 20°	Gök bulutlu 18°
19.03.2018	Parçalı Bulutlu 5°	Güneşli 19°	Parçalı Bulutlu 15°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Bulutlu	Bulutlu 10°	Bulutlu 15°	Bulutlu 19°
20.03.2018	Bulutlu 4°	Güneşli 18°	Parçalı Bulutlu 15°	Bulutlu	Bulutlu	Bulutlu	Akık 4°	Parçalı Bulutlu 20°	Gök bulutlu 16°
21.03.2018	Güneşli 4°	Güneşli 11°	Parçalı Bulutlu 10°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu 13°	Parçalı Bulutlu 22°	Parçalı bulutlu 19°
22.03.2018	Bulutlu 5°	Bulutlu 14°	Bulutlu 10°	Bulutlu	Güneşli	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu 15°	Parçalı Bulutlu 20°	Parçalı bulutlu 17°
23.03.2018	Parçalı Bulutlu 9°	Parçalı Bulutlu 24°	Parçalı Bulutlu 20°	Bulutlu	Rüzgarlı	Rüzgarlı	Pis su güneşli 15°	Bulutlu 22°	Gök bulutlu 20°
24.03.2018	Bulutlu 2°	Hafif yağmurlu	Bulutlu 10°	Rüzgarlı	Yağmurlu	Yağmurlu	Güneşli 8°	Gök bulutlu 15°	Gök bulutlu 12°
25.03.2018	Bulutlu 2°	Parçalı Bulutlu 19°	Bulutlu 16°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Bulutlu	Gök Bulutlu 12°	Gök bulutlu 15°	Gök bulutlu 9°
26.03.2018	Bulutlu 5°	Parçalı Bulutlu 19°	Parçalı Bulutlu 15°	Bulutlu	Bulutlu	Bulutlu	Güneşli Akık 3°	Parçalı Bulutlu 18°	Gök bulutlu 16°
27.03.2018	Parçalı Bulutlu 10°	Güneşli 15°	Parçalı Bulutlu 10°	Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu 6°	Parçalı Bulutlu 20°	Bulutlu ve güneşli 19°
28.03.2018	Bulutlu 10°	Bulutlu 19°	Bulutlu 16°	Parçalı Bulutlu	Güneşli	Bulutlu	Bulutlu 14°	Bulutlu 21°	Bulutlu 19°
29.03.2018	Yağmurlu 5°	Yağmurlu 16°	Yağmurlu 14°	Yağmurlu	Parçalı Bulutlu	Yağmurlu	Sarımsak yağış 5°	Bulutlu 10°	Sarımsak yağış 8°
30.03.2018	Bulutlu 10°	Parçalı Bulutlu 11°	Bulutlu 0°	Yağmurlu	Bulutlu	Bulutlu	Hafif yağmurlu yağış 20°	Bulutlu 5°	Gök bulutlu 10°
31.03.2018	Parçalı Bulutlu 11°	Güneşli 19°	Güneşli 15°	Parçalı Bulutlu	Güneşli	Güneşli	Ortal Bulutlu 15°	Kısmen Güneşli 15°	Ortal Bulutlu 18°
01.04.2018	Bulutlu 8°	Parçalı Bulutlu 20°	Parçalı Bulutlu 20°	Parçalı Bulutlu	Güneşli	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu 7°	Bulutlu ve güneşli 19°	Parçalı Bulutlu 12°
02.04.2018	Parçalı Bulutlu 20°	Güneşli 18°	Parçalı Bulutlu 19°	Parçalı Bulutlu	Yağmurlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu -1°	Hafif yağmurlu yağış 7°	Parçalı Bulutlu 8°
03.04.2018	Bulutlu 2°	Güneşli 16°	Parçalı Bulutlu 15°	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Parçalı Bulutlu	Güneşli 6°	Güneşli 12°	Güneşli Akık 10°
04.04.2018	Parçalı Bulutlu 2°	Güneşli 16°	Güneşli 14°	Güneşli	Güneşli	Güneşli	Akık 2°	Güneşli 19°	Akık 12°

Şekil 1. Gözlem çizelgesi örneği

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının gözlem yapmalarını ve yaptıkları gözlemler aracılığıyla hava durumuna ve bilimsel bilginin niteliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 11 haftalık meteoroloji gözlem etkinliği düzenlenmiştir. Okul dışı etkinlik olarak planlanan bu süreçte, öğretmen adayları çeşitli mobil uygulamaları kullanarak edindikleri hava durumu verilerini ve duyu organları aracılığıyla algıladıkları hava koşullarını kaydetmişlerdir. Gözlem kayıtlarını oluşturma sürecinde üç aşama takip edilmiştir. Öğretmen adayları öncelikle mobil uygulamaları sunduğu haftalık hava durumu verilerini takip eden hafta için kaydetmiştir. Söz konusu hafta içerisinde, uygulamaya ait günlük hava durumu verileri her gün tekrar okunarak gözlem kayıt çizelgesine eklenmiştir. Aynı zamanda bu süreçte, karşılaştıkları ve hissettikleri hava durumu koşullarını çizelgelerine kaydetmişlerdir. Bu süreçte, tüm kayıtlar sabah, öğle ve akşam saatleri olmak üzere günde üç kez incelenmiştir. Öğretmen adayları bu süreç kapsamında çizelgelerindeki verileri karşılaştırmış ve değerlendirme yapmıştır.

Araştırmanın birinci problemini değerlendirmek amacıyla meteoroloji gözlem etkinliği öncesinde gerçekleştirilen görüşme verileri incelenmiştir. Çoğu öğretmen adayı (n = 53), hava durumu hakkında bilgi sunan çeşitli mobil uygulamalara sahip olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, söz konusu katılımcılar arasında uygulamayı her gün takip ettiğini ifade eden öğretmen adaylarının (n = 37) bulunmasının yanı sıra uygulamayı nadiren takip ettiğini (n = 14) ve hiç takip etmediğini (n = 5) açıklayan katılımcıların da bulunduğu görülmüştür. Hava durumu mobil uygulamasına sahip olan ve uygulama verilerini her gün takip ettiğini ifade eden 11 katılımcı, günlük hayatta karşılaştıkları hava koşulları ile uygulamanın sunduğu veriler arasında herhangi bir karşılaştırma yapmadıklarını bildirmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan pastırma sıcakları gibi halk takvimi kavramlarının alt yapısı ve oluşumu hakkındaki düşüncelerinin tespit edilmesi ile gözlem kavramına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İnsanoğlunun yerleşik düzene geçmesi ile birlikte çiftçiliğe

yönelmesi mevsimleri betimlemeyi oldukça önemli kılmış ve buna bağlı olarak neredeyse her bir coğrafik bölgenin kendine mahsus halk meteorolojisi ve halk takvimi oluşmuştur (Sever, 2005). Bu oluşum, belirli bir bölgede yaşayan insanların uzun süreli gözlem ve deneyimleri ile gerçekleşmiştir (Ayan, 2007; Sever, 2005; Sümbüllü, 2008). Bu noktada, çoğu katılımcının halk takviminin günlük ya da anlık olarak yapılan tahminlere dayandığını ya da bilimsel yöntemlerden hiçbirini barındırmadığı yönünde açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının günlük yaşamda karşılaştıkları olayları sorgulama ve değerlendirme noktasında eksiklik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilimin doğası eğitiminde bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olayları bilim, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimler çerçevesinde eleştirel olarak değerlendirmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Albe, 2008).

Araştırmanın ikinci problemi, meteoroloji gözlem etkinliğinin tamamlanmasının ardından yürütülen görüşme verileri ile incelenmiştir. Bu noktada, çoğu öğretmen adayının hava durumuna ilişkin günlük verilerin daha tutarlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen adayları uygulamadan elde ettikleri veriler ile gözlemledikleri hava durumu olaylarını kıyasarken tespit ettikleri farklılık ve uyumsuzlukları bilimsel bilginin yapılandırılmasında gözlemin rolüne ve özelliklerine odaklanarak açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise küresel ısınma, çevre kirliliği gibi değişkenlerin ışığında hava durumu koşullarının farklılaşabildiğini ve beklenmedik değişimler gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının meteoroloji gözlem etkinliği çerçevesinde elde etmiş oldukları gözlem sonuçlarını yorumlayarak çıkarımda bulunmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim etkinlik süreci öncesinde uygulama verilerine kesinlikle inandığını ve bunların değişmez olduğunu açıklayan öğretmen adaylarının etkinliğin tamamlanmasının ardından gözlem verileri ile belirlenen sonuçların değişebildiğini ve bu bağlamda bilimsel yollarla elde edilen bilginin de değişebildiğini bildirdikleri görülmüştür. Bu tespit doğrultusunda, günlük yaşamda karşılaşılan durumları ele alan gözlem süreçleri dizayn edilerek öğretmen adaylarının eleştirel bir bakış açısıyla dünyayı değerlendirmelerinin sağlanması ve bu noktada daha fazla deneyim yaşamaları için imkân oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin, mevsim geçişleri esnasında ağaçlardaki değişim, hayvan göçleri gibi canlılar dünyasında görülen olayları içeren gözleme dayalı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Akoğlu, A. (2005). Popüler bilim yayıncılığı ve gökyüzü gözlem etkinlikleri. *Journal of İstanbul Kültür University*, 2, 1-4.
- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38(1), 67-90.
- Ayan, D. (2007). Astronomik düzenlilikten sosyo-matematik uyuşma takvim. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 9(1-2), 215-246.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kimball, M. E. (1967). Understanding the nature of science: A comparison of scientists and science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 5(2), 110-120.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Lederman, N. G. (2013). Nature of science: Past, present, and future. In *Handbook of research on science education* (pp. 845-894). Routledge.
- Lightman, A. (1999). *Yıldızların zamanı*. (M. Alev, Çev.) İstanbul: Pro-Mat Basım Yayın.
- Nokes, J. D. (2008). The observation/inference chart: Improving students' abilities to make inferences while reading nontraditional texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 538-546.
- Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, 88(4), 610-645.
- Sever, R. (2005). Coğrafya öğretim programlarında doğal mevsim kavramı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 117-134.
- Sümbüllü, Y. Z. (2008). Halk meteorolojisi ekseninde bir melheme örneği. *Electronic Turkish Studies*, 3(7), 782-811.
- Şener, H. T., Demirhan, U., & Kalyoncu, K. G. (2005). Çıplak gözle astronomi gözlemleri. *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 39-51.
- Unat, Y. (2003). Astronomi tarihi. A. Cevizci (Ed.), *Felsefe ansiklopedisi*, içinde (s. 639 – 649). İstanbul: Etik Yayınları.