



e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2020 Cilt:28 No:5 (Year: 2020 Volume: 28 Issue:5)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli
Dergidir.

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

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
 - Sobiad
 - idealonline
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
(c) 2020

SOBİAD



Cahit Arf Bilgi Merkezi
Ulusal Veri Tabanları



TRDİZİN DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Kastamonu Üniversitesi
Kastamonu Eğitim Dergisi



Teknik Sorumlular Technical Assistants

Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN Dr. Burcu KARABULUT COSKUN
Dr. Adem YILMAZ Dr. Adem YILMAZ
Arş. Gör. Kadir COŞKUN (Mizanpaj). Res. Asst. Kadir COSKUN (Layout)

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

20 Eylül 2020

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

Bu dergi yılda altı defa yayınlanır.

(Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-
Kasım)

This journal is published six times a
year

(January-March-May-July-
September-November)

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

Kastamonu Eğitim Dergisi **Kastamonu Education Journal**

Sahibi Owner

Dr. Ahmet Hamdi TOPAL (Rektör) Dr. Ahmet Hamdi TOPAL (Rector)

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

Dr. Selahattin KAYMAKÇI (Dekan V.) Dr. Selahattin KAYMAKCI (Dean)

Editörler Editor-in-Chief

Dr. Muammer ERGÜN Dr. Muammer ERGÜN
Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN

Dil Editörleri Language Editor

Dr. M.Öztürk AKCAOĞLU Dr. M. Öztürk AKCOĞLU
Dr. Erkan KÜLEKÇİ Dr. Erkan KÜLEKÇİ

Yardımcı Editörler Co- Editors

Dr. Abdullah Çağrı BİBER Dr. Abdullah Çağrı BİBER
Dr. Adem YILMAZ Dr. Adem YILMAZ
Dr. Berat AHİ Dr. Berat AHİ
Dr. Emine KARASU AVCI Dr. Emine KARASU AVCI
Dr. Ezgi MOR DİRLİK Dr. Ezgi MOR DİRLİK
Dr. Fatma ARICI ŞAHİN Dr. Fatma ARICI ŞAHİN
Dr. Funda BULUT Dr. Funda BULUT
Dr. Gökhan KAYA Dr. Gökhan KAYA
Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU
Dr. İbrahim KEPÇEOĞLU Dr. İbrahim KEPÇEOĞLU
Dr. İlhan ÖZGÜL Dr. İlhan ÖZGÜL
Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL
Dr. Melike FAİZ Dr. Melike FAİZ
Dr. Naim ÜNVER Dr. Naim ÜNVER
Dr. Nurdane YILMAZ Dr. Nurdane YILMAZ
Dr. Sema KARA Dr. Sema KARA
Dr. Selçuk ŞAHİNGÖZ Dr. Selçuk ŞAHİNGÖZ
Dr. Sevcan CANDAN HELVACI Dr. Sevcan CANDAN HELVACI

Kastamonu Eğitim Kastamonu Education Dergisi Journal

Yayın Kurulu / Editorial Board

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

Dr. Ebru KARATAŞ ACER, Gent University, Gent, Belgium
ebrukaratas29@gmail.com

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

Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University,
Cyprus
hyalin@ciu.edu.tr

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Univesity, Kastamonu, Turkey,
skaymakci@kastamonu.edu.tr

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

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

Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (5), Hakem Listesi
Ünvan-Adı-Soyad Üniversitesi

Dr. Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. A.Rifat KAYIŞ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dicle Üniversitesi
Dr. Alaybey KAROĞLU	Gazi Üniversitesi
Dr. Barış KARAELEMA	Gazi Üniversitesi
Dr. Bilal KARACA	Trabzon Üniversitesi
Dr. Dilek ERGÖNENÇ AKBABA	Gazi Üniversitesi
Dr. Dündar YENER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Erkan KÜLEKÇİ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Esmâ Aybike BAYIR	Gazi Üniversitesi
Dr. Gülten KÜÇÜKBASMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Kadir KAYA	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mehmet Koray SERİN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Dr. Murat KARABULUT	Gazi Üniversitesi
Dr. Murat POLAT	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Nihan TURHAN	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Dr. Oğuz DİLMAÇ	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Dr. Ömer DEMİRCİ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Mersin Üniversitesi
Dr. Öner ÇELİKKALELİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Rafet AYDIN	Mehmet Akif Üniversitesi
Dr. Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Samet TAŞÇI	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Seçil TISOĞLU KAYA	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Seher ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Sıtkı AKARSU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Şahin ŞİMŞEK	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Şükran CALP	Erzincan Üniversitesi
Dr. Veda ASLIM YETİŞ	Anadolu Üniversitesi
Dr. YASEMİN KUŞDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Yusuf Ziya OLPAK	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Yüksel YILDIRIM	İzmir Bakırçay Üniversitesi
Dr. Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI	Kastamonu Üniversitesi



Makale ID/Adı	Yazar	Sayfa No
3892- Yetişkinliğe Geçişte İlk Adım: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Kariyer Eğitimi	Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON	1902- 1914
3914- Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı	Başak GÖK, Ebru KILIÇ ÇAKMAK	1915- 1931
3928- Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi	Hilmi Tekin, Sezai KOÇYİĞİT	1932- 1945
4039- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri	Meral METİN GÖKSU	1946- 1955
4091- Heinrich Ullrich Müzik Sistemi: Ulwila Renkli Nota Sistemi ve Çalgıları ile Müzik Eğitimi	Nezihe ŞENTÜRK, Yiğit ERKOÇ, Tuğba ÇAĞLAK EKER	1956- 1966
4108- Olmaktan Korktuğum Yerdemin: Genç ve Orta Yetişkin Öğretmenlerde Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Mükemmeliyetçiliğin Dolaylı Utanmayı Yordama Gücü	Müge YUKAY YÜKSEL, Rabia TÜRKÜCÜ, İbrahim ALBAYRAK	1967- 1976
4169- Analysis of the Studies on E-learning Acceptance of Learners in the Middle East and the Proposal of an Extended Technology Acceptance Model	Rahmi BAKİ, Burak BİRGÖREN	1977- 1986
4170- Üniversite Öğrencilerinin Okuma Materyali Seçimi ve Bunların Ana Dil ve Yabancı Dil Kavrama Seviyeleri	Volkan MUTLU	1987- 1999
4180- Öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Üzerine Görüşleri: Optik Ünitesi Örneği	Mehmet KARAKAŞ, Mehmet Arif ÖZERBAŞ	2000- 2008
722439- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	Bilge ÖZTÜRK, Ferhat ÖZTÜRK	2009- 2018
757177- Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Türkçe'ye Uyarlanması	Demet Şahin KALYON	2019- 2043
754445- Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin "Canlı"ve"Cansız" Kavramlarını Algılamasında Sahip Oldukları Metaforlar	Battal Barış DİNÇER, Mustafa ERDEMİR	2044- 2057



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl: 2020 Cilt: 28 Sayı: 5 e-ISSN:2147-9844 Year: 2020 Volume: 28 Issue: 5

Makale ID/Adı	Yazar	Sayfa No
770439- Argümantasyon Odaklı Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Bilimsel Çalışmalara Bakış	Fatih Serdar YILDIRIM	2058-2070
746504- Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği: Ölçek Geliştirme Çalışması	Ayten CANASLAN, Nezahat GÜÇLÜ	2071-2083
695577- Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrenci Çalışmalarına Etkisi	Muhammet İNCEAĞAÇ, Meliha YILMAZ	2084-2099
693258- Kariyer Uyumu ve İyimserliğini Arttırmada Kariyer Yelkenlisi Modeline Dayalı Psiko-Eğitim Programının Etkililiği	Selen DEMİRTAŞ- ZORBAZ, Tansu MUTLU, Fidan KORKUT-OWEN, Fatma ARICI-ŞAHİN	2100-2111
787822- Okuma Kültürü Oluşturmada Çocukların Edebiyat Çevresini Genişletmeye Yönelik Uygulamalar: İngiltere Örneği	Burcu ÖZTÜRK	2112-2124
731886- Üniversite Öğrencilerinin Okuma Materyali Seçimi ve Bunların Ana Dil ve Yabancı Dil Kavrama Seviyeleri	Şahin ŞİMŞEK, İbrahim Fatih DEMİREL	2125-2135
726634- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri	Betül ÖZAYDIN ÖZKARA	2136-2147
741133- Keloğlan Masallarında Tutum ve Davranışlar: Anne-Çocuk İlişkisi	Mustafa ULUTAŞ, Zekerya BATUR	2148-2155
727919- Türkiye’de Erken Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitimin Durumu Hakkında Bir Muhtıra (Kemal Zaim)	Ümit POLAT, Savaş KARAGÖZ	2156-2164
4087- Durumluk Sınav Kaygısını Yordamada Ruminatif Tepkiler ve Cinsiyetin Rolü	Oya ONAT KOCABIYIK, Seda DONAT BACIOĞLU	2165-2172
770534- Piyano ile Makamsal Dikte Yazma Üzerine Bir Model Önerisi	Ali BİLİCİ, Sadık ÖZÇELİK	2173-2187
709027-YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri	Murat POLAT	2188-2202



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Yetişkinliğe Geçişte İlk Adım: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Kariyer Eğitimi

First Step to Transition: Individuals with Developmental Disabilities and Career Education

Tahir Mete Artar¹, Yasemin Ergenekon²

Anahtar Kelimeler

gelişimsel yetersizliği
olan yetişkinler
yetişkinliğe geçiş
bağımsız yaşam
kariyer eğitimi
özel eğitim

Keywords

adults with
developmental
disabilities
transition to adulthood
independent living
career education
special education

Başvuru Tarihi/Received
09.08.2019

Kabul Tarihi /Accepted
04.09.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik yaşamının önemli bir parçası olan kariyer, kariyer gelişimi ve kariyer eğitimi kavramlarının açıklanması ve erken çocukluk döneminden itibaren gelişimsel yetersizliği olan bireylerin başarılı bir yetişkinlik yaşamı sürdürebilmesi için gerçekleştirilebilecek uygulamaları içeren önerilerin geliştirilmesidir. Çalışmada öncelikle gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve onların yetişkinliğe geçiş süreci ortaya konmuş, ardından başarılı bir yetişkinlik yaşamı için kritik beceri alanlarının neler olduğu paylaşılmıştır. Sonrasında bağımsız bir yetişkinlik yaşamıyla gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına katılımının ilişkisi açıklanmış ve çalışma yaşamına sürdürülebilir şekilde katılımında kariyer gelişimi kavramının önemini içeren alanyazındaki çalışma bulguları paylaşılmıştır. Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde okul döneminden itibaren gerçekleştirilebilecek kariyer eğitimi çalışmaları örnekleriyle birlikte açıklanmıştır. Son olarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi için paydaşlara öneriler sunulmuştur.

Abstract

The purpose of the present study was to describe career, career development and career training concepts which are an important part of adulthood lives of individuals with developmental disabilities and to propose some suggestions of implementations starting from early childhood years for a successful adulthood for individuals with developmental disabilities. First of all, individuals with developmental disabilities and their transition procedure to adulthood were tried to be presented, and then, critical skill areas for a successful adulthood life were shared. Afterwards, the research studies examining the relationship between an independent adulthood lives and taking part in the working life continuously for individuals with developmental disabilities were discussed. Besides, career education studies to be conducted starting from the school years of an individual with developmental disability were described by providing examples. Lastly, some suggestions were presented to the stakeholders for supporting the career development of individuals with developmental disabilities.

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-0285-4152>

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-2443-0884>

Extended Abstract

Introduction

Transition can be described as, a person's movement process from being a student to being an adult living in the community. The roles of a person who is an adult in the community living are; to work in a job, continuing home living independently, taking part in the community living, and developing social relationships. Individuals with developmental disabilities who are during their transition process to adulthood wish to work in a job and continue this job by establishing social relationships (Cooney, 2002; Cooney, Jahoda, Gumley and Knott, 2006). Due to this reason, transition plans containing planning and preparation for adulthood for individuals with developmental disabilities has an important function in their lives from very early childhood years (Flexer, Simmons, Luft and Baer, 2013).

How should special education services be for a successful adulthood?

It is very important for the individuals with developmental disabilities to participate in educational lives and programs which are prepared for them involving independent living skills necessary for their successful adulthood years. Although independent living skills are grouped differently in the international literature, skill areas included in these groupings overlap with each other. General content of these programs consist of basic academic skills, daily living skills, self-determination and interpersonal skills, vocational consulting and preparation for a job skills (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer and Glor-Scheib, 2013; Wehmeyer and Webb, 2012).

What is the place of a job life in a successful adulthood?

According to socio-economic variables, participating in a job life can be defined as, a living area which supports independent living of individuals with developmental disabilities, which provides their living in the community as equal and included individuals and which determines their quality of lives (Baer and Daviso, 2013; Rogan, Grossi and Gajewski, 2002). However, when the literature is reviewed, it is reported that, individuals with developmental disabilities face with some problems in job placements and realizing the job life in a sustainable form (Bradley et al., 2015). In a research study Bouck (2012) conducted, the author found that out of all graduated individuals with developmental disabilities from a school, 43% were placed in a job, hardly 28.4% of them were in the working life sustainably, and only 12.5% of them were working in full-time jobs. In summary, individuals with developmental disabilities work less frequently, with less salary and live as isolated people in the community when compared with typically developing individuals (Carter, Austin and Trainor, 2012). Besides the problems being faced while participating in the working lives, individuals with developmental disabilities who are already in the working lives also face specific problems. Individuals with developmental disabilities work in different conditions when compared with typically developing employees and the business directors prevent their interaction with the customers (Artar, 2018). For this reason, one of the major topics to be handled during transition to adulthood should be career planning and activities (Morningstar and Clavenna-Deane, 2018).

First step to a successful transition to adulthood: Career education

Career concept refers to the job preferences, competencies and development through the life span which continues parallel to this procedure during whole life (Hall and Mirvis, 1996). Career education is, all the experience of an individual which was framed according to one's preferences and which prepare him/her for a job life. This education aims to help an individual to earn money, spend his spare times and fulfill his responsibilities in the community in every way (Wehmeyer and Webb, 2012). Career education of individuals with developmental disabilities in terms of a successful transition to adulthood both exposes participating in the working life as a basic purpose, and also includes educational activities regarding post school education, taking shelter, participating in the community and developing social relationships (Hanley-Maxwell and Collet-Klingenberg, 2012). Career development can be defined as a procedure which continues all life long, in which a job placement is determined according to an individual's characteristics, and which aims to establish interaction among the individual and the working place reciprocally (Davis and Lofquist, 1984; Holland, 1996). Career development consists of five constitutions related with each other. These are, individual interest and characteristics, conceptual characteristics, mediator characteristics, environmental effects and outputs (Szymanski and Hershenson, 2005).

Career awareness

Career awareness of individuals with developmental disabilities is one of the most important components of career development and it involves exploring oneself concept on which the process is constructed. Exploring oneself is, the individual's making decisions about how his preferences, community relationships, and other areas of his life will be constructed. The most privileged purpose of individuals with developmental disabilities' career development and vocational training is helping them to explore themselves. Regarding this purpose, during their educational procedure, besides academic skills, different experiences should be provided related with career development and vocational training to individuals with developmental disabilities (Repetto, Webb, Neubert and Curran, 2006; Sitlington, Neubert and Clark, 2010).

Exploring career

After providing career awareness, it is important to determine the individuals with developmental disabilities' own preferences regarding his/her career. Within this content, first of all, the individual's interests should be determined. In order to do this, role models of the individual, his/her interest topics and hobbies, activities that make him/her happy, individual's favorite stories should be determined and analyzed (Savickas, 2011). In this stage, interviews can be conducted with the individual and/or his/her parents and the individual can be observed in his/her natural environment.

Career preparations

Career preparations covers the secondary education years vocational skills and job skills are being taught in the working places or at school and mentions the period in which the individual interacts with structured vocational experiences (Morningstar and Clavenna-Deane, 2018). Career preparation includes activities such as (a) determining the basic skills which are expected from all employees in the working environment, (b) acquiring positive attitudes and habits towards work and job, (c) constructing structured experiences for increasing awareness and

competencies towards different jobs and (d) all kinds of education and training activities for enabling placement into a valuable job sector in the community after the school (Association for Career and Technical Education, 2006).

Career internalizing

The main purpose of this phase is to place the individual with developmental disability into a job appropriate for his characteristics and maintaining in the job sustainably. Moreover, needed services such as what the individual will do in his spare times after work, where he will shelter should be planned and provided to the individual. During the career internalizing phase, the individuals with developmental disabilities are out of the service coverage area of their schools. Therefore, the close environment, employers, and colleagues are to be thought as natural support resources and necessary precautions should be taken in order for the supports to be high quality to be provided to the individual with developmental disability (Hagner, Dague and Phillips, 2015; Wehman, 2013).

Result and Recommendations

Individuals with developmental disabilities need qualified education and support services starting from early childhood years to all school period for a successful adulthood life. In the core of these services, there is career education. However, when the literature regarding career education in Turkey is considered, it can be said that, neither service providing personnel nor parents of individuals with developmental disabilities have enough awareness level regarding career education for these people. Therefore, it can be recommended to provide information to parents of individuals with developmental disabilities starting from the diagnosis phase regarding the adulthood years and career development of their child.

In the base of a successful career development, getting to know the individual with developmental disability plays an important role. Determining the individual's interests and preferences, assessing his/her competencies are very important for drawing his life line in his/her adulthood years (Morningstar and Clavenna-Deane, 2018). However, there are not any formal career evaluation tests (e.g., scale, inventory etc.) in Turkey for individuals with developmental disabilities and this constitutes a barrier against career development and referral studies for these people. Therefore, it is very important to develop scales functioning similar to the tests in the international literature or to make adaptation studies into Turkish.

GİRİŞ

Geçiş, bireyin öğrencilikten toplum içerisinde yaşayan yetişkin rolüne hareket etme süreci olarak nitelendirilebilir. Yetişkinlik dönemindeki bireylerin toplumsal yaşamda gerçekleştirdiği roller; bir işte çalışmak, ev yaşamını bağımsız şekilde sürdürmek, toplumsal yaşama katılmak ve sosyal ilişkiler geliştirmek olarak sıralanabilir. Gelişimsel yetersizliği (zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu) olan bireylerin yetişkinlik dönemine yönelik hayalleri ve istekleri incelendiğinde onların bakış açısından yetişkinlik dönemindeki yaşam kalitesi göstergeleri; üretkenlik, sosyal ilişkiler geliştirme, özerklik ve bağımsızlık elde etme, ekonomik olarak iyi olma ve kendi yaşamını finansal olarak yürütebilme olarak sıralanmaktadır (Brown, Hatton ve Emerson, 2013; Kraemer, McIntyre ve Blancher, 2003; Wehman, 2013). Okul döneminin sona ermesiyle birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireyler kariyer gelişimlerini planlama ve sürdürme, para kazanma ve bütçesini idare edebilme, okul sonrası eğitime katılma, sosyal ilişkiler geliştirme, sağlık durumunu kontrol etme, çalışma yaşamına katılma gibi bağımsız yaşam için gerekli olan birçok sorumlulukla karşı karşıya kalmaktadırlar (Wehmeyer ve Webb, 2012).

Yetişkinliğe geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireyler okul sonrası yaşamlarında bir işte çalışmayı ve sosyal bağlar kurarak bunları sürdürmeyi arzu etmektedirler (Cooney, 2002; Cooney, Jahoda, Gumley ve Knott, 2006). Örneğin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çoğu yetişkinlik döneminde gereksinim duydukları alanlarda okul sonrası eğitimlerine devam etmeyi hedeflemektedirler. Ancak bu bireylerin yalnızca %10'u bu hedefe ulaşabilmektedir (Wagner, Newman, Cameto, Garza ve Levine, 2005). Diğer yandan yetişkinliğe geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireyler toplumda yer alan destekleyici sosyal ilişkileri içeren toplumsal çevreyle (gelişimsel yetersizliği olan bireye yeni fırsatlar ve gerektiğinde destek sunan çalışma arkadaşı, akran, komşu vb.) bağ kuramamakta ve bu nedenle çalışma yaşamına katılmak için gerekli fırsatların uzağında kalmaktadırlar (Marshall ve diğ., 2018). Toplumsal dışlanma olarak nitelendirilebilecek bu durum gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal etkinliklere katılan, sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışarak toplumsal çevrelerini geliştiren gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumdan dışlanmış bireylere göre daha yüksek olasılıkla asgari ücretli bir işte çalıştıkları bilinmektedir (Qian, Johnson, Smith ve Papay, 2018). Bu dönemde gelişimsel yetersizliği olan bireyler, okul döneminde sağlanan birçok destekten ve bu destekleri sunan personelden ayrılmakta (Bouck ve Joshi, 2016) ve bağımsız yaşamın gerektirdiği sorumluluklarla etkileşim içerisine girmektedirler. Yetişkin yaşamının gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri ve davranışlarda eksiklik yaşayan gelişimsel yetersizliği olan bireyler sosyal ve ekonomik açıdan toplumla bütünleşmede sorunlar yaşamaktadırlar (MacIntyre, 2014). Bu nedenle erken çocukluktan itibaren gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik yaşamına yönelik planlama ve hazırlık çalışmalarını içeren geçiş hizmetleri oldukça önemli bir işlev taşımaktadır (Flexer, Simmons, Luft ve Baer, 2013).

Başarılı bir yetişkinlik için özel eğitim hizmetleri nasıl olmalı

Özel eğitim hizmetleri, yetersizliği olan bireylerin işlevsel bilgi ve becerileri öğrenerek yetişkinlik döneminde topluma ve ülke ekonomisine katkıda bulunan üretken bireyler haline gelmesini amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle özel eğitim hizmetleri, bu hizmetlerden yararlanan yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik dönemindeki yaşam kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır (Steele, Rose ve Cavainolo, 2007). Geçiş hizmetlerinin felsefesi, ayrı bir geçiş düzenlemesine gereksinim duyulmaksızın gelişimsel

yetersizliği olan bireylerin başarılı bir yetişkinlik yaşamına ulaşmasını sağlayacak biçimde özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesini gerektirmektedir (Wehmeyer ve Webb, 2012). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okul döneminde katıldıkları eğitim yaşantılarının ve onlara yönelik programların başarılı bir yetişkinlik için gerekli bağımsız yaşam becerileriyle paralel olması oldukça önemlidir. Uluslararası alanyazında bağımsız yaşam becerileri farklı şekillerde sınıflandırılrsa da her sınıflandırmada yer alan beceri alanları birbiriyle örtüşmektedir. Bu eğitim programlarının genel içeriği temel akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, öz belirleme ve kişilerarası beceriler, istihdam becerilerinden (işe yerleştirme için gerekli beceriler) oluşmaktadır (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013). Bağımsız yaşam becerilerini sınıflandırmaya yönelik alt beceri alanları Tablo 1’de yer almaktadır.1996).

Tablo 1. Bağımsız yaşam becerileri sınıflandırması

Temel Akademik Beceriler	Günlük Yaşam Becerileri	Öz Belirleme ve Kişilerarası Beceriler	İstihdam Becerileri (İşe Yerleştirme İçin Gerekli Beceriler)
Okuduğunu anlama	Parayı yönetme	Özgüven kazanma	İş imkanlarını bilme
İşlevsel matematik	Evi yönetme	Sosyal açıdan sorumlu davranışlar sergileme	Uygun iş alışkanlıkları ve davranışları sergileme
İletişim becerileri (Alıcı ve ifade edici dil)	Kişisel bakım	Kişilerarası iyi ilişkiler sürdürme	İş bulma ve işi sürdürme
	Aile sorumluluğu geliştirme	Bağımsız kararlar alma	Yeterli psiko-motor becerileri sergileme
	Yiyecek satın alma-hazırlama-tüketme	Başkalarıyla etkileşimde bulunma	Özel iş becerileri kazanma
	Giyecek alma-giyinme		
	Serbest zamanını değerlendirme		

Tablo 1’de görüldüğü üzere gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sahip olması gereken bağımsız yaşam becerileri belli bileşenlerden oluşmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu bileşenlerin içerisinde yer alan becerilere sahip olmaları onların bağımsızlığına ve toplumla bütünleşmesine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla gelişimsel yetersizliği olan bireyler başarılı ve bağımsız bir yaşam elde edebilmek için bu bileşenlerin desteklenmesine yönelik eğitim ve destek hizmetlere gereksinim duymaktadırlar (Qian, Johnson, Smith ve Papay, 2018).

Başarılı bir yetişkinlikte çalışma yaşamının yeri nedir?

Sosyo-ekonomik değişkenler açısından çalışma yaşamına katılım, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşamlarını destekleyen, toplumla bütünleşmiş eşit bireyler olarak yaşamlarını sağlayan ve yaşam kalitelerini belirleyen önemli bir yaşam alanı olarak nitelendirilebilir (Baer ve Daviso, 2013; Rogan, Grossi ve Gajewski, 2002). Çalışma yaşamı kavramı, iş gücüne katılımı niteleyen istihdam edilme sürecindeki ve işe yerleşme sonrasındaki değişkenler tarafından etkilenen çok boyutlu bir süreçtir. İş gücüne katılım sürecinde gelişimsel yetersizliği olan bireyin özellikleri-nin ne tür bir iş yerine uygun olacağına analiz edilmesi istihdam modelleri arasında tercih yapmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte, bir işte çalışan gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iş yerindeki çalışma koşulları, iş yeri kültürü ve destek sistemleri onların sürdürülebilir şekilde istihdam edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin istihdam edilmesinde ve çalışma yaşamını sürdürülebilir şekilde gerçekleştirmesinde sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Bradley ve diğ., 2015).

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından tanımlanan istihdam “bir görev, bir işte kullanma” anlamına gelmektedir. Savaşır (1999) istihdam kavramını iş gücünün ekonomik faaliyete katılması olarak tanımlamaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için çalışma yaşamına katılımın kapılarını aralayan istihdam, tipik gelişen bireylere ve diğer yetersizlik gruplarına göre daha zorlu bir süreç anlamına gelmektedir. Bouck (2012) gerçekleştirdiği çalışmada okuldan mezun olan gelişimsel yetersizliği olan bireylerin %43.4’ünün bir işe girdiğini, ancak %28.4’ünün sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamında yer aldığını ve sadece %12.5’inin tam zamanlı bir işte çalıştığını ifade etmiştir. Özetle, gelişimsel yetersizliği olan bireyler okul sonrası yaşamlarında tipik gelişen bireylere göre daha düşük oranla ve ücretle çalışmakta ve toplumdan yalıtılmış şekilde yaşamaktadırlar (Carter, Austin ve Trainor, 2012). Gelişimsel yetersizliği olan bireyler tüm öğrenciler içerisinde okul sonrası yaşam çıktıları açısından en düşük beklentiyle yaklaşılana gruptur (Grigal, Hart ve Migliore, 2011; Grigal, Migliore ve Hart, 2014). Yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen bireylerden daha az istihdam edildiği bilinmekteyken (Nittrouer, Pickens ve Shogren, 2015; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2002), yetersizlik grupları içerisinde gelişimsel yetersizliği olan bireyler en az istihdam edilen grubu oluşturmaktadır (Harcourt, Lam ve Har-court, 2005; Sevak, O’Neill, Houtenville ve Brucker, 2018; Wagner, Newman, Cameto, Garza ve Levine, 2005).

Çalışma yaşamına katılımda karşılaşılan bu sorunlara ek olarak hâlihazırda çalışma yaşamının içinde olan gelişimsel yetersizliği olan bireyler de belli sorunlar yaşamaktadırlar. Gelişimsel yetersizliği olan çalışanlar iş yerlerinde tipik gelişen çalışanlardan farklı koşullarda çalışmakta ve iş yeri yönetimleri tarafından müşterilerle etkileşime girmelerinin önüne geçilmektedir (Artar, 2018). Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan çalışanlar iş yerlerinde genellikle yinele-yici ve basit işlerden sorumlu tutulmaktadırlar. Bu durum, onların kariyer gelişimleri, iş doyumları ve çalışmaya yöne-lik tutumları üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Ferrari, Nota

ve Soresi, 2005). Özetle, özel eğitim hizmetlerinden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sayısı her geçen yıl artmakta birlikte, toplum temelli çalışma yaşamına katılan bireylerin sayısının sabit kaldığı görülmektedir (Bradley ve diğ., 2015).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamında elde edecekleri çıktılar, onların istihdam edilme şekilleriyle bire bir ilişkilidir (Bradley ve diğ., 2015). Örneğin rekabetçi istihdam modeline göre çalışma yaşamına katılan bireylerin sosyal katılımı ve aldıkları maaş, korumalı işyerinde çalışan bireylere göre daha yüksektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gerçekleştirilen Ulusal Temel Göstergeler Araştırması'nın (National Core Indicator) bulguları gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genellikle korumalı işyerlerinde ve ücret almaksızın çalıştıklarını göstermektedir (Bradley ve diğ., 2015). Bu durum, alanyazında bireyden kaynaklı ve çevresel koşullardan kaynaklı engeller olarak belirtilmektedir. Bireyden kaynaklı engeller, gelişimsel yetersizliği olan bireyin çalışma yaşamına yönelik ilgi ve tercih geliştirmemesi ve bir işte çalışmak için gerekli meslek öncesi ve mesleki becerilere sahip olmaması olarak ifade edilmektedir. Çevresel koşullardan kaynaklı engeller, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özelliklerine yönelik toplumdaki ve özellikle işveren-lerdeki olumsuz tutumlar, bilgi eksiklikleri ve önyargılar olarak sıralanmaktadır (Nittrouer, Pickens ve Shogren, 2015).

Çalışan yeterlikleri, çalışma yaşamına katılım ve sürdürülebilir şekilde çalışma için oldukça önemlidir. Ancak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin aldıkları iş ve meslek eğitiminin işveren beklentilerinden ve bölgedeki iş olanaklarından kopuk şekilde gerçekleşmesi bu bireylerin çalışma yaşamına katılımının önünde bir engel oluşturmaktadır (Echevin, 2013). Çalışma yaşamının gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kaliteleri üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu bireylerin oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan çalışma yaşamına katılmaları ve sürdürülebilir şekilde çalışabilmeleri erken çocukluk döneminden itibaren gerçekleştirilecek çalışmalarla mümkün olacaktır. Bu nedenle gelişimsel yetersizliği olan bireyler için yetişkinliğe geçiş çalışmaları kapsamında göz önünde bulundurulması gereken alanların başında kariyer planlaması ve etkinlikleri gelmektedir (Morningstar ve Clavenna-Deane, 2018).

Yetişkinliğe başarılı bir geçiş için ilk adım: Kariyer eğitimi

Kariyer kavramı tüm yaşam boyunca süren mesleki tercihler, yeterlikler ve bu süreçle paralel ilerleyen yaşam boyu gelişimi nitelendirmektedir (Hall ve Mirvis, 1996). Kariyer gelişimi çalışmaları sadece mesleki gelişimle ilgili olmayan, ancak mesleki eğitime temel oluşturan çalışmaları kapsamaktadır. Bu konuda öncü çalışmalar gerçekleştiren Dewey, eğitim program ve süreçlerinin sadece akademik becerilerden oluşmaması, eğitim sisteminin bireyi bağımsızlığa ve çalışma yaşamına taşıyacak mesleki becerileri de kapsamı gerektiğini ifade etmiştir. Kariyer eğitimi, bireyi kendi tercihi doğrultusunda çerçevesi çizilen ve çalışma yaşamına hazırlayan deneyimlerin tümüdür. Bu eğitim, bireylerin gelir elde etmesini, serbest zamanlarını değerlendirmesini ve her yönüyle yurttaşlığın sorumluluklarını yerine getirmesini amaçlamaktadır (Wehmeyer ve Webb, 2012). Kariyer eğitimi yıllar içerisinde ABD'deki geçiş çalışmalarının odağını oluşturmuştur. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe başarılı geçişi kapsamında kariyer eğitimi, çalışma yaşamına katılımı temel hedef olarak ortaya koymakla birlikte, bu hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilecek okul sonrası eğitim, barınma, toplumsal yaşama katılım ve sosyal ilişkiler geliştirme alanlarına yönelik eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Hanley-Maxwell ve Collet-Klingenberg, 2012). Özetle kariyer eğitiminin amacı, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesidir.

Kariyer gelişimi; yaşam boyunca devam eden, birey özelliklerine en uygun çalışma ortamının belirlenmesini, birey ile çalışma ortamı arasında karşılıklı bir etkileşim kurulmasını amaçlayan bir süreç olarak nitelendirilebilir (Davis ve Lofquist, 1984; Holland, 1996). Kariyer gelişimi kavramı birbiriyle ilişkili beş yapıdan oluşmaktadır. Bunlar bireysel ilgi ve özellikler, bağlamsal özellikler, aracı etmenler, çevresel etkiler ve çıktılar olarak sıralanabilir. Bireysel ilgi ve özellikler; cinsiyet, yeterlikler, ilgiler ve benimsenen değerler vb. özellikleri içermektedir. Bağlamsal özellikler; sosyo-ekonomik durumlar, eğitim fırsatları, yasal düzenlemeler gibi değişkenleri nitelendirmektedir. Aracı etmenler, bireyin kendisine yönelik farkındalık düzeyiyle toplumun birey kimliğine yönelik kültürel ve sosyal inançlarının uyumuyla açıklanabilir. Çevresel etkiler, çalışma ortamlarında karşılaşılan çalışma koşulları ve diğer özellikleri içeren değişkenleri içermektedir. Son olarak çıktılar, çalışma yaşamından elde edilen doyum, üretkenlik, stres ya da sosyal güvenlik kazanımları olarak sıralanabilir (Szymanski ve Hershenson, 2005).

Kariyer gelişimi çalışma yaşamına uyum sağlamak için gerekli yeterliklerin belirlenmesini gerektirmektedir. Bir işte çalışmak için gerekli yeterlikler çalışma alışkanlıklarına sahip olma, çalışma yetkinliğine sahip olma ve iş hedeflerine ulaşma şeklinde sıralanabilir. Bu yeterliklerin gelişimsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması uzun dönemli bir planlamayı gerektirmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma alışkanlıklarına sahip olması için gerçekleştirilecek çalışmalar okul öncesi dönemden başlamaktadır (Hanley-Maxwell ve Collent-Klingenberg, 2012). Örneğin okula zamanında gelme, ödevlerini zamanında ve beklenen nitelikte tamamlama gibi yeterlikler çalışma alışkanlıkları için ön koşul niteliği taşımaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyin çalışma yeterliklerine sahip olması için gerçekleştirilecek çalışmalarda okul dönemi boyunca gerçekleştirilecek her türlü eğitim sürecini kapsamaktadır. Bireyin ne tür mesleklere ilgi duyduğunun ve bu meslekleri yerine getirmek için gerekli mesleki becerilerin neler olduğunun ortaya konarak bunlara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar çalışma yeterliklerini arttırmayı hedeflemektedir. Son olarak okul dönemi sonrasında gelişimsel yetersizliği olan bireyin yerleştirileceği işte kendisinden beklenen iş becerilerinin ortaya konarak buna yönelik iş başında ya da kurum temelli olarak sağlanan eğitim hizmetleri de iş hedeflerine ulaşma çalışmaları kapsamında okul sonrası dönemde gerçekleştirilebilir (Leake ve Black, 2005). Kariyer gelişimi süreci, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer kavramına yönelik farkındalık oluşturmaları, kendi kariyer süreçlerine yönelik ilgi ve isteklerinin keşfedilmesi, bireyin yeterliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak kariyer hazırlığı ve kariyerin özümsemesi aşamalarından oluşmaktadır.

(Wehmeyer ve Webb, 2012). Bu aşamalar aşağıda Şekil 1’de yer almaktadır. Aşağıda bu aşamaların her birine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



Şekil 1. Kariyer gelişimi süreci

Kariyer farkındalığı

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer farkındalığı, kariyer gelişiminin en önemli bileşenlerinden olan ve sü-recin üzerine kurulduğu kendini keşfetme kavramını içermektedir. Kendini keşfetme, bireyin çalışma yaşamına yönelik tercihlerinin, toplumsal ilişkilerinin ve yaşamının diğer alanlarının ne şekilde düzenleneceğine ilişkin kararlar almasıdır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer gelişimi ve mesleki eğitimlerinde en öncelikli amaç onların kendini keşfetmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bireye eğitim sürecinde akademik becerilerin yanında kariyer gelişimi ve mesleki eğitimle ilgili farklı deneyimler yaşatılmalıdır (Repetto, Webb, Neubert ve Curran, 2006; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Bu deneyimler bireylerin gelecekte çalışma yaşamında ne gibi roller üstleneceğine ve hangi sektörlerde çalışmaya uygun olduğunu belirlemeye yönelik eğitimcilerle fırsatlar sunabilir (Meaker, 2016). Bu doğrultuda gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ilkökul ve ortaokul döneminde farklı iş yerlerini ziyaret etmeleri ve buradaki çalışanlarla etkileşim kurmaları sağlanabilir. Bununla birlikte, çeşitli iş alanlarında faaliyet gösteren işverenler ve çalışanlar sınıfa davet edilerek gelişimsel yetersizliği olan bireylerle etkileşimde bulunmaları sağlanabilir. Bu uygulama-lar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer farkındalığını arttırmanın yanı sıra, işverenlerin ve tipik gelişen çalışan-ların tutumlarında da olumlu değişimler yaratabilmektedir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kendini keşfetmesi, mesleki eğitime yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır. Diğer bir deyişle kendini keşfetmeyle birlikte birey, okuldaki öğrenme etkinlikleriyle gelecekteki kariyer hedeflerini bağdaştırmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer farkındalığının artması onların ve ailelerinin eğitim yaşantılarının yolunu çizmesinde oldukça önemlidir. Kariyer sürecinin farkında olan birey ve ailesi, geleceğe yönelik bir bakış açısı geliştirecek ve eğitim hizmetlerine bu gözle bakacaktır. Bununla birlikte, başarılı bir kariyer süreci için tüm paydaşlar bireyin sahip olması gereken yeterliklerin de farkında olacak ve kariyerin önemli bir bileşeni olan çalışma yaşamına katılım için gerekli yeterlikleri araştırarak (örn., diploma, sertifika vb.) bu yeterliklerin kazanılması adına girişimlerde (örn., okul sonrası eğitim programları, yaygın eğitim programları vb.) bulunacaklardır (Thurlow, Cormier ve Vang, 2009). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gelecek yaşamına yönelik amaç ve idealleri ile kariyer farkındalığı arasında kurulacak köprü aynı zamanda bireyin eğitim yaşantılarını anlamlandırmasını sağlayacaktır (Wehmeyer ve Webb, 2012).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere kariyer farkındalığı kazandırmak amacıyla ilkökul yıllarından itibaren farklı mesleklere ilişkin roller ve mesleklerin yerine getirdiği işlevler öğretilebilir. Mesleklerin öğretimi kariyer farkındalığı ka-zandırmak için iyi bir başlangıç olarak nitelendirilebilir (Loyd ve Brolin, 1997). Kariyer farkındalığı aşamasında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamındaki rutinlere uyumu ve çalışma arkadaşlarından alınan destekler gibi doğal desteklere ulaşımı için gerekli altyapı da oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda kariyer gelişiminin desteklenmesi amacıyla okul döneminden itibaren gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri, farklı iş ve mesleklerle etkileşim kurmaları ve toplumsal yaşamın farklı alanlarında deneyimler elde etmeleri sağlanmalıdır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; Weidenthal ve Kochar-Bryant, 2007).

Kariyer keşfi

Kariyer farkındalığı sağlandıktan sonra gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kendi kariyerlerine yönelik tercihlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda öncelikle bireyin ilgileri ortaya konmalıdır. Bunun için bireyin rol modelleri, ilgi duyduğu konular ve hobiler, bireyin yapmaktan mutlu olduğu etkinlikler, bireyin en sevdiği hikâyeler belirlenerek analiz edilmelidir (Savickas, 2011). Bu aşamada birey ve ailesiyle görüşmeler yapılabilir, birey doğal ortamında gözlenebilir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyere yönelik tercihleri çalışma yaşamı kapsamında da düşünülmelidir. Örneğin insanlarla iletişim kurmayı seven bir birey için çalışma yaşamında toplum temelli bir işte çalışması ve insanla ilişki içeren işlerle (örn., servis elemanı, hostes vb.) ilgili görevlerde yer alması amaç olarak belirlenebilir. Kariyer ve çalışma yaşamı arasında bağ kurmak, kariyer gelişimi süreciyle birlikte mesleki gelişim sürecini de düşünmeyi gerektirmektedir. Bu kapsamda kariyere ilişkin tercihler çalışma yaşamına ilişkin bileşenlere yönelik tercihler için de önemli bir yordayıcı olarak nitelendirilebilir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer keşfi çalışmaları kapsamında hem bireyin hem de çevresel değişkenlerin değerlendirildiği bir sürecin işletilmesi oldukça önemlidir.

Çevresel değerlendirme

Çevresel değerlendirme, gelişimsel yetersizliği olan bireyin sahip olduğu yeterliklerin ve bireyden halihazırda devam ettiği ya da gelecekte katılması öngörülen eğitim etkinlikleri, çalışma yaşamı, barınma alternatifleri ve toplumsal yaşamda beklenen yeterliklerin bir arada düşünülerek değerlendirme yapılmasını nitelendirmektedir (Miller, Lombard ve Corbey, 2007). Bu doğrultuda çevresel değerlendirme, birey yeterlikleriyle çevresel değişkenler arasında bağ kurulmasını ve gelişimsel yetersizliği olan bireye sunulacak hizmetlerin bu temel doğrultusunda sunulması için gerekli amaçları oluşturmaktadır (Bradley ve diğ., 2015). Çevresel değerlendirme; (a) bireyin gereksinim duyacağı potansiyel becerilerin, (b) bireyin gerçek yaşamda kullanacağı becerilerle birey ve çevresindeki kişilerin (örn., ebeveynler, olası çalışma arkadaşları, iş verenler vb.) önemsendiği becerilerin ve (c) çevresel desteklerin belirlenmesini içermektedir.

Bireyin gereksinim duyacağı potansiyel becerilerin değerlendirilmesinde belli bir görevle ilgili beceriler, önemli yaşam alanlarında gereksinim duyulan sosyal beceriler ve bireyin ileride etkileşim kuracağı iş yeri, okul sonrası eğitim ortamları gibi hedef bağlamlarda gereksinim duyulması öngörülen bütünleştirici becerilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda iş yerlerinde ya da bireyin yetişkinlik yaşamında etkileşim kuracağı ortamlarda gözlemler gerçekleştirilerek bu ortamlarda sergilenmesi gereken beceriler belirlenmektedir. Bununla birlikte, belirlenen bu ortamlarda yer alan işveren, çalışma arkadaşları gibi kişilerle gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilen veriler gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sahip olması gereken yeterliklere yönelik değerlendirme sürecini destekleyecektir (Hanley-Maxwell ve Collet-Klingenberg, 2012). Elde edilen bu veriler gelişimsel yetersizliği olan bireyin devam ettiği eğitim programıyla birlikte değerlendirilerek gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kariyer gelişimi için önemli olan bu beceriler alanyazında bağımsız yaşam becerileri olarak da nitelendirilmektedir. Bağımsız yaşam becerileri Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Bağımsız yaşam için gerekli beceriler

İlkokul	Ortaokul	Yüksekokul	Yetişkinlik Dönemi
Temel beceriler Akademik beceriler Kişisel bakım becerileri İletişim becerileri			
	Bütünleştirici beceriler Teknoloji becerileri Sosyal beceriler Öz belirleme becerileri Karar verme Problem çözme Amaç belirleme Kendini düzenleme Kendini savunma Kendini tanıma		
	Başvuru becerileri Kariyer becerileri Kariyer planlama Mesleki bilgiler İş arama İşe başvurma İş görüşmesi yapma İş becerilerini öğrenme		

Hanley-Maxwell ve Collet-Klingenberg’den (2012) alınmıştır.

Potansiyel becerilere yönelik gerçekleştirilen değerlendirme sonrasında ortaya çıkan gereksinim alanlarında gelişimsel yetersizliği olan bireyin düzeyinin belirlenmesi için bireysel değerlendirme süreci işletilmelidir. Bireysel değerlendirme, yetişkinlik yaşamında bireyin sergilemesi gereken beceriler ve sahip olması gereken yeterlikler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek değerlendirmeler kontrol listeleri, anketler, ölçekler vb. kullanılarak gerçekleştirilebileceği gibi bunların olmaması durumunda nitelikli hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) dayalı değerlendirmeler yoluyla da gerçekleştirilebilir. Böylece, bireyin kendisinden beklenen yeterliklere ne derece uyum sağladığı ortaya konabilir. Diğer yandan gelişimsel yetersizliği olan bireyler de tıpkı tipik gelişen bireyler gibi farklı kişilik özelliklerine sahiptirler. Bu nedenle kariyer keşfine yönelik çalışmalar kapsamında birey özelliklerinin ve mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerinin ortaya konması oldukça önemlidir (Meaker, 2016). Tablo 3’de kişilik özellikleri ve bu özelliklerle eşleştirilen meslek türleri yer almaktadır.

Çevresel destek sistemlerinin değerlendirilmesi gelişimsel yetersizliği olan bireyin başarılı bir yetişkinlik yaşamına ulaşması için gereksinim duyabileceği olası desteklerin belirlenmesidir. Bu destekler yetişkinlik hizmetlerini sunan kurumlar, çalışma yaşamındaki destekler, devlet politikaları ve yasal düzenlemeleri içermektedir (Wehman ve Bricout, 2001). Bu kapsamda destekleyici bir çevre oluşturmak adına bireyin bulunduğu çevrenin durumunun ortaya konması amaçlanmalıdır. Çevrenin durumunun ortaya konması kapsamında çevrenin erişilebilirlik açısından değerlendirilmesi, bireye toplumda sağlanan doğal desteklerin belirlenmesi, yetişkinlik yaşamındaki kritik alanlarda (örn., istihdam, iş güvenliği, sosyal güvenlik sistemi vb.)

uygulamaları düzenleyen yasal metinlerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Han-ley-Maxwell ve Collet-Klingenberg, 2012). Bireyin ve çevrenin değerlendirilmesi sonrasında elde edilen veriler birey, ebeveynleri ve hizmet sunanların katıldığı karar alma süreçlerinde değerlendirilerek kariyer hazırlığı çalışmalarının çerçevesinin çizilmesinde önemli bir kaynak oluşturacaktır.

Tablo 3. Kişilik özellikleri ve meslek türlerinin eşleştirilmesi

Kişilik Özellikleri	Tanımlama	Meslek Türleri
Gerçekçi	Pratik ve beden gücüne dayalı görevleri yerine getirmekten hoşlanan bireyler	Elektrik teknisyeni, fotoğrafçı, otopark görevlisi vb.
Araştırmacı	Fiziksel etkinlikler ve diğer bireylerle çalışmaktan ziyade fikirler ve düşünceler üzerine çalışmaktan hoşlanan bireyler	Kimyacı, matematikçi, laboratuvar teknisyeni, bilgisayar işletmeni vb.
Sanatçı	Tasarım, müzik, sanat ve oyunculuktan hoşlanan bireyler	Heykeltıraş, ressam, yazar, oyuncu, öğretmen vb.
Sosyal	Diğerlerine yardım etmekten ve onlardan yardım almaktan hoşlanan bireyler	Öğretmen, akademisyen, sosyal çalışmacı, danışman vb.
Girişimci	İş projelerine başlayan ve bu projeleri sürdüren bireyler	Emlakçı, avukat, yönetici vb.
Geleneksel	Belli ve kalıplaşmış görevleri yerine getirmekten hoşlanan bireyler	Kütüphaneci, müşteri hizmetleri danışmanı, sekreterlik ve büro işleri vb.

Kariyer hazırlığı

Kariyer hazırlığı ortaöğretim sürecini kapsayan ve gelişimsel yetersizliği olan bireye mesleki becerilerin, iş becerileri-nin iş başında ya da okulda öğretiminin sağlandığı ve bireyin yapılandırılmış iş deneyimleriyle etkileşim kurduğu dö-nemi ifade etmektedir (Morningstar ve Clavenna-Deane, 2018). Bu dönemde kariyer eğitimi çalışmalarının kapsamı daralmaktadır. Mesleki eğitim olarak nitelendirilebilecek çalışmaların gerçekleştirildiği bu dönemde ana amaç, gelişimsel yetersizliği olan bireyin çalışma yaşamında başarılı olmak için gereksinim duyduğu yeterlikleri kazanması olarak ifade edilebilir (Wehmeyer ve Webb, 2012). Kariyer hazırlığı; (a) çalışma yaşamında çalışanlardan beklenen temel becerilerin belirlenmesini ve öğretimini, (b) bireye işe ve çalışmaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıkların kazandırıl-masını, (c) farklı mesleklere yönelik yeterlikleri ve farkındalığı arttıracak yapılandırılmış deneyimlerin oluşturulmasını ve (d) okul sonrası dönemde toplumda değeri olan bir sektörde iş gücüne yerleştirmeyi kolaylaştıracak her türlü eğitim ve öğretim etkinliklerini içermektedir (Association for Career and Technical Education, 2006).

Mesleki gelişim tipik gelişen bireyler için yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Tipik gelişen bireyler kariyer gelişimlerini desteklemek için farklı kurs ve seminerler yoluyla mesleki yeterliklerini destekleyebilmekte, toplumsal çevreleri yoluyla kendilerine en uygun iş olanaklarıyla etkileşim kurabilmektedirler. Buna karşın gelişimsel yetersizliği olan bireyler okul sonrası yaşamlarında genellikle okulun sağladığı desteklerin dışında kalmakta ve gereksinimleri doğrultusunda desteklenmemektedirler (Benz, Lindstrom ve Yovanoff, 2000). Bu nedenle okul dönemi içerisinde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

Okul döneminde gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik kariyer hazırlığı çalışmaları onların çalışma yaşamına yönelik beklentilerini gerçekçi hale getirerek yetişkinlik yaşamına yönelik daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlamak-tadır. Kariyer hazırlığı çalışmaları kapsamında öncelikle bireye okulda sunulan programların gözden geçirilmesi ge-rekmektedir. Öğretmenler ve okul yönetimleri, okullarında hâlihazırda hizmet sunan iş atölyelerinin niteliğini ve bu atölyelerin hangi meslek alanına hizmet ettiğini değerlendirmelidirler. Gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda okulda eğitimi sunulan meslek alanları (örn., ciltleme, tekstil, büro yönetimi vb.) listelenmelidir. Ardından okulda sunulan mesleki eğitim hizmetleriyle içinde yaşanılan çevredeki iş olanakları bir arada düşünülmelidir. Bu kapsamda yaşanan yerin büyüklüğüne göre gözlem ve görüşmeler içeren saha çalışmalarıyla gelişimsel yetersizliği olan bireyin çalışabileceği potansiyel çalışma ortamları ortaya konmalıdır (Morgan ve Riesen, 2016).

Potansiyel çalışma ortamlarının belirlenmesi sürecinde çalışma ortamları; çalışanlardan beklenen görevler, çalışma koşulları, iş yerinin fiziksel özellikleri ve işin potansiyel getirileri açısından değerlendirilmelidir. Her iş yerinin yapısı ve o iş yerinde çalışanlardan beklenen görevler farklılık göstermektedir. Kimi iş yerlerinde rutin ve yineleyici işler gerçekleştirilirken (örn., montaj işleri, imalat işleri vb.) kimi iş yerlerinde gerçekleştirilen işler insanlarla etkileşim kurmayı (örn., garsonluk, kasiyerlik vb.) gerektirmektedir. İfade edici dil becerilerinde sınırlılık yaşayan gelişimsel yetersizliği olan bireyin lokantada garson olarak çalışması durumunda başarısız olacağı öngörülebilir. Bu nedenle iş ortamlarında çalışanlardan beklenen görevlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çalışma koşulları iş yerindeki çalışma saatlerini, vardiya rejimini ve iş yeri kültürünü içeren durumları ifade etmektedir. Çalışanların çalışma koşullarına uygunluğu, onların iş tatminini ve performansını önemli düzeyde etkilemektedir. Örneğin iş yerlerinde gözlenen iş yeri kültürü çalışma yaşamının sağlayacağı sosyal katılımı etkileyen doğal bir değişken olarak nitelendirilebilir (Hagner, 1992; Hagner, Gague ve Philips, 2015). Kurumsal ve büyük ölçekli iş yerlerinde çalışanların diğer çalışanlar ve müşterilerle etkileşiminin sınırlı

olduğu, diğer yandan küçük ölçekli işletmelerde çalışanlar arasında arkadaşlık bağının gelişmesi için daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir (Artar, 2018). İş yerlerinin fiziksel özellikleri ve konumu da potansiyel çalışma ortamlarının belirlenmesinde önemli bir bileşendir. Bu kapsamda iş yerlerinin erişilebilirlik, gelişimsel yetersizliği olan bireyin evine yakınlık gibi değişkenler açısından incelenmesi önemlidir. Son olarak çalışma ortamları çalışanların kazandığı maaş ve onlara sunulan kariyer fırsatları (örn., görevde yükselme, işten çıkarılma vb.) açısından değerlendirilmelidir (Yost ve Corbishley, 1987).

Potansiyel çalışma ortamlarının özelliklerinin ortaya konmasının ardından bu iş yerlerinin çalışanlarından beklediği beceri ve tutumlar hakkında bilgi edinilmelidir. Ardından gelişimsel yetersizliği olan bireyin de aktif katılım sağladığı bir süreç sonunda hangi alanda kariyer hazırlığı çalışmalarının gerçekleştirileceğine karar verilmelidir. Bu aşamada bireyle birlikte ilgili iş yerlerinin gezilmesi doğru karar vermede önemli rol oynamaktadır (Wehmeyer ve Webb, 2012).

Gerçekleştirilen araştırmalar okul döneminde herhangi bir işte deneyim yaşayan gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okul sonrasında işe girme olasılığının önemli düzeyde arttığını göstermektedir (Rabren, Dunn ve Chambers, 2002). Okul döneminde gerçekleştirilen mesleğe hazırlık çalışmaları gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kariyer seçeneklerini keşfetmelerini, belli işlere yönelik iş becerilerini geliştirerek uygulamalarını, işe ve çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Doren, Lindstorm, Zane ve Johnson, 2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireyin okul döneminde mesleki deneyimler elde etmesi onların iş başında eğitim yaklaşımıyla yeterliklerinin artırılmasına olanak sağlamaktadır. İş başında eğitim, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına hazırlanmasında en etkili yollar-dan biridir (Benz, Lindstrom ve Yovanoff, 2000). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mesleki deneyim elde etmesi için sınırlı destekten yoğun desteğe kadar birçok mesleki deneyim seçeneği bulunmaktadır. Bunlar gölge çalışılık, gönüllü çalışma, okul temelli girişimler, stajyerlik, çıraklık ve ücretli çalışma olarak sıralanabilir (Lindstrom, Benz ve Doren, 2004). Gölge çalışan uygulaması, gelişimsel yetersizliği olan bireyin ilgi ve yeterlikleri doğrultusunda bir iş yerindeki gönüllü ve deneyimli çalışanla eşleştirilmesini içermektedir. Gelişimsel yetersizliği olan birey bu uygulama kapsamında gün boyunca bu çalışanın gerçekleştirdiği işleri gözlemektedir (Luecking, 2009). Gölge çalışılık uygulamasında gelişimsel yetersizliği olan bireyin deneyimi sınırlı olmasına rağmen süreçte eğitimini aldığı meslekler hakkında bir fikir edinmektedir. Bu uygulama kapsamında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin birçok kariyer alanında kısa süreli deneyimler elde etmesi, iş yeri kültürü ve iş yeri rutinleri hakkında bilgi sahibi olması ve böylece çalışma yaşamına yönelik tercihlerini gözden geçirmesi sağlanabilir. Gönüllü çalışma, toplumsal bağların güçlendirilmesi, vatandaşlık sorumluluğu kazandırma ve deneyim elde etme amacıyla toplum tarafından değer gören işlerin ücretsiz ve bir süreliğine gönüllü olarak gerçekleştirilmesidir. Gönüllü çalışma alanları, okulda yürütülen öğrenme etkinlikleri göz önünde bulundurulurak belirlenmelidir. Örneğin ciltleme atölyesinde çalışan ve kâğıt yapımı konusunda ders alan öğrenciler bir hafta boyunca geri dönüşüm fabrikasında öğretmenleri eşliğinde deneyim elde edebilirler. Böylece, hem okul etkinlikleri desteklenmekte hem de gelişimsel yetersizliği olan bireyin iş dünyasıyla bağ kurması sağlanmaktadır (O'Connor, 2009). Okul temelli girişimler, okul programıyla birlikte devam eden ve üretime odaklı işlerin öğrenciler tarafından yürütülmesi olarak tanımlanabilir (Wehmeyer ve Webb, 2012). Bu tür iş deneyimleri gelişimsel yetersizliği olan bireyin çalışma yaşamına geçiş yapmadan önce iş becerilerini geliştirmek için oldukça önemlidir. Okul temelli girişimler hem okul ortamının güvenliğini hem de çalışma yaşamının gerektirdiği sorumlulukların edinilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte okul yönetimi öğrencilerin ulaşımının kolaylıkla sağlanabileceği bir alanı kiralar/satın alır. Bu alanda toplum tarafından gereksinim duyulan mal/hizmetleri üretir. Elde edilen gelir öğrencilere ya da okulun gereksinimlerine katkı sağlar. Bir iş ve meslek okulunun bahçesine kafeterya açarak kurulu olduğu mahalle sakinlerine hizmet vermesi bu sürece örnek olarak gösterilebilir. Staj uygulaması, ücretli ya da ücretsiz olarak gerçekleştirilen, uzun dönemli ve yapılandırılmış mesleki deneyimler olarak tanımlanabilir. Staj uygulamaları okul ve çevredeki işverenlerin iş birliği kurmasını sağlar. Staj uygulamaları okulun çevredeki iş olanakları hakkında bilgi sahibi olmasına ve ileriki yerleştirme süreçleri için deneyim elde etmesine katkıda bulunur. Staj uygulamasında gelişimsel yetersizliği olan birey eğitim aldığı alanı yansıtan bir iş yerine yerleştirilir. Gelişimsel yetersizliği olan birey burada sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu süreçte kişilerarası becerilerini ve istihdam edilebilirlik becerilerini geliştirmesi en önemli amaçtır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler bu süreçte staj yaptıkları iş yerinin kültürüne ve çalışma koşullarına olabildiğince uyum gösterirler. Staj uygulamasından elde edilen değerlendirme verileri ışığında bireyin BEP'inde güncellemeler yapılabilir (Benz, Lindstrom ve Latta, 1999). Çıraklık eğitimi, deneyimsiz bir çalışanın alanında deneyimi olan bir "usta" ile eşleştirilmesi yoluyla iş becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Çıraklık eğitiminde en temel amaç bireyin iş becerilerine yönelik yeterliklerinin geliştirilmesidir.

Kariyer hazırlığı çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen mesleki deneyim etkinlikleri sırasında gelişimsel yetersizliği olan bireyin durumu sürekli olarak gözlenmeli ve işlevde bulunma düzeyi takip edilmelidir. Bireyin gereksinimlerine göre okulda destekleyici hizmetler sunulmalıdır. Nitelikli şekilde gerçekleştirilen kariyer hazırlığı uygulamaları gelişimsel yetersizliği olan bireyin okul sonrası dönemde yaşayacağı deneyimlerin farkında olmasını ve okulda gerçekleştirilen etkinlikleri anlamlandırmasını sağlamaktadır. Kariyer hazırlığı çalışmaları, gelişimsel yetersizliği olan bireye yönelik gerçekleştirilen kariyer farkındalığı ve kariyer keşfi çalışmalarını anlamlı bir temele oturtmakta ve bu çalışmaları tamamlayıcı nitelik göstermektedir (Morninstar ve Clavenna-Deane, 2018). Diğer yandan mesleki deneyimler yoluyla gelişimsel yetersizliği olan birey iş dünyasıyla etkileşime girerek toplumsal çevresini arttırmaktadır. Bu durumun bireyin okul sonrası dönemde işe girme şansını arttıracacağı söylenebilir (Carter ve diğ., 2012). Okul döneminde gelişimsel yetersizliği olan bireye yönelik gerçekleştirilen kariyer gelişimi çalışmaları yetişkinlik yaşamına geçişte önemli bir temel oluşturmaktadır. Birey okuldan mezun olmadan önce yetişkinliğe geçiş döneminde gereksinim duyduğu hizmetler belirlenmeli ve bireye hizmet sunacak kuruma/personele iletilmelidir. Diğer yandan okul dönemi boyunca öğretilen becerilere yönelik genelleme çalışmalarına önem verilmesi bireyin okul sonrası dönemde işlevde bulunma düzeyini arttırabilir (Nittrouer, Pickens ve Shogren, 2015).

Kariyerin özüm senmesi

Kariyer gelişimi sürecinin son aşaması olan kariyerin özüm senmesi okul sonrası dönemi kapsamaktadır. Bu dö-nemde gelişimsel yetersizliği olan bireyi özelliklerine uygun bir işe yerleştirmek ve bu işte sürdürülebilir şekilde çalışma-sını sağlamak temel amaçtır. Bununla birlikte bireyin çalışma yaşamı dışında kalan serbest zamanlarında neler yapa-cağı, nerede barınacağı gibi konularda da gereksinim duyulan hizmetler planlanarak sunulmalıdır. Kariyerin özüm-senmesi sürecinde gelişimsel yetersizliği olan bireyler okul döneminde kendilerine sunulan hizmetlerin kapsamının dı-şında kalmaktadır. Bu nedenle bireyin yakın çevresi, işverenleri ve çalışma arkadaşları doğal destek kaynağı olarak görülmeli ve bu paydaşların bireye sunacağı desteklerin nitelikli olması için gerekli önlemler alınmalıdır. Çalışma ya-şamında gelişimsel yetersizliği olan bireyler için en önemli doğal destek kaynaklarından birinin tipik gelişen çalışma arkadaşları olduğu söylenebilir (Hagner, Dague ve Phillips, 2015; Wehman, 2013). Çalışma arkadaşları gelişimsel ye-tersizliği olan bireyin çalışma yaşamında sürdürülebilir şekilde yer alması için savunuculuk, eğitim ve yardım sunma gibi alanlarda destek sunmakta, bununla birlikte bireyin iş yeri dışındaki sosyal çevresi için de önemli bir kaynak oluş-turmaktadır. Ancak çalışma arkadaşları gelişimsel yetersizliği olan bireylerle iletişim kurma ve sürdürmede desteğe gereksinim duymaktadırlar (Artar, 2018). Bu nedenle gelişimsel yetersizliği olan bireyin işe yerleştirilmesi sürecinde potansiyel doğal destek kaynakları belirlenerek desteklenmesi oldukça önemlidir.

Yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına katılımında farklı istihdam modelleri uygulanmaktadır. Korunmalı iş yeri, destekli istihdam ve rekabetçi istihdam modeli olarak sınıflandırılabilir bu modeller farklı düzeyde destekler ve çalışma koşullarına işaret etmektedir (Migliore, Mank, Grossi ve Rogan 2007; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Geli-şimsel yetersizliği olan bireylerin işlevde bulunma düzeyi onların bilişsel özellikleri ve yetersizlikten etkilenme derecele-rine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle yetişkinlik döneminde gelişimsel yetersizliği olan bireyler için gerçekçi beklentiler oluşturulmalıdır. Örneğin sınırlı derecede işlevde bulunma düzeyine sahip kimi bireyler için korunmalı iş yeri modeline göre sürdürülen bir çalışma yaşamı daha uygun olabileceken işlevde bulunma düzeyi daha yüksek olan bireyler içinse destekli istihdam ve rekabetçi istihdam modelleri kapsamında tipik gelişen bireylerle birlikte çalışmak daha işlevsel olabilir (Novak ve Rogan, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler başarılı bir yetişkinlik yaşamı için erken dönemde başlayan ve tüm okul dö-nemini kapsayan nitelikli eğitim ve destek hizmetlere gereksinim duymaktadırlar. Bu hizmetlerin temelinde ise kariyer eğitimi yer almaktadır. Ancak kariyer eğitimiyle ilgili alanyazın dikkate alındığında Türkiye’de hem gelişimsel yeter-sizliği olan bireylere hizmet sunan personelin hem de ailelerin kariyer eğitimi konusunda yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum, paydaşların yetişkinlik yaşamının sorumluluklarıyla çok geç yüzleşmelerine neden olmakta ve gereksinim duyulan hizmetlerin erken dönemde sunulmasına engel olmaktadır. Bu nedenle bireyin ailesine tanılama aşamasının ardından gelişimsel yetersizliği olan bireyin yetişkinlik yaşamı ve kariyer gelişimi çalışmaları hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilebilir. Diğer yandan bu bireylere hizmet sunan per-soneler (örn., özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenler, rehber öğretmen vb.) kariyer değerlendirmesi yapma, bu değerlendirme sonucunda bireye sunulan okul temelli etkinlikler ve toplum temelli deneyimlerle bireyin kariyerini destekleme konusunda gerekli yeterlikler kazandırılmalıdır.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin başarılı bir yetişkinlik yaşamına ulaşması onların sahip olduğu bağımsız yaşam becerileriyle yakından ilişkilidir. Bağımsız yaşam becerileri hem bireyin çalışma yaşamında sürdürülebilir şekilde yer almasını hem de toplumda eşit bir birey olarak yaşamasını sağlamaktadır. Ancak gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik ABD’de hazırlanan özel eğitim programları incelendiğinde, bu programların bağımsız yaşam çıktılarını elde etmede yetersiz kaldığı görülmektedir (Bouck, 2012). Ülkemizde de gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim programları incelendiğinde, bu programların ve içerdiği öğrenme-öğretme süreçlerinin bireyi bağımsız yaşama hazırlamada yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız bir yetişkinlik yaşamına ulaşabilmesi için onlara sunulan özel eğitim programlarında bağımsız yaşam becerilerinin temel alınması ve toplum temelli bir öğretim sürecinin benimsenmesi önerilebilir.

Başarılı bir kariyer gelişiminin temelinde gelişimsel yetersizliği olan bireyi tanımak yer almaktadır. Bireyin ilgi, tercihlerinin belirlenmesi ve yeterliklerinin ortaya konması onun yetişkinlik yaşamındaki yolunu çizmede oldukça önemlidir (Morningstar ve Clavenna-Deane, 2018). Ancak Türkiye’de gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik kari-yer değerlendirmesi için formal araçların (örn., ölçek, envanter vb.) bulunmaması bu bireylere yönelik kariyer gelişimi ve yönlendirme çalışmalarının önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle uluslararası alanyazında yer alan değer-lendirme araçlarının işlevini yerine getirecek araç geliştirme ve Türkçe’ye uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Başarılı bir kariyer gelişimi için gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okul döneminde çalışma yaşamıyla bağlantı kurarak mesleki deneyim elde etmesi oldukça önemlidir. Mesleki deneyimler yoluyla gelişimsel yetersizliği olan birey-lerin yeterli olduğu ya da ilgi duyduğu meslek alanlarının belirlenmesi için fırsatlar elde edilebileceği söylenebilir. Bu nedenle gelişimsel yetersizliği olan bireylerin devam ettikleri okullarla iş dünyası arasında bağlantı kurulmasının kari-yer gelişimi sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla farklı sektörlerde faaliyet gösteren işverenlerin ya da çalışanların okullara davet edilerek gelişimsel yetersizliği olan bireylerle etkileşim kurması ya da gelişimsel yetersizliği olan bireylerin belli aralıklarla düzenlenen geziler yoluyla çalışma ortamlarını gözlemlemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Artar, T. M. (2018). Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Association for Career and Technical Education (2006). Reinventing the American high school for the 21st Century. Alexandria, VA: Author.
- Baer, R. M., & Daviso, A. W. (2013). Independent living and community participation. İçinde R. W. Flexer, R. M. Baer, M. Luft, & T. J. Simmons (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (s. 306-328). Boston: Pearson.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529. doi: 10.1177/001440290006600405
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Latta, T. (1999). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: The youth transition program model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13(1), 55-63. doi: 1052-2263
- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1175-1186. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01517.x
- Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longitudinal Transition Study-2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39, 154-163. doi: 10.1177/2165143414551408
- Bradley, V. J., Bershadsky, J., Giordano, S., Hiersteiner, D., Kennedy-Lizotte, R., & Butterworth, J. (2015). Employing people with intellectual and developmental disabilities: Current status and emerging best practices. İçinde AAIDD (Ed.), *Way leads on to way: Paths to employment for people with intellectual disability* (s. 3-30). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Exceptional Children.
- Brown, I., Hatton, C., & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 316-332. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.316
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233-247. doi: 10.1177/1044207311414680
- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40, 425-435. doi: 10.1352/0047-6765(2002)
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432-444. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x
- Davis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A Psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C., & Johnson, P. (2007). The role of program and alterable personnel factors in post-school employment outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 171-183. doi: 10.1177/08857288070300030601
- Échevin, D. (2013). Employment and education discrimination against disabled people in Cape Verde. *Applied Eco-nomics*, 45(7), 857-875. doi: 10.1080/00036846.2011.613775
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2005). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*, 34, 438-364. doi: 10.1177/0894845308316295
- Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, M., & Simmons, T. J. (2013). *Transition planning for secondary students with disabilities*. Boston: Pearson.
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4-17. doi: 10.1177/0885728811399091
- Grigal, M., Migliore, A., & Hart, D. (2014). A state comparison of vocational rehabilitation support of youth with intellectual disabilities' participation in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(3), 185-194. doi: 10.3233/JVR-140683
- Hagner, C. D. (1992). The Social interactions and job supports of supported employees. İçinde J. Nisbet (Ed.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities* (s. 217-240). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hagner, D., Dague, B., & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4), 195-202. doi: 10.1177/0034355214544750

- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1996). The new protean career: Psychological success and the path with a heart. İnde D. T. Hall (Ed.) *The career is dead: Long live the career* (s. 15-45). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hall, S. A. (2017). Community involvement of young adults with intellectual disabilities: Their experiences and perspectives on inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 859-871. doi: 10.1111/jar.12276
- Hanley-Maxwell, C., & Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing students for employment. İnde P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 529-561). Austin, TX: Pro-ED.
- Harcourt, M., Lam, H., & Harcourt, S. (2005). Discriminatory practices in hiring: Institutional and rational economic perspectives. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(11), 2113-2132. doi: 10.1080/09585190500315125
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. doi: 10.1037/0003-066X.51.4.397
- Kraemer, B. R., McIntyre, L. L., & Blancher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262. doi: 10.1352/0047-6765(2003)
- Leake, D., & Black, R. S. (2005). Cultural and linguistic diversity: Implications for transition personnel (Essential Tools Monograph Series). Minneapolis, MN: National Center for Secondary Education and Transition.
- Lindstrom, L., Benz, M., & Doren, B. (2004). Expanding career options for young women with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27(1), 43-63. doi: 10.1177/088572880402700104
- Luecking, R. (2009). *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- McIntyre, G. (2014). The potential for inclusion: Young people of social inclusion as they make the transition from childhood to adulthood. *Journal of Youth Studies*, 17, 857-871. doi: 10.1080/13676261.2013.878794
- Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Zhu, M., Murray, J., Wu, S., Young, R. A. (2018). Transition to adulthood as a joint parent-youth project for young persons with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(4), 263-277. doi: 10.1352/1934-9556-56.5.263
- Meaker, T. (2016). Transition to employment. İnde R. L. Morgan & T. Riesen (Eds.). *Promoting successful transition to adulthood* (s. 152-177). New York: The Guilford Press.
- Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., & Rogan, P. (2007). Integrated employment of sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26, 5-19. doi: 1052-2263
- Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild disabilities*. Boston: Pearson Education, Allyn and Bacon.
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.
- Morningstar, M., & Clavenna-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Nittrouer, C. L., Pickens, J. L., & Shogren, K. A. (2015). Employment supports that promote job attainment, maintenance, and advancement for people with intellectual and developmental disabilities. İnde AAIDD. *Way leads on to way: Paths to employment for people with intellectual disability* (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Novak, D., & Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 31-51. doi: 10.1352/1934-9556-48.1.31
- O'Connor, M. P. (2009). Service works! Promoting transition success for student with disabilities through participation in service learning. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 12-17.
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(4), 329-343. doi: 10.1352/1944-7558-123.4.329
- Rabren, K., Dunn, C., & Chambers, D. (2002). Predictors of post-high school employment among young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 25-40. doi: 10.1177/088572880202500103
- Repetto, J. B., Webb, K. W., Neubert, D. A., & Curran, C. (2006). *The middle school experience: Successful teaching and transition planning for diverse learners*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Rogan, P., Grossi, T. A., & Gajewski, R. (2002). Vocational and career assessment. İnde C. L. Sax, & C. A. Thoma (Eds.), *Transition assessment: Wise practices for quality lives* (s. 103-117). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Savaşır, R. (1999). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde KOBİ'ler açısından istihdam politikaları*. Ankara: Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası.

- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181. doi: 10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x
- Sevak, P., O'Neill, J., Houtenville, A., & Brucker, D. (2018). State and local determinants of employment outcomes among individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 1-10. doi: 10.1177/1044207318782676
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M., & Oliver, P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. New Jersey: Merrill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (2015). An ecological approach to vocational behavior and career development of people with disabilities. İnde R. M. Parker, E. M. Szymanski & J. B. Patterson (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (s. 225-280). Austin, TX: PRO-ED.
- Thurlow, M., Cormier, D., & Vang, M. (2009). Alternative routes to earning a standard high school diploma. *Exceptionality*, 12(3), 135-149. doi: 10.1080/09362830903028424
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye özürlüler araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf, 9.8.2018).
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher's guide*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Wehman, P., & Bricout, J. (2001). *Supported employment: New directions for the new millennium*. İnde P. Wehman (Ed.) *Supported employment in business: Expanding the capacity of workers with disabilities* (s. 3-22). Illinois: Training Resource Network
- Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2012). An introduction to adolescent transition education. İnde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 1-10). New York: Routledge.
- Weidenthal, C., & Kochar-Bryant, C. (2007). An investigation of transition practices for middle school youth. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 147-157. doi: 10.1177/08857288070300030401
- Yost, E. B., & Corbishley, M. A. (1987). *Career counseling: A psychological approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı¹

The Perception of Distance Education Faculty Members Regarding Distance Education

Başak Gök², Ebru Kılıç Çakmak³

Anahtar Kelimeler

öğretim elemanı
uzaktan eğitim algısı
uzaktan eğitim

Keywords

faculty
distance education
perceptions
distance education

Başvuru Tarihi/Received

05.09.2019

Kabul Tarihi /Accepted

21.05.2020

Öz

Üniversiteler uzaktan eğitim programlarıyla daha geniş kitlelere erişerek, bilginin yayılması ve nitelikli işgücünün sağlanmasında ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Artan bilgi talebi, zaman ve mekan esnekliği, düşük maliyetler uzaktan eğitime talebi artırmaktadır. Bu nedenle üniversiteler uzaktan eğitime önem vermekte, daha etkili programlar hazırlamaya çalışmaktadır. Öğretim elemanı hem uzaktan eğitim ortamının ilk kullanıcısı hem de sunulmasında önemli görevi olan bir paydaştır. Bu nedenle uzaktan eğitimin sunulması, geliştirilmesi ve planlanmasında merkezi rolü vardır. Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime ilişkin algıları sunulan hizmetin kalitesini, çıktılarını, hizmete ilişkin algı, tutum ve bakış açılarını etkilemesi kaçınılmazdır.

Bu çalışmada internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının mevcut işleyişle ilgili uzaktan eğitim algısını oluşturan boyutları belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Çevrimiçi anket olarak hazırlanan ölçme aracı, uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarına elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Çalışma tarama türünde yapılmış ve uzaktan eğitim programına sahip 13 üniversitede gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamda 168 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Tamamlanmayan anketler çıkartılarak, 81 öğretim elemanının yanıtları değerlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analiziyle öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısını oluşturan boyutlar araştırılmıştır. Anket, 21 maddeden oluşup, 5'li Likert yapıdadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve eğitim öğretimi planlama boyutlarından oluşmaktadır. Anketin açıkladığı toplam varyans %56,88 olup, ankete ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı 0,91'dir. Temel bakışa ilişkin algı boyutuna ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı 0,91 olup; kaynaklara erişim 0,81 ve eğitim öğretim planlama boyutu 0,80 değerine sahiptir.

Öğretim elemanları uzaktan eğitim algı puanlarının düzeylerinin de belirlendiği çalışmada eğitim öğretim planlama faktörü en yüksek seviyeye sahipken, diğer faktörler ve anketin tamamında algı düzeyi orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Son mezuniyet derecesi ile uzaktan eğitimde verilen toplam ders sayısına göre temel bakışa ilişkin algıda; ünvan ve uzaktan eğitimde ders verme süresine göre eğitim öğretim planlamada; en son mezuniyet derecesine göre toplam uzaktan eğitim algısında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

The universities contribute to the national economy by accessing a wider audience through distance education programs, dissemination of information and provision of qualified workforce. Increasing demand for information, time and space flexibility, and low costs increase demand for distance education. For this reason, universities give importance to distance education and try to prepare more effective programs. The faculty is both the first user of the distance education environment and a stakeholder who has an important role in presenting it. Therefore, faculty has a central role in the delivery, development and planning of distance education. It is inevitable for faculty to affect the quality, outputs, perception of service, attitudes and perspectives of service.

In this study, a survey developed in order to determine the dimensions of the distance education perceptions related to current functioning of the faculties involved in internet-based distance education programs. The measurement tool prepared as an online questionnaire was sent to the faculties involved in distance education via e-mail. The study carried out in the type of screening and it was conducted in 13 universities with distance education program. Incomplete surveys were taken and responses of 81 faculties were evaluated. The dimensions which constitute the perception of distance education of the faculties were investigated with exploratory factor analysis. The survey consists of 21 items and has 5-Likert structure. The perception of distance education of the faculties consists of "basic perception of the distance education", "access to resources" and "education planning". The total variance explained by the survey is 56.88% and the Cronbach alpha internal reliability coefficient of the survey is 0.91. Cronbach alpha internal reliability coefficient of the perception dimension of the basic perceptions of distance education is 0.91; access to resources has a value of 0.81 and an educational planning has 0.80.

The levels of distance education perception scores is also determined in the study, the level of perception is found to be at the highest level in education planning factor, and other factors and survey was moderate. It is determined that there is a significant difference in basic perceptions of distance education according to the total number of courses given in distance education and the last graduation degree; education planning according to the faculty title and duration of the course; total distance education perception according to the latest graduation degree.

¹ Bu makale "Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı" isimli tezden üretilmiştir. Uluslararası Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu'nda (The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences – IVSEES 2019) bildiri özeti sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar, Gazi Üniversitesi, Rektörlük, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-8687-5961>

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-3459-6290>

Introduction

Universities reach to a wider audience through distance education (DE) programs and contribute to the national economy in the dissemination of knowledge and the provision of qualified workforce. Increased demand for information, flexibility of time and space, low costs increase the demand for distance education. Therefore, universities attach importance to distance education and try to prepare more effective programs.

The instructor is both the first user of the distance education environment and a stakeholder who plays an important role in its present. The instructor at DE has duties in many areas such as preparing and presenting the course, interacting with students, sharing problems with technical support and the administrators. Therefore, it has a central role in the present, development and planning of distance education. It is inevitable that the perceptions of the faculties about distance education will affect the quality, outputs, perception, attitude and viewpoints of the service provided.

Method

In this study, a survey developed in order to determine the dimensions of perception of distance education of the instructors working in internet based distance education programs. Distance learning perceptions of the instructors were determined with the data obtained from the survey. In this study, responses of 81 faculty members from 13 universities with distance education program were evaluated.

The content validity of the survey items was determined by expert opinion. The data set was evaluated by exploratory factor analysis (EFA). As a result of EFA, the dimensions and items of the survey were determined. The 5-point Likert survey consists of 21 items and two parts demographic informations and questionnaire form. Demographic informations involve gender, age, title, last graduated degree, department, duration of teaching at university, duration of teaching at DE and number of different courses, total number of courses, subject areas of courses and status of taking courses at DE. The items are rated as 5-point likert between "strongly agree" and "strongly disagree".

Distance education perception of instructor explains under 3 factors. The conceptual dimension of the DE and instructors' aspects of the DE are explained by the "perception of basic view (TB)" factor. The "access to resources (KE)" factor includes the support of the instructor and the students' access to the course resources and environment of the DE. Job descriptions, responsibilities and expectations of the people working at DE are explained by "education and training planning (EÖP)" factor.

Faculty DE perception consists of TB, KE and EÖP factors. DE perception was explained by 21 items, which coming from TB was 10, KE 6 and EÖP 5 items. %56,88 of total variance was measured, of which 36.50% was TB; 11.78% was KE and 8.59% was EÖP.

The reliability of the developed instrument was investigated with Cronbach alpha internal consistency coefficient. Cronbach alpha was found to be 0.91. The internal consistency coefficients of the factors were TB 0.91; KE 0.81; EÖP 0.80 (Gök, 2011). Cronbach alpha internal consistency coefficients in the range of 0.80-1.00 indicate that the measurement tool is "highly reliable" (Tavşancıl, 2006).

Data were defined by descriptive statistical techniques. One-way ANOVA (Analysis of Variance) test and independent sam-ple t test was used in case of parametric test assumptions and Scheffe test was used to compare multiple mean scores. When parametric test assumptions were not met, Kruskal Wallis Test was used. The Mann-Whitney U Test was applied for the groups with significant differences in Kruskal Wallis H-Test. Faculty DE perception scores were rated low, medium and high.

Result and Discussion

Faculty DE perception is explained by the sum of TB, KE and EÖP factors. As a result of the study, the independent variables that make a statistically significant difference in perception score and, the perception score level are as follows.

TB score is medium. TB factor varies statistically significant according to the last graduation degree and the total number of courses taught in DE. The perception score of undergraduate graduates is lower than that of master and doctoral graduates. The perception score of undergraduate graduates is lower than that of master and doctoral graduates. The number of courses 7 or more given in DE have a more positive perception than 2. It can be said that the basic perception of DE at the beginning of the process of adaptation to DE learning environment is weak, and after having a certain experience, it is seen that DE is more positive. With increasing experience, adaptation to the DE environment is facilitated (Crooks et al., 2003; Conrad, 2004; Felege and Olson, 2015; Wingo, Ivankova and Moss, 2017).

The KE score is medium. KE scores of the faculties do not show significant difference according to the independent variables used in the research. Support should be provided to solve access issues in the DE environment. Betts (1998) stated that the motivation of the faculties was negatively affected in the absence of technical support, training and seminars. Faculties need access to technology, introduction of course tools, and preparatory training for support services (Bilgiç, Doğan and Seferoğlu, 2011) and want to take part in DE programs where adequate training is provided (Lee and Busch, 2005, Tallent-Runnels et al., 2006).

The perception score of EÖP is high. The perception of EÖP of the faculties varies significantly according to the title and duration of teaching in DE. Associate professors and assistant professors have higher perception than professors. And, in the research, faculties with 4-6 years of experience in DE have lower perception scores than those with 0-2 years of experience. They need more improvement when their experiences increase. Ellis (2000) stated that faculties spent more time and effort in developing and presenting the course and they need promotion.

The sum of the scores of TB, KE and EÖP factors constitute the faculty perception of DE. The DE perception score of the faculties is medium. In the research, according to the last graduated education degree, faculty DE perception showed a significant difference. Undergraduate graduates have statistically significant and lower perception than master degrees. Similarly, undergraduates have statistically significant and lower perception from doctoral graduates.

The quality of DE can be improved by conducting studies to strengthen the DE perception of faculties. Perceptions should be considered when developing DE policies.

GİRİŞ

Bilgi ekonomisi olarak tanımlanabilecek günümüz ekonomisinde, bilgiye duyulan ihtiyacın artması daha geniş kitlelere hizmet verebilmek için üniversiteleri UE programı açmaya yönlendirmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitimin (UE) mekandan bağımsız olarak daha az maliyetle sunulması UE hizmetine talebi de artırmaktadır.

Mektupla eğitim uygulaması ile temelleri atılan UE, bulunduğu dönemin teknolojik altyapısına bağlı olarak, radyo, televizyon ve internet gibi iletişim yollarıyla ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilerek dağıtılmıştır. UE bulunduğu dönemin iletişim araçları ve teknolojiyle uyumlu olarak sürekli gelişme göstermiştir. UE'in dağıtımında birincil yol olarak çoğu zaman internet ortamı kabul edilmektedir (Dryer, 2009). Dolayısıyla günümüzde internet teknolojilerine bağlı olarak e-öğrenme ortamları geliştirilmektedir.

Öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, içerik geliştiriciler, destek hizmet birimi, veliler UE'nin paydaşları olup, bazı paydaşların UE hizmetinin yürütülmesinde geleneksel eğitime göre farklı yeterliklerinin olması gerekmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, hem UE ortamında kullanılan araçları/teknolojiyi hem de bu araçları/teknolojiyi kullanan paydaşların yeterlik ve rollerini etkilemektedir. UE'de hizmeti alan en önemli paydaş öğrenciler olup, öğrencilerin başarısı, tutumu, motivasyonu, performansı, sosyal varlığı, etkileşimi, kaygılarıyla ilgili araştırmalar literatürde yer almaktadır (Atıcı, 2007; Horzum ve Balta, 2008; Lee, Trail, Lewis and Lopez, 2011; Semple, Hatala, Franks and Rossi, 2010; Tekinarslan, 2008; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Ward, Peters and Shelley, 2010).

Öğrenme ortamındaki değişimin ilk uygulayıcısı ve temsilcisi olarak öğretim elemanı başarılı sonuçlar elde etmek için uzaktan eğitime açık olmalıdır. Öğretim elemanı, öğrenme ortamının hem ilk kullanıcısı hem de bilgiyi bu ortamda öğrencilere aktaran paydaştır (Mitchell, Parlamis and Claiborne, 2015). UE'de öğretim elemanı hem dersi yürüten hem de içerik geliştirme süreçlerinde alan uzmanı olarak görev alabilir. Öğretim elemanı dersi yürütme sürecinde, ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrası yapılması gereken tüm işlemlerden sorumludur. Dersin başlamasından önce ders müfredatını, ders içeriğini ve değerlendirme kriterlerini hazırlayarak sisteme yükler. Derste kullanmak üzere etkinlik ve materyalleri hazırlar. Ders süresince hazırladığı etkinlik ve materyallerle içeriği öğrencilere aktarır. Öğrencilerin derse katılımını sağlar. Öğretim elemanı öğrencilerle etkileşimde bulunarak dersin sunumunu tamamlar. Dersin sunumu sırasında öğrencilerin öğrenme ortamına bağlanma, içeriğe erişme, dersle etkileşimde bulunmada yaşadığı sorunları çözerek ya da destek hizmetlerine ileterek dersin yürütülmesini sağlar.

Öğretim elemanlarının pedagojik ve teknik yeterlikleri ile öğrenme ortamının teknik yeterliği UE başarısını etkilemektedir (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011). Öğretim elemanının sunulan ders içeriğiyle ilgili akademik bilgisi, sınıf yönetimi becerisi, öğrenme yönetim sistemini ve ders araçlarını etkin kullanabilmesi UE'nin başarısı için gerekli şartları oluşturmaktadır. Bu nedenle geleneksel eğitimde öğretim elemanının konu alan bilgisi ve yüzyüze iletişim becerileri öğrenme ortamı için yeterliyken, UE'de bu becerilerin yanında sahip olmaları gereken beceri ve yeterlikler bulunmaktadır (Horzum, 2003; Lackey, 2011).

Öğretim elemanı konuyu aktarmanın dışında; sağlıklı bir ders ortamında dersin yürütülebilmesi için teknolojik uygulayıcı, düzenleyici, yönlendiricidir. Öğretim elemanının teknolojiye yönelik tutumu etkili UE için önemlidir. UE algısı teknolojiye yatkınlıktan olumlu (Rovai, 2003); öğretim elemanının teknoloji korkusundan olumsuz (Li, 2004) etkilenmektedir. Howell, Williams ve Lindsay (2003) daha önce UE'ye katılmış öğretim elemanlarının katılmayanlara göre hem UE'ye hem de teknolojiye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını söylemişlerdir.

Çevrimiçi ders ortamında içerik uzmanı ve dersin sunumundan sorumlu olan kişi öğretim elemanıdır (Conrad, 2004). Öğretim elemanı öğrencinin öğrenme ortamı süreçlerini izleyip, değerlendirebilmelidir. Öğretim elemanı sunulan bilgilerle ilgili öğrencilere geribildirim yaparken, dersin sorunsuz yürümesini de sağlamalıdır. Öğretim elemanının öğrenme ortamındaki sosyal varlığı, öğrenci motivasyonunu, memnuniyetini ve öğrenmesini etkilemektedir (Richardson and Swan, 2003).

İçerik sağlama ve rehberlik rolünü aynı anda etkili bir şekilde yürütmesi gereken öğretim elemanı, ders süresince öğrencilerle etkileşimde olup, onlara rehberlik yapmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadığı teknik sorunları çözmeye çalışan, öğrencilerin ilk olarak başvurduğu kişi öğretim elemanıdır. Öğretim elemanı bir dersin hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesi sürecinde öğrenci, yönetim ve teknik destek gibi yardımcı görevlilerle etkileşim halindedir (Lee, 2002; Volery and Lord, 2000). Bu nedenle öğretim elemanı sistemin güçlü ve zayıf yanlarını tanımalı, öğrenme ortamını etkili kullanabilecek ve sorunlara çözüm üretebilecek teknik yeterlikte olması beklenir.

Öğretim elemanı anlayışlı ve destekleyici karakter özellikleri ile oluşabilecek sorunları hızlıca görme ve çözme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ders ortamında ortaya çıkan sorunları anlayarak, kaygı ya da sinirlenme gibi olumsuz psikolojik duygulara kapılmadan dersi yürütebilmelidir. Öğretim elemanının etkili UE dersi yürütebilmesi için sabır, azim, esneklik, yeniliklere açık olma gibi niteliklere sahip olması gerekir (Daugherty and Funke, 1998).

Öğretim elemanlarının öğrenme ortamında yeni teknolojilere kullanmaya ilişkin algıları, sunulan hizmetin kalitesini ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Grenzky ve Maitland (2001) UE’de görevli öğretim elemanlarının UE ile ilgili düşüncelerinin %72’sinin pozitif; %14’ünün ise negatif olduğunu tespit etmiştir. Öğretim elemanının UE’de ders vermesini yönetim desteği (ek gelir), esnek çalışma saatleri ve teknik destek olumlu etkilemektedir. İş yükü ve ders içeriği hazırlama süresi fazla olması, teşviğin harcanan emeğe göre yetersiz kalması, ders ortamında yaşanan teknik sorunlar ve derslerin kalitesiyle ilgili kaygılar UE’yi caydırıcı kılmaktadır (Betts and Heaston, 2014; Daugherty and Funke, 1998).

UE ortamında öğretim elemanlarının işyükü, geleneksel eğitimden daha fazladır (Conceicao, 2006). Karataş, Kılıç Çakmak ve Üstündağ (2008) ders içeriği hazırlayan öğretim elemanlarının %67’sinin UE için daha ayrıntılı ders içeriği hazırladığını belirtmişlerdir. Geleneksel eğitimle UE’in ders hazırlık süresi ve eğitim süresini karşılaştıran Tomei (2006), öğretim elemanının UE’de %14 daha fazla zaman harcağını; Yiğit ve diğerleri. (2010) ise UE öğretim elemanlarının %70’inin UE’ye daha fazla zaman harcadığını belirlemiştir. Harcanan zaman ve emek UE’de daha fazladır (McQuiggan, 2012; Orr, 2008).

UE’de öğretim elemanı dersin hazırlanması, sunulması, öğrencilerle etkileşim içerisinde olması, sorunları teknik destek ve yöneticileri iletilmesi gibi birçok alanda görevi olup, etkili UE hizmeti sunumunda kritik önem taşımaktadır. UE süreçlerinde önemli yere sahip öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin fikirleri, teknolojiye yatkınlığı, ihtiyaçları, UE’deki rolleri hakkında çalışmalara literatürde karşılaşılmaktadır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011; Sadi ve diğerleri., 2008; Turan ve Çolakoğlu, 2008). Öğretim elemanlarının UE’ye ilişkin algıları sunulan programlarının kalitesini, öğrencilerin UE’ye bakış açısını, karar verme birimlerinin gelecekle ilgili planlamalarını etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de UE’de görev yapan öğretim elemanlarının UE algısı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılarak öğretim elemanlarının UE algısı araştırılmıştır. Tarama araştırmasında bir grubun belirli özelliklerini incelemek amacıyla veri toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Örneklem

Gönüllü olarak araştırmaya katılan UE birimleri araştırma örneğini oluşturmaktadır. Araştırmaya Türkiye’de UE ile eğitim hizmeti sunan üniversitelerin UE’den sorumlu fakülte, meslek yüksek okulu ve uygulama araştırma merkezlerinden gönüllülük ilkesine göre 13 UE birimi katılmış, bu birimlerde UE ortamında ders veren öğretim elemanlarına anket elektronik ortamda ulaştırılmıştır. 168 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Eksik doldurulan anketler (87) çıkartılarak, katılımcıların %48,21’inin (81) yanıtları değerlendirilmiştir. Araştırmaya öğretim üyeleri olan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ile diğer ünvanlardaki (öğretim görevlisi, uzman, çevirici, kurum dışı konu alan uzmanları) öğretim elemanları katılmıştır.

Ölçme Aracı

Çalışmada öğretim elemanlarının mevcut işleyişe hakkındaki UE algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken literatürde yapılan çalışmalar incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki yer alan 91 taslak madde; 9 demografik bilgi ve 82 anket maddesinden oluşmaktadır. Bu maddelerin uygunluğu uzaktan eğitimde görev alan 6 öğretim elemanı tarafından incelenmiş, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda taslak maddelerden bazıları çıkartılarak veya güncellenerek, ölçme aracı internet ortamında erişime açılmıştır. Ölçme aracının bu formunda 9 demografik bilgi ve 57 ölçek maddesi bulunmaktadır.

Anket, demografik bilgiler ve anket maddelerin yer aldığı form olmak üzere 2 bölümden oluşmuştur. Maddeler “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. “Kesinlikle katılıyorum” 5, “kesinlikle katılmıyorum” 1 ile tanımlanmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür göz önünde bulundurularak madde havuzu hazırlanmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği uzaktan eğitimde görev alan 6 uzmanın görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Anket örnekleme uygulanarak, katılımcıların anket maddelerine verdiği yanıtlar açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile değerlendirilmiştir. AFA sonucunda öğretim elemanının UE algısını oluşturan boyutlar ve maddeler belirlenmiştir. AFA’da düşük faktör yüküne sahip veya binişik yüklenen maddeler çıkartılarak, faktör analizi tekrarlanmıştır. Böylece toplam 21 maddeden oluşan nihai ölçme aracı, 3 faktör altında gruplanmış olup, bu boyutlar ve kapsamı şöyledir.

UE’in kavramsal boyutu ve öğretim elemanının UE’yi nasıl gördüğü “temel bakışa ilişkin algı (TB)” faktörüyle açıklanmaktadır. “Kaynaklara erişim (KE)” faktörü öğretim elemanı ve öğrencilerin UE ders kaynakları ve ortamına erişimi ile desteği kapsamaktadır. UE’de görevli kişilerin iş tanımları, sorumlulukları ve onlardan beklentiler “eğitim öğretim planlama (EÖP)” faktörü ile açıklanmaktadır.

Öğretim elemanlarının UE algısı TB, KE ve EÖP faktörlerinden oluşmaktadır. TB faktörü 10 madde; KE 6 madde; EÖP ise 5 madde olmak üzere, toplam 21 madde ile UE algısı açıklanmaktadır. Varyansın %36,50’si TB; %11,78’i KE ve %8,59’u EÖP olarak dağılıp, toplamda varyansın % 56,88’i ölçülebilmektedir (Gök, 2011).

Geliştirilen ölçme aracının güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile araştırılmıştır. Cronbach alfa 0,91 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları ise TB 0,91; KE 0,81; EÖP 0,80'dir (Gök, 2011). 0,80-1,00 aralığında yer alan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçme aracının "yüksek derecede" güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006).

Anketin tamamından ve faktörlerinden elde edilebilecek minimum ve maksimum puanlar ve puanlama kategorileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Algı puanları seviyelendirilmesi

Faktörler	Madde sayısı	Maddelerden alınabilecek puanlar		Algı puan aralığı		
		En düşük	En yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	10	10	50	10-23,33	23,34-36,77	36,78-50
Kaynaklara erişim (KE)	6	6	30	6-14	14,01-22	22,01-30
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	5	5	25	5-11,66	11,67-18,32	18,33-25
Toplam UE algısı	21	21	105	21-49	49,01-77	77,01-105

Veri Analizi

Algıya yönelik veriler betimsel istatistik teknikleri ile tanımlanmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA (Analysis of Variance) ile ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında Scheffe testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis Testi kullanılmış, istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi'nde anlamlı fark gözlenen gruplarda Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde demografik değişkenlere göre algı puanları ve analiz sonuçları verilmiştir.

Cinsiyetin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Cinsiyet değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiş olup, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre dağılım ve t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Levene testi-p	sd	t	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Erkek	60	31,96	8,39	Orta	0,93	79	-0,27	0,78
	Kadın	21	30,04	7,93	Orta				
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Erkek	60	21,16	4,11	Orta	0,63	79	1,46	0,14
	Kadın	21	22,04	3,95	Orta				
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Erkek	60	18,08	3,73	Yüksek	0,74	79	1,94	0,05
	Kadın	21	19,42	4,08	Yüksek				
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Genel UE algısı	Erkek	60	71,21	13,23	Yüksek	0,74	79	0,74	0,41
	Kadın	21	71,52	12,78	Yüksek				
	Toplam	81	71,29	13,03	Yüksek				

Tablo 2'de cinsiyete göre kadın ve erkeklerde TB ve KE algı düzeyi orta, EÖP ve UE algısı yüksek seviyededir. Cinsiyete göre bütün varyansların homojen dağılıma sahip olup (Levene testi $p>0,05$), algı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyete göre TB ($t(79)=0,83$, $p>0,05$), KE ($t(79)=0,72$, $p>0,05$), EÖP ($t(79)=1,92$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı puanında ($t(79)=0,00$, $p>0,05$) anlamlı fark gözlenmemiştir.

Yaşın UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Yaşa göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler tek yönlü ANOVA ile belirlenerek, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşa göre dağılım ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	Yaş	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	21-30	10	31,80	9,87	Orta	3-76	0,88	0,45
	31-40	30	33,33	7,06	Orta			
	41-50	28	29,96	8,90	Orta			
	51+	12	30,33	8,57	Orta			
	Toplam	80	31,51	8,31	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	21-30	10	22,20	3,19	Yüksek	3-76	0,60	0,61
	31-40	30	21,30	4,72	Orta			
	41-50	28	20,82	4,03	Orta			
	51+	12	22,50	3,14	Yüksek			
	Toplam	80	21,42	4,08	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	21-30	10	20,40	3,77	Yüksek	3-76	1,09	0,35
	31-40	30	18,20	4,16	Orta			
	41-50	28	17,92	3,80	Orta			
	51+	12	18,75	3,10	Yüksek			
	Toplam	80	18,46	3,86	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	21-30	10	74,40	13,64	Orta	3-76	0,68	0,56
	31-40	30	72,83	12,95	Orta			
	41-50	28	68,71	13,32	Orta			
	51+	12	71,58	12,91	Orta			
	Toplam	80	71,40	13,08	Orta			

Tablo 3'e göre TB ile toplam UE algı puanı orta seviyededir. KE algı puan seviyeleri "21-30" ve "51 ve üstü" yaş aralığında yüksek, diğer yaş gruplarında orta seviyededir. EÖP algı puanı seviyeleri ise "21-30", "51 ve üstü" ile tüm yaş gruplarının ortalamasında yüksek, diğer gruplarda orta seviyededir.

Tek yönlü ANOVA testine göre TB ($F(3-76)=0,88$, $p>0,05$), KE ($F(3-76)=0,60$, $p>0,05$), EÖP ($F(3-76)=1,09$, $p>0,05$) faktörleri ve toplam UE algı puanı ($F(3-76)=0,68$, $p>0,05$) yaşa göre anlamlı fark göstermemektedir.

Ünvanın UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Ünvan değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımların sağlandığı TB ve KE faktörleri için tek yönlü ANOVA ile araştırılarak, Tablo 4'te verilmiştir. EÖP ve toplam UE algı puanında parametrik varsayımlar sağlanmaması nedeniyle Kruskal Wallis testi ile araştırılarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ünvana göre TB ve KE dağılımı ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	Ünvan	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Profesör	10	28,90	7,40	Orta	4-76	0,44	0,77
	Doçent	21	31,90	6,53	Orta			
	Dr öğretim üyesi	30	31,90	9,21	Orta			
	Diğer	20	31,65	9,13	Orta			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	Profesör	10	21,70	2,75	Orta	4-76	0,59	0,67
	Doçent	21	22,00	2,68	Orta			
	Dr öğretim üyesi	30	21,66	4,26	Orta			
	Diğer	20	20,20	5,35	Orta			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta			

Tablo 4'te ünvana göre TB ve KE algı puan ortalamaları tüm gruplarda orta seviyededir.

TB ve KE puanlarının ünvana göre tek yönlü ANOVA testi ile gruplar arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Tablo 4'te göre ünvana göre TB ($F(4-76)=0,44$, $p>0,05$) ve KE ($F(4-76)=0,59$, $p>0,05$) faktörler puanları anlamlı fark göstermemektedir.

Parametrik varsayımların sağlanmadığı EÖP faktörü ve toplam UE algı puanına ait Kruskal Wallis testi ile gruplar arası farklılıklar incelenerek Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. EÖP ve Toplam UE algı puanı dağılımı ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Ünvan	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Profesör	10	16,10	3,28	Orta	24,90	3	9,054	0,029
	Doçent	21	19,85	1,52	Yüksek	50,69			
	Dr öğretim üyesi	30	18,86	3,20	Yüksek	42,35			
	Diğer	20	17,45	5,71	Orta	36,85			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam(UE algısı)	Profesör	10	66,70	10,83	Orta	31,75	3	2,316	0,509
	Doçent	21	73,76	7,15	Orta	44,36			
	Dr öğretim üyesi	30	72,43	14,14	Orta	42,98			
	Diğer	20	69,30	16,62	Orta	39,12			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Tablo 5'e göre toplam UE algı puan ortalamaları tüm gruplarda orta seviyededir. EÖP, profesör ve diğer öğretim elemanları orta; doktor öğretim üyesi, doçent ve tüm grubun ortalaması yüksek seviyededir. Ünvana göre EÖP faktöründe anlamlı farklılık gözlenmiştir ($\chi^2(3)=9,054$, $p<0,05$). Gruplar arasındaki farklılıklar Mann Whitney U-testi ile araştırılmış ve farklılık gösteren gruplar Tablo 6 ve 7'de verilmiştir. Toplam UE algısı ünvan gruplarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(3)=2,316$, $p>0,05$).

Tablo 6. Profesör ve doçente göre EÖP faktörüne ait U testi sonucu

Ünvan	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Profesör	10	8,50	85,00	30,00	0,001
Doçent	21	19,57	411,00		

EÖP'de, profesör ve doçent grupları arasında anlamlı fark olup ($U=30,00$, $p<0,05$); profesörler ($U=8,5$) doçentlerden ($U=19,57$) daha düşük puana sahiptir.

Tablo 7. Profesör ve doktor öğretim üyesine göre EÖP faktörüne ait U testi sonucu

Ünvan	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Profesör	10	13,80	138,00	83,00	0,035
Dr öğretim üyesi	30	22,73	682,00		

Profesör ile doktor öğretim üyesi puanlarında, EÖP'de anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($U=83,00$, $p<0,05$). Profesörler (13,8) doktor öğretim üyelerinden (22,73) daha düşük puana sahiptir.

En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Son mezuniyet derecesi değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımların sağlandığı TB, KE ve toplam UE algısı için tek yönlü ANOVA ile incelenerek Tablo 8'de; parametrik varsayımların sağlanmadığı EÖP faktörü için Kruskal Wallis testi ile araştırılarak Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. En son mezun olunan eğitim derecesine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	En son mezun olunan eğitim derecesi	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Lisans	5	21,40	6,42	Düşük	2-78	5,37	0,00
	Yüksek lisans	13	34,92	8,37	Orta			
	Doktora	63	31,55	7,83	Orta			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	Lisans	5	18,00	6,67	Orta	2-78	2,78	0,06
	Yüksek lisans	13	20,30	4,53	Orta			
	Doktora	63	21,88	3,61	Orta			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta			
Toplam (UE algısı)	Lisans	5	53,20	16,40	Orta	2-78	5,77	0,00
	Yüksek lisans	13	73,23	14,77	Orta			
	Doktora	63	72,33	11,46	Orta			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta			

Tablo 8'e göre TB son mezuniyet derecesi lisans için düşük olup; yüksek lisans, doktora derecesine ile tüm derecelerin ortalamasında orta seviyededir. KE ve UE'yi oluşturan boyutların toplamının ortalaması tüm eğitim derecelerinde orta seviyededir. Temel bakışa ilişkin algı, KE ve toplam UE algı puanlarının son mezuniyet derecesine göre tek yönlü ANOVA testi ile gruplar arasındaki farklılıklar şöyledir.

Tablo 8'e göre en son mezun olunan eğitim derecesine göre TB faktöründe ($F(2-78)=5,37$, $p<0,05$) gruplar arası anlamlı farklılık gözlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılık Post Hoc testlerinden Schaffe testi ile araştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda lisans ile yüksek lisans, lisans ile doktora arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. TB faktöründe yüksek lisans mezunları lisans mezunlarından; doktora mezunları da lisans mezunlarına göre daha yüksek algıya sahiptir.

Tablo 6'da en son mezun olunan eğitim derecesine göre KE faktöründe gruplar arası anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(2-78)=2,78$, $p>0,05$).

Tablo 8'e göre toplam toplam UE algısı son mezuniyet derecesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2-78)=5,77$, $p<0,05$). Post Hoc testine göre lisans ile yüksek lisans arasında, lisans ile doktora arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına göre daha yüksek algıya sahiptir. Doktora mezunları lisans mezunlarından daha yüksek UE algısına sahiptir.

EÖP faktörüne ait dağılımlar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ise şöyledir (Tablo 9).

Tablo 9. EÖP'ye göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	En son mezun olunan eğitim derecesi	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Lisans	5	13,80	5,63	Orta	20,80	2	4,054	0,132
	Yüksek lisans	13	18,00	5,90	Orta	40,58			
	Doktora	63	18,88	2,88	Yüksek	42,69			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				

Eğitim öğretimi planlama lisans ve yüksek lisans düzeyinde orta; doktora ve tamamının ortalamasında yüksek düzeydedir. Tablo 9'da en son mezun olunan eğitim derecesine göre EÖP faktörü gruplara göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(2)= 4,054$, $p>0,05$).

Görev Yapılan Anabilim Dalı Alanının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Görev yapılan anabilim dalı alanı değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi ile incelenerek, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Görev yapılan anabilim dalı alanına göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Görev yapılan anabilim dalı alanı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Bilişim	12	30,25	11,05	Orta	39,33	4	4,978	0,290
	Eğitim bilimleri	19	34,21	5,97	Orta	48,76			
	Fen bilimleri	23	31,82	6,27	Orta	41,96			
	Sosyal bilimler	19	28,47	8,59	Orta	32,11			
	Diğer	8	32,87	11,59	Orta	43,44			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Bilişim	12	19,41	6,03	Orta	35,79	4	5,087	0,278
	Eğitim bilimleri	19	22,21	3,02	Yüksek	46,39			
	Fen bilimleri	23	22,00	2,66	Orta	43,30			
	Sosyal bilimler	19	20,52	4,23	Orta	32,79			
	Diğer	8	22,75	5,11	Yüksek	48,88			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretimi planlama (EÖP)	Bilişim	12	18,16	5,25	Orta	43,54	4	4,428	0,351
	Eğitim bilimleri	19	19,10	2,55	Yüksek	45,21			
	Fen bilimleri	23	18,95	2,28	Yüksek	43,13			
	Sosyal bilimler	19	17,47	3,61	Orta	31,21			
	Diğer	8	18,00	7,34	Orta	44,31			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam (UE algısı)	Bilişim	12	67,83	18,82	Orta	39,96	4	7,122	0,130
	Eğitim bilimleri	19	75,52	8,03	Orta	48,68			
	Fen bilimleri	23	72,78	7,98	Orta	43,07			
	Sosyal bilimler	19	66,47	14,22	Orta	29,47			
	Diğer	8	73,62	18,79	Orta	45,75			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Görev yapılan anabilim dalı alanına göre TB ve toplam UE algısı orta düzeydedir. KE eğitim bilimleri ve diğer alanlarda yüksek, bilişim, fen bilimleri, sosyal bilimler ve toplamın ortalamasında orta seviyededir. EÖP eğitim, fen ve toplam ortalama algı puan düzeyi yüksek, diğerlerinde ortadır (Tablo 10).

Görev yapılan anabilim dalı alanına göre TB faktöründe ($\chi^2(4)= 4,978, p>0,05$), KE faktöründe ($\chi^2(4)= 5,087, p>0,05$), EÖP faktöründe ($\chi^2(4)= 4,428, p>0,05$) ve toplam UE algısında ($\chi^2(4)= 7,122, p>0,05$) anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Üniversitede Ders Verme Süresinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE algısına üniversitede ders verme süresinin etkisi incelenerek, algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almaktadır. KE faktörü için parametrik varsayımlar sağlanmazken, diğer faktörler için sağlanmıştır. Bu nedenle KE için Kruskal Wallis, diğer faktörler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 11. Üniversitede ders verme süresine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	Üniversitede ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-10	42	31,35	8,98	Orta	2-76	0,18	0,83
	11-20	26	32,00	8,18	Orta			
	21+	11	30,18	6,12	Orta			
	Toplam	79	31,40	8,31	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-10	42	19,02	3,82	Yüksek	2-76	2,07	0,13
	11-20	26	17,38	3,84	Orta			
	21+	11	19,54	2,16	Yüksek			
	Toplam	79	18,55	3,70	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-10	42	71,26	14,78	Orta	2-76	0,029	0,97
	11-20	26	71,03	12,49	Orta			
	21+	11	72,18	7,02	Orta			
	Toplam	79	71,31	13,09	Orta			

Üniversite ders verme süresine göre TB ve toplam UE algısı orta düzeydedir. EÖP 11-20 yıl aralığında orta seviyede olup, diğer gruplarda yüksektir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise temel bakışa ilişkin algıları” ($F(2-76)=0,18, p>0,05$), EÖP ($F(2-76)=2,07, p>0,05$) ve toplam UE algılarında ($F(2-76)=0,029, p>0,05$) üniversitede ders verme süresine göre anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 12. KE’ye göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Üniversitede ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Kaynaklara erişim (KE)	0-10	42	20,88	4,81	Orta	37,30	2	1,274	0,529
	11-20	26	21,65	3,61	Orta	42,77			
	21+	11	22,45	1,29	Yüksek	43,77			
	Toplam	79	21,35	4,11	Orta	37,30			

KE, 21 yıl ve üstünde yüksek, diğerlerinde orta seviyededir. EÖP, 11-20 yıl için orta, diğerlerinde yüksek seviyededir. Öğretim elemanlarının KE algıları, üniversitede ders verme süresine göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(2)= 1,274, p>0,05$).

UE’de Ders Verme Süresinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE algısına UE’de ders verme süresinin etkisine ilişkin algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 13’te yer almaktadır. Parametrik varsayımlar sağlandığı için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 13. UE’de ders verme süresine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	36	32,75	8,97	Orta	2-76	1,60	0,20
	2-4	27	31,44	6,58	Orta			
	4+	16	28,31	9,03	Orta			
	Toplam	79	31,40	8,31	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	36	21,05	4,62	Yüksek	2-76	0,39	0,67
	2-4	27	21,92	3,50	Yüksek			
	4+	16	21,06	3,95	Orta			
	Toplam	79	21,35	4,11	Yüksek			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	36	19,58	3,49	Orta	2-76	4,34	0,01
	2-4	27	18,44	3,00	Orta			
	4+	16	16,43	4,48	Orta			
	Toplam	79	18,55	3,70	Orta			
Toplam (UE algısı)	0-2	36	73,38	13,70	Orta	2-76	1,92	0,15
	2-4	27	71,81	10,45	Orta			
	4+	16	65,81	14,86	Orta			
	Toplam	79	71,31	13,094	Orta			

Tablo 13’te TB, EÖP ve toplam UE algısı orta düzeydedir. KE, 4 yıl ve üzerinde orta olup, diğer ders verme sürelerinde yüksek düzeydedir. UE’de ders verme süresine göre TB ($F(2-76)=1,60$, $p>0,05$), KE ($F(2-76)=0,39$, $p>0,05$) ve toplam UE algısında ($F(2-76)=1,92$, $p>0,05$) anlamlı farklılık gözlenmemiştir. EÖP anlamlı farklılık gösterdiğinden ($F(2-76)=4,34$, $p<0,05$), Post Hoc testi ile gruplar arasındaki farklılık araştırılmıştır. Sonuç olarak 0-2 yıl ile 4-6 yıl arasında anlamlı fark gözlenmiştir. EÖP faktöründe UE’de ders verme süresi 0-2 yıl olanlar, 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek algıya sahiptir.

UE’de Verilen Farklı Ders Sayısının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE’de verilen farklı ders sayısına göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 14’te yer almaktadır. Parametrik varsayımlar sağlandığı için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 14. UE’de verilen farklı ders sayısına göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen farklı ders sayısı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	52	30,07	8,21	Orta	2-73	3,11	0,050
	3-4	18	32,50	7,516	Orta			
	5 ve üstü	6	38,33	7,55	Yüksek			
	Toplam	76	31,30	8,23	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	52	21,65	4,25	Orta	2-73	0,57	0,568
	3-4	18	20,50	4,42	Orta			
	5 ve üstü	6	22,00	2,44	Orta			
	Toplam	76	21,40	4,17	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	52	18,34	4,00	Yüksek	2-73	0,90	0,408
	3-4	18	18,77	3,24	Yüksek			
	5 ve üstü	6	20,50	2,42	Yüksek			
	Toplam	76	18,61	3,74	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-2	52	70,07	13,57	Orta	2-73	1,85	0,164
	3-4	18	71,77	12,43	Orta			
	5 ve üstü	6	80,83	8,25	Yüksek			
	Toplam	76	71,32	13,15	Orta			

Tablo 14’te TB, UE’de verilen farklı ders sayısı 5 ve üstünde olan grupta yüksek, diğer gruplarda orta seviyededir. KE tüm gruplarda orta, EÖP yüksek düzeydedir. Genel UE algısı ise 5 ve üzerinde yüksek, diğerlerinde orta seviyede olduğu gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının UE’de verilen farklı ders sayısına göre TB ($F(2-73)=3,11$, $p>0,05$), KE ($F(2-73)=0,57$, $p>0,05$), EÖP ($F(2-73)=0,90$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı ($F(2-73)=1,85$, $p>0,05$) UE’de verilen farklı ders sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir.

Tablo 15. UE’de verilen toplam ders sayısına göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen toplam ders sayısı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	37	29,32	7,60	Orta	3-68	3,27	0,02
	3-4	15	34,53	6,33	Orta			
	5-6	6	29,83	10,92	Orta			
	7+	14	35,64	7,31	Orta			
	Toplam	72	31,68	7,96	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	37	22,00	4,32	Orta	3-68	0,60	0,61
	3-4	15	21,20	4,24	Orta			
	5-6	6	22,00	4,42	Orta			
	7+	14	20,28	4,02	Orta			
	Toplam	72	21,50	4,22	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	37	19,05	3,73	Yüksek	3-68	0,82	0,48
	3-4	15	19,53	2,38	Yüksek			
	5-6	6	18,33	3,82	Yüksek			
	7+	14	17,57	4,39	Yüksek			
	Toplam	72	18,80	3,63	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-2	37	70,37	12,67	Orta	3-68	0,62	0,60
	3-4	15	75,26	10,15	Orta			
	5-6	6	70,16	18,38	Orta			
	7+	14	73,50	13,27	Orta			
	Toplam	72	71,98	12,73	Orta			

Tablo 15’te öğretim elemanlarının UE’de verilen toplam ders sayısına göre TB puanı, KE ve toplam UE algısı tüm alanlarda orta seviyede, EÖP algısı yüksek düzeydedir. UE’de verilen toplam ders sayısına göre TB faktöründe anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F(3-68)=3,27$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu Post Hoc testi ile araştırılmıştır. Bu teste göre 0-2 aralığında toplam ders sayısına sahip öğretim elemanları ile 7 ve üstü ders veren öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğu; 7 ve üstü ders verenlerin daha yüksek seviyede algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. KE ($F(3-68)=0,60$, $p>0,05$), EÖP ($F(3-68)=0,82$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı ($F(3-68)=0,62$, $p>0,05$) UE’de verilen toplam ders sayısına göre anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir.

UE’de Verilen Derslerin Konu Alanlarına Göre Dağılımının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre faktörler ve toplam algı puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir. Parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo 16. UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre dağılımı ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen derslerin konu alanı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Bilişim	12	30,25	11,05	Orta	39,33	4	4,978	0,290
	Eğitim bilimleri	19	34,21	5,97	Orta	48,76			
	Fen bilimleri	23	31,82	6,27	Orta	41,96			
	Sosyal bilimler	19	28,47	8,59	Orta	32,11			
	Diğer	8	32,87	11,59	Orta	43,44			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Bilişim	12	19,41	6,03	Orta	35,79	4	5,087	0,278
	Eğitim bilimleri	19	22,21	3,02	Yüksek	46,39			
	Fen bilimleri	23	22,00	2,66	Orta	43,30			
	Sosyal bilimler	19	20,52	4,23	Orta	32,79			
	Diğer	8	22,75	5,11	Yüksek	48,88			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Bilişim	12	18,16	5,25	Orta	43,54	4	4,428	0,351
	Eğitim bilimleri	19	19,10	2,55	Yüksek	45,21			
	Fen bilimleri	23	18,95	2,28	Yüksek	43,13			
	Sosyal bilimler	19	17,47	3,61	Orta	31,21			
	Diğer	8	18,00	7,34	Orta	44,31			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam (UE algısı)	Bilişim	12	67,83	18,82	Orta	39,96	4	7,122	0,130
	Eğitim bilimleri	19	75,52	8,03	Orta	48,68			
	Fen bilimleri	23	72,78	7,98	Orta	43,07			
	Sosyal bilimler	19	66,47	14,22	Orta	29,47			
	Diğer	8	73,62	18,79	Orta	45,75			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Öğretim elemanlarının UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre TB puanı ve toplam UE algısı tüm alanlarda orta seviyededir. KE algı bilişim, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde orta, diğer tüm alanlarda yüksektir. EÖP eğitim bilimleri, fen bilimleri ve tamamında yüksek, diğer alanlarda orta seviyededir.

Öğretim elemanlarının UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre tüm algı puanları için varyanslar homojen dağılmamıştır. Gruplar arası farklılık gösterme durumu Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır. Öğretim elemanlarının TB ($\chi^2(4)= 4,978, p>0,05$), KE ($\chi^2(4)= 5,087, p>0,05$), EÖP ($\chi^2(4)= 4,428, p>0,05$) ve toplam UE algısı ($\chi^2(4)= 7,122, p>0,05$) verilen derslerin konu alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

UE’de Ders Alma Durumunun UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamında hazırlık eğitimi alma durumu UE’de ders alma durumu olarak tanımlanmıştır. UE’de ders alma durumuna göre algı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. UE'de ders alma durumuna göre dağılım ve t testi sonuçları

Faktörler	UE'de ders alma durumu	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Levene testi-p	sd	t	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Evet	9	29,55	10,19	Orta	0,004	79	0,53	0,46
	Hayır	72	31,70	8,05	Orta				
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Evet	9	19,55	4,55	Orta	0,003	79	2,09	0,15
	Hayır	72	21,62	3,98	Orta				
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Evet	9	17,22	4,86	Orta	0,009	79	1,00	0,32
	Hayır	72	18,58	3,71	Yüksek				
	Toplam	81	18,43	3,84	Orta				
Toplam (UE algısı)	Evet	9	66,33	15,62	Yüksek	0,001	79	1,47	0,22
	Hayır	72	71,91	12,66	Orta				
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Öğretim elemanlarının UE'de ders alma durumuna göre TB ve KE algıları orta seviyededir. Eğitim ve öğretim planlamada UE'de ders almayan öğretim elemanlarının algısı yüksek, alanlar ve her iki grubun ortalaması orta düzeydedir. Toplam UE algısında UE'de ders alanlar yüksek, almayanlar ve toplamda orta seviyededir (Tablo 17).

UE'de ders alma durumuna göre TB, KE, EÖP ve toplam UE algısında parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 18. UE'de ders alma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Faktörler	Test	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Mann-Whitney U	0,601
Kaynaklara erişim (KE)	Mann-Whitney U	0,139
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Mann-Whitney U	0,136
Toplam (UE algısı)	Mann-Whitney U	0,247

Tablo 18'e göre TB, KE, EÖP faktörleri ve toplam UE algı puanında UE'de ders alma durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktu ($p < 0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgiye erişimde, zaman yetersizliği, coğrafya, ülke gibi birçok sınır UE ile ortadan kalkmıştır. Öğretim elemanları, öğrenme ortamının hem ilk kullanıcısı hem de bilgiyi bu ortamda öğrencilere aktaran paydaştır (Mitchell, Parlamis and Claiborne, 2015). Bu nedenle öğretim elemanının öğrenme ortamına ilişkin bakışı/algısı, sunulan eğitimin kalitesi, etkinliğini, diğer paydaşların algısını etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarına bakış açıları, öğrencilerin alacakları eğitimi ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini etkileyecektir. Etkili UE hizmeti sunabilmek için öğretim elemanının UE algısının tespit edilmesi gerekmektedir. Ülkemizde öğretim elemanları, UE süreçleri içerisinde kendini yetiştirmektedir. UE'nin planlanması, görev alacak kişilerin seçilmesi, görevlere verilecek hizmet içi eğitim gibi konularda bu çalışma bulgularının katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının UE algısını oluşturan boyutlar ve bu boyutlara demografik değişkenlerin etkisi detaylı olarak incelenmiştir. UE'de görev alan öğretim elemanlarının UE algısı; TB, KE ve EÖP boyutlarından oluşmaktadır. UE'in kavramsal boyutu ve öğretim elemanının UE'yi nasıl gördüğü TB faktörüyle açıklanmaktadır. KE faktörü öğretim elemanı ve öğrencilerin UE ders kaynakları ve ortamına erişimi ile desteği kapsamaktadır. UE'de görevli kişilerin iş paylaşım, çalışma ortamları ve onlardan beklentiler EÖP faktörü ile açıklanmaktadır. Araştırma bulguları UE algısını oluşturan boyutlara göre özetlenmiştir.

TB puanı orta seviyede olup; 31,45 değerindedir. TB puanı son mezuniyet derecesi ve UE'de verilen toplam ders sayısı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Son mezuniyet derecesi gruplarında TB faktörü anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunlarının algı puanı, yüksek lisans ve doktora mezunlarından daha düşüktür. Öğretim elemanlarının TB düzeyleri lisansüstü eğitim derecesine sahip olan katılımcılarda daha yüksektir. Lisans üstü eğitim alan kişilerin öğrenmeye daha açık ve ilgili olması beklenir. Lisansüstü eğitim alan bireylerin öğrenme yönteminden çok öğrenenin içeriğine odaklanması beklenir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, bireylerin öğrenme hedefine öğrenme ortamını etkisinin etkisinin az olduğunu göstermektedir. UE'de verilen toplam ders sayısı da öğretim elemanlarının TB puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. UE'de verilen ders sayısı 7 ve üzerinde olan öğretim elemanları, 0-2 aralığında ders verenlerden daha olumlu algıya sahiptir. Bu sonuç öğretim elemanlarının UE öğrenme ortamına uyum sağlama sürecinin başlarında UE hakkındaki temel algısının olumsuz/zayıf olduğu, belirli bir deneyime sahip olduktan sonra UE'ye daha olumlu baktığı söylenebilir. Artan deneyimle UE ortamına adaptasyon kolaylaşmaktadır (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Crooks ve diğerleri (2003) 13 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretim elemanlarının daha az süreli deneyime sahip olanlara göre internet temelli kaynakları kullanımını daha kolay algıladıklarını

belirtmişlerdir. Öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılan aracın türü deneyim arttıkça önemini yitirmektedir. Conrad (2004) öğretim elemanlarının ilk UE deneyimlerinde içeriği sunmakla ilgili kaygılı olduklarını söylemiştir. Öğretim elemanları yeterli içeriği öğrenme ortamı araçlarıyla öğrencilere aktarmayı süreç içerisinde tecrübe etmektedirler. UE öğrenme ortamında deneyime sahip olan öğretim elemanlarının UE'ye olumlu bakması daha olasılıklıdır (Felege and Olson, 2015). Araştırmada kullanılan diğer bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, ünvan, görev yapılan anabilim dalı, üniversitede ders verme süresi, UE'de ders verme süresi, verilen farklı ders sayısı, derslerin konu alanları ve UE'de ders alma durumu) göre TB faktöründe gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının UE'ye bakışlarını ünvan ve yaşın etkilemediğine yönelik çalışmalar literatürde de yer almaktadır (Karal ve Fiş Erümit, 2009; McKinley, 2011; İnan, 2013).

KE puanı orta seviyede olup; 21,39 değerindedir. Öğretim elemanlarının KE puanı araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, ünvan, en son mezun olunan eğitim derecesi, görev yapılan anabilim dalı, üniversitede ders verme süresi, UE'de ders verme süresi, verilen farklı ders sayısı, verilen toplam ders sayısı, derslerin konu alanları ve UE'de ders alma durumu) göre anlamlı fark göstermemektedir. UE ortamında dersin yürütülmesi için kullanılan araçlara erişimle ilgili sorunları çözmek amacıyla destek hizmeti sunulmalıdır. Betts (1998) teknik destek, eğitim ve seminerlerin olmaması durumunda öğretim elemanlarının motivasyonunun olumsuz etkilendiğini söylemiştir. Öğretim elemanları teknolojiye erişim, ders araçlarının tanıtımı, destek hizmetlerine ilişkin hazırlık eğitimine ihtiyaç duymaktadır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011) ve yeterli eğitimin verildiği UE programlarında görev almak isterler (Lee and Busch, 2005, Tallent-Runnels ve diğerleri, 2006).

EÖP'ye ilişkin algı puanı yüksek düzeyde olup, 18,5 değerindedir. Öğretim elemanlarının EÖP algısı ünvan ve UE'de ders verme süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Doçent ve doktor öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanları profesörlerden daha yüksek algıya sahiptir. Bununla birlikte araştırmada UE'de 4-6 yıllık deneyime sahip öğretim elemanları, 0-2 yıl arasında deneyime sahip olanlardan daha düşük algı puanına sahiptir. Öğretim elemanları iş paylaşımı, onlardan beklentiler ve çalışma ortamlarıyla ilgili konularda deneyimleri arttıkça daha fazla iyileştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretim elemanlarının UE deneyim arttıkça genellikle daha iyi uyum sağlamaktadır (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Ellis (2000) öğretim elemanlarının dersin geliştirilmesi ve sunulması için daha çok zaman ve emek harcadıklarını; terfi ve teşviğe ihtiyaç duyduklarını söylemiştir.

TB, KE ve EÖP faktörlerinin puanlarının toplamı öğretim elemanlarının UE algısını oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının UE algı puanları orta seviye olup, 71,36 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada en son mezun olunan eğitim derecesine göre öğretim elemanlarının UE algısı anlamlı farklılık göstermiştir. Lisans mezunları, yüksek lisans mezunlarından istatistiksel olarak anlamlı ve daha düşük algıya sahiptir. Benzer şekilde lisans mezunları, doktora mezunlarından da istatistiksel olarak anlamlı ve düşük algıya sahiptir. UE algısı lisansüstü mezuniyete sahip öğretim elemanlarında lisansa göre daha yüksektir. Eğitim seviyesi arttıkça öğrenmeye bakış öğretim ortamından daha az etkilenmektedir. Öğretim elemanlarının UE algısı en son mezuniyet derecesi dışındaki diğer değişkenlere göre anlamlı fark göstermemektedir. Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Pang (2016) da öğretim elemanlarının yaşının uzaktan eğitim kapsamıyla ilişkili olmadığını söylemiştir.

ÖNERİLER

UE'nin yürütülmesinde önemli yere sahip olan öğretim elemanlarının istekleri UE politikaları geliştirirken dikkate alınmalıdır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının UE algısı düzeyi ve algılarını etkileyen etmenler tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarına ders öncesinde sunulacak hazırlık eğitimi, ödül ve teşvikler öğretim elemanlarının UE'ye ilişkin algılarını güçlendirilebilir. UE'de daha fazla emek ve zaman harcanması nedeniyle, UE dersi olan öğretim elemanlarının işyükü azaltılabilir. Lisans üstü eğitim derecesine sahip öğretim elemanları istatistiksel olarak anlamlı daha olumlu algıya sahip oldukları için UE ortamında ders vermeye daha uygundur. Bu nedenle daha etkili UE için lisans üstü eğitim derecesine sahip öğretim elemanları tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Atıcı, B. (2007). Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Education and Science*, 32(143), 41-54. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/830>.
- Betts, K. (1998). Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: an institutional study. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, George Washington Üniversitesi, Washington DC). Erişim adresi: <http://www.learnlib.org/p/129168/>.
- Betts, K., & Heaston, A. (2014). Build it but will they teach? strategies for increasing faculty participation and retention in online and blended education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17. Erişim adresi: http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer172/betts_heaston172.html.
- Bilgiç, G., Doğan, D., ve Seferoğlu, S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözümler. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41252/498283>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Conceicao, S. (2006). Faculty lived experiences in the online classroom. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45. doi: 0.1177/1059601106292247.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 31-44. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/7b57/68035f1592e932a238136e9a57d1f1b4141e.pdf>.

- Crooks, S.M., Yang, Y, & Duemer, L.S. (2002). Faculty perceptions of web-based resources in higher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(2), 103-113. doi: 10.2190/E68Q-KW1G-JK5B-TTRM.
- Daugherty, M., & Funke, B. (1998). University faculty and student perception of web-based instruction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 21-39. Erişim adresi: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/134/411>.
- Dryer, J. T. (2009). Business faculty perspectives of online student learning (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arkansas Üniversitesi, Arkansas). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/123781/>.
- Ellis, E. (2000). Faculty participation in the Pennsylvania State University world campus: identifying barriers to succes. *Open Learning*, 15(3), 233-242. Doi:10.1080/713688407.
- Felege, C., & Olson, M. (2015). Online education: faculty perceptions and recommendations. *Focus On Colleges, Universities, and Schools*, 9(1), 1-9. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/258b/6dd53781b84777000c78caab8a51245741bd.pdf>
- Gök, B. (2011). Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zD1B0cW7zVr3VcnZjitVXmUJ3hqxeX7mPDCOmRQvhpPp-IRdXBkvH-iLEesChPQI>.
- Grenzky, J., & Maitland, C. (2001). Focus on distance education. *NEA Higher Education Research Center Update*, (7)2, 3-8. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455750.pdf>.
- Horzum, M.B. (2003). Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya).
- Horzum, M. B., ve Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı Web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102268>.
- Howell, S., Williams P. B., & Lindsay, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: an informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3), 6-7. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.164&rep=rep1&type=pdf>.
- İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/15936/167572>.
- Karal, H. ve Fiş Erümit, S. (2009, Mayıs). Karadeniz Teknik Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitime bakışı ve hazır bulunuşlukları. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)'da sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/a4281d51-ccb0-4b24-b479-0d6c8c257638/karadeniz-teknik-universitesi-ogretim-uyelerinin-uzaktan-egitime-bakisi-ve-hazir-bulunusluklari>.
- Karataş, S., Kılıç Çakmak, E., ve Üstündağ, M. T. (2008, Mayıs). Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programının ders içeriği geliştirme sürecinin öğretim elemanı bakışıyla değerlendirilmesi. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008)'da sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://www.mutlutahsin.com/wp-content/uploads/2019/02/%C3%B6zet.pdf>.
- Lackey, K. (2011). Faculty development: an analysis of current and effective training strategies for preparing faculty to teach online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4), Erişim adresi: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/lackey144.html>.
- Lee, J. (2002). Faculty and administrator perceptions of instructional support for distance education. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 27-45. Erişim adresi: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-84343445/faculty-and-administrator-perceptions-of-instructional>.
- Lee, J. A., & Busch, P. E. (2005). Factors related to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research*, 99(2), 109-115. Doi: 10.3200/JOER.99.2.109-115
- Lee, S., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet & Higher Education*, 14(3), 158-163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001.
- Li, Y. (2004). Faculty perceptions about a tributes and barriers impacting diffusion of web-based distance education (WBDE) at the China Agricultural University (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M Üniversitesi, Texas). Erişim adresi: <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/1254>.
- McKinley, B. M. (2011). The relationship of faculty demographics and attitudes toward technology integration. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Minnesota). Erişim adresi: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2108&context=dissertations>.
- McQuiggan, C. (2012). Faculty development for online teaching of catalyst for change. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 27-61. doi: 10.24059/olj.v16i2.258.
- Mitchell, L. D., Parlamis, J. D., & Claiborne, S. A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online .education: from resistance to support to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371. doi: 10.1177/1052562914547964.
- Orr, R. L. (2008). Faculty perceptions of institutional efforts at addressing barriers to faculty's success in delivering online learning (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Western California University, California). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/115980/>.
- Pang, S., (2016). A national survey of literacy faculty practices, beliefs, and attitudes toward online courses (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Clemson Üniversitesi, Güney Karolina). Erişim adresi: https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1710
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 7(1), 68-88. doi: 10.24059/olj.v7i1.1864.
- Rovai, A. (2003). A practical framework for evaluating online distance education program. *Internet and Higher Education*, 6, 109-124. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00019-8.

- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretme eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 42-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/75251>.
- Simple, M., Hatala, J., Franks, P., & Rossi, M. (2010). Is your avatar ethical? on-line course tools that are methods for student identity and verification. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(2), 181-191. doi:10.2190/ET.39.2.h.
- Tallent-Runnels M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: a review of the research. *Review of Education Research*, 76(1), 93-135. doi: 10.3102/00346543076001093.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 9(1), 67-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16915/176478>.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Erivan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 1-15 .Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_1_15.pdf.
- Tomei, L. A. (2006). The impact of online teaching on faculty load: computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-542. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/5626/>.
- Turan, A. H., ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesi'nde amprik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121. Erişim adresi: <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/83>
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. doi: 10.1108/09513540010344731.
- Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 11(3), 57-77. doi: 10.19173/irrodl.v11i3.867.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning*, 21(1), 15-35. doi:10.10.24059/olj.v21i1.761.
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H. Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G., ve Çivril, H. (2010, Şubat). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı, XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Aydın.Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab10/kitap/yigit_bingol_AB10.pdf.

UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Faktör 1: Temel Bakışa İlişkin Algı

Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.

Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.

Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.

İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.

Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.

Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.

Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.

Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.

Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.

Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.

Faktör 2: Kaynaklara Erişim

Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.

Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.

Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.

Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.

Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.

Üniversiteler öğretim elemanlarına uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.

Faktör 3: Eğitim öğretim planlama

Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.

Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.

Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.

Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.

Yöneticiler, uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarından yüksek performans beklemektedirler.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi

The Impact Of Self-Regulation Skills On School Readiness

Hilmi Tekin¹, Sezai Koçyiğit²

Anahtar Kelimeler

erken çocukluk
okula hazırbulunuşluk
öz düzenleme

Keywords

early childhood
school readiness
self-regulation

Başvuru Tarihi/Received

17.09.2019

Kabul Tarihi /Accepted

16.07.2020

Öz

Bu araştırma, öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçe merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan, normal gelişim gösteren ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkökula başlayacak çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine iki özel anaokulu, iki resmi anaokulu ve üç ilkökula bağlı anasınıfına devam eden ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkökula başlayacak olan 255 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçe-ye uyarlanan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (PSRA)" ve G.H. Hiltreth ve arkadaşları (1949) tarafından geliştirilen ve Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi (Metropolitan Readiness Test) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Puan türlerinin normallik testleri sonucunda normal dağılım gösterdikleri tespit edildiğinden iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız grup t-testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise anova testi kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için basit doğrusal regresyon, ölçeklerin alt boyutları arası ilişkileri incelemek için ise Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öz düzenleme becerileri ile ilkökula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Abstract

This study was conducted to examine the impact of self-regulation skills on primary school readiness. The research population consisted of children who were attending preschool education institutions under the Ministry of National Education in Menteşe district of Muğla province during the 2016-2017 academic year, undergoing normal development and would attend primary school in the next academic year. The research sample contained 255 children who were attending two private kindergartens, two public kindergartens and three kindergartens affiliated with primary school, and would go to primary school in the next academic year. The study employed relational survey model. In the study, "Pre-School Self-Regulation Assessment (PSRA)" that was developed by Smith-Donald et al. (2007) and adapted to Turkish by Fındık Tanrıbuyurdu (2012), and Metropolitan Readiness Test that was developed by G.H. Hiltreth et al. (1949) and adapted to Turkish by Oktay (1980) were administered. The data was analyzed using SPSS 22.0 package program. As normality tests indicated that scoring types showed normal distribution, we performed independent group t-test for comparisons with two groups, and ANOVA test for comparisons involving three or more groups. The study used simple linear regression to analyze the relationship between dependent and independent variables, and Pearson's moment correlation coefficient to analyze relationships between the subscales. The significance level was set at 0.05. The results of the study revealed a positive significant relationship between self-regulation skills and school readiness.

¹ Sorumlu Yazar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Muğla, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-2324-6631>

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Aydın, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-0101-7683>

Extended Abstract

Introduction

One important purpose of the preschool educational process, in which children participate beginning from the 36th month, is to ensure children's bodily, mental and emotional development, their acquiring good habits and preparing them for primary school in this direction. (MEB, 2013, s. 10). According to Boyd vd. (2005), children need cognitive, social and motivational skills for achieving success in school. These skills cover situations such as comprehending others' emotions, understanding directives, focusing attention, controlling self emotions and behaviors, ability to regulate social interactions with relatives and the ability to cooperate (Findik Tanrıbuyurdu, 2012: 27). These skills are called "self-regulation skills". Self-regulation skills appear as one senior level skill that predict the readiness for school (Eisenberg vd., 2010, s. 681). A longitudinal regulation made on five year age group children showed that self-regulation skills predict the reading-writing and mathematic skills measured at age six (Blair and Razza, 2007, s. 647).

Method

The purpose of this research is to examine the impact of self-regulation skills on the level of readiness for primary school. The scope of research is comprised of children, who, during the educational year of 2016-2017, were continuing preschool educational institutions affiliated with the Ministry of National Education in the City of Muğla, Province of Menteşe, the Central District, who manifest normal development and who will commence primary school in the following year. On the other hand, the sampling scope of the research included 255 children, who attend two private kindergartens, two public kindergartens and nursery classes of three primary schools and who will commence primary school in the upcoming educational year. The research has used a relational scanning model. Again in this research, we have used the "Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA), which was developed by Smith-Donald colleagues (2007) and which was translated into Turkish by Findik Tanrıbuyurdu (2012), as well as the Metropolitan School Readiness Test (Metropolitan Readiness Test), which was developed by G.H. Hiltreth and colleagues (1949) and which was translated into Turkish by Oktay (1980). The SPSS 22.0 package software was used for analyzing data. As it was determined that point types showed a normal distribution pursuant to normality test, the t-test was used in two-group comparisons and the anova test was used during comparisons with three or more groups. Linear regression was used for examining the relation between dependent & independent variables and the Pearson product-moment correlation coefficient was used for examining the relations between the sub-dimensions of scales. The meaningfulness was established to be 0.05.

Result and Discussion

The research concluded a positive meaningful relation between self-regulation skills and readiness to primary school. The fact that the relation between the self-regulation skills and readiness to primary school is meaningful and positive can be interpreted to the effect that children with high self-regulation skills can be more ready for school in social, emotional and cognitive terms. This finding is further supported by the fact that the research, which was conducted by Akawi (2011) on preschool children that are included in the Head Start program, established a positive & meaningful relation between children's self-regulation skills and their school readiness levels.

The research has also examined the relations between the sub-dimensions of the Metropolitan School Readiness Scale and the Preschool Self-Regulation Scale. When the presence of a relation was examined between the total points of Metropolitan Primary School Readiness Scale and sub-dimension points the Preschool Self-Regulation Scale, a high-level meaningful positive relation was identified between the attention-impulse control sub-dimension points of children in the early-childhood period and their primary school readiness points, and a medium-level meaningful positive relation was identified between their positive emotion sub-dimension points and their primary school readiness points. Accordingly, one can say that children with high attention-impulse levels have a high level of primary school readiness, and have medium-level positive emotion levels. In other words, one can say that children have an increased level of primary school readiness if they can control their attentions and impulses better and if they can develop more positive emotions. When the presence of a relation was examined between the total points of the Preschool Self-Regulation Scale and the sub-dimension points of the Primary School Readiness Scale, a high-level positive relation was identified between the self-regulation general points of children and their reading-readiness sub-dimension points, which stood at a medium-level for their number-readiness sub-dimension points and at a low level for their copying sub-dimension points. Accordingly, one can state that children with high levels of self-regulation skills have a high reading-readiness level, a medium number-readiness level and a low copying skill level. In other words, one can say that when children in the early-childhood period have increased levels of self-regulation skills, they become more ready for learning reading & number skills and improving their copying skills.

Okul öncesi dönemde çocuklar dürtü, duygu ve düşüncelerini kontrol etmek için zihinsel stratejiler kullanmaya, sosyal ve ahlaki değerlere göre hareket etmeye, kendi belirledikleri hedefler ve diğerlerinin beklentilerini karşılayacak şekilde kendi düşünce ve davranışlarını yönlendirmeye başlarlar. Okul öncesi dönemde kazanılması hedeflenen bu becerilerin tümü tek bir kavram ile öz düzenleme becerileri olarak adlandırılmaktadır (Bayındır ve Ural, 2016, s. 121).

Öz düzenleme genel olarak bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, s. 14). Ayrıca öz düzenleme bir termostata benzetilmiştir. Termostatın, belirli bir sıcaklığı takip ederek oda sıcaklığını belirlenen sıcaklıkta tutmak için odayı soğutma veya ısıtmayı sağlayacak şekilde çalışması ya da durması ile öz düzenleme arasında bir benzerlik olduğunu ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireyin öz düzenleme becerileri ile çevre arasında bir bağlantı vardır. Bireyin öz düzenleme becerileri çevreyi değiştirirken, çevre de bireyin öz düzenleme sisteminin gelişimine katkı sağlar (Can Aran, 2015, s. 208).

Öz düzenlemenin alt boyutlarıyla ilişkin birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bunun, kuramsal alt yapıların farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Geçerlik, güvenilirlik ve Türkiye’deki çocuklar için uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin kuramsal çerçevesinde öz düzenleme kavramı, dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin kuramsal çerçevesine sadık kalmak adına öz düzenleme kavramı, dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak üç alt boyutta açıklanmıştır.

Dikkati düzenleme, bilişsel işlevlerin bir parçasıdır (Bronson, 2000, s. 58). Dikkatin bir uyarana odaklanması ve ihtiyaç duyulduğunda yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri “çaba gerektiren kontrol” ile ilişkilidir ve bu beceriler yürütücü dikkat olarak adlandırılmaktadır. Çaba gerektiren kontrolün bir bölümünü de yürütücü dikkat oluşturur (Eisenberg vd., 2011, s. 78). Çaba gerektiren kontrol, dikkati düzenleme sürecinde bireyin ilgisini çeken uyarana yönelmek istemesine rağmen amaca yönelik uyarana odaklanabilmesine ve dikkati sürdürebilmesine imkân sağlar. Birey bu süreçlerin sonunda yine istemli olarak uygun davranışı yerine getirir ve uygun olmayan davranışı engeller (Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 337).

Duygu düzenleme, beyinde bulunan orbitofrontal korteksin görevlerinden biri olarak kabul edilir ve genel anlamıyla yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını ya da devam eden duygusal tepkilerin değiştirilmesini içerir (Ochsner ve Gross, 2005, s. 244). Duygu düzenleme süreci otomatik ya da kontrollü olabilmektedir (Gross, 1999; Akt. Şahin ve Arı, 2016, s. 3). Bir stresle karşılaşılması durumunda fizyolojik olarak yüksek kan basıncı, hızlı bir nabız, nefes alışverişlerinin artması, terleme gibi otomatik tepkilerin yanında vurma, ağlama, çığlık atma veya geri çekilme gibi davranışsal tepkiler de verilebilmektedir. Ayrıca duygular seçici dikkat süreçleri, hafıza bozuklukları, yalanlama, öngörme ya da kişinin kendini suçlaması, başkalarını suçlaması, uzun uzadıya düşünmesi veya olumsuz yönde düşünmesi gibi daha bilinçli bilişsel süreçler tarafından düzenlenebilmektedir (Garnefski vd., 2001, s. 1312). Duygular, bir uyarana karşısında, bireyin genel eğilimine bağlı olarak onu aniden ve hızlıca karar verip eylemde bulunmaya iter. Bu durumda duygular, dikkati de içeren bilişsel süreçlerde “düzenleyici” olarak görev alır. Öz düzenlemenin bilişsel boyutuna işaret eden yürütücü işlevler de bir anlamda duygu düzenleme sürecine bağlıdır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 12).

Davranış düzenleme, çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce planlaması, tepkilerini kontrol etmesi, sabır gösterebilmesi, dürtüsel davranmaması ve sırasını bekleyebilmesi gibi durumlarla açıklanabilir (Smith-Donald vd., 2007, s.174). Davranış düzenleme dikkate odaklanma, çalışma belleği ve baskılayıcı kontrol de dahil olmak üzere yürütücü işlev becerilerinin bir belirtisi anlamına gelir (Tilbe, 2015, s. 6). Davranış düzenleme, çaba gerektiren kontrol kavramıyla oldukça ilişkilidir. Bilerek ve farkında olarak dikkatin ve davranışın engellenmesi, değiştirilmesi, aktive ya da pasifize edilmesi becerileri çaba gerektiren kontrol olarak isimlendirilir (Eisenberg vd., 2011, s. 78). Çaba gerektiren kontrol seviyeleri yüksek çocuklar, duyguları ve dikkatlerini kontrol edebildikleri kadar davranışların da kontrol altına alabilirler (Carlson ve Wang, 2007, s. 491).

Okul öncesi dönem boyunca çocukların gerçekleştirmesi gereken birçok gelişim görevi vardır. Bunlar arasında topluma uyum sağlama, verilen yönergeleri anlama, kendi istek ve ihtiyaçları ile toplumun istek ve ihtiyaçları arasında denge kurma ve akademik becerilerini geliştirme görevleri yer almaktadır. Bu gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesine etki eden en önemli becerilerden biri öz düzenleme becerileridir (Vohs ve Baumeister, 2011, s. 265). Çocukların öz düzenleme becerileri gelişiminin desteklenmesi, aynı zamanda onların sosyal, duygusal beceriler ile akademik becerilerini de desteklemek anlamına gelmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal, duygusal ve akademik beceriler yönünden desteklenen çocuklar, okula hazırbulunuşluklarını tamamlayabilmektedirler. Okula hazırbulunuşluk, okul yeterliliğini belirlemek amacıyla geniş ölçekte kullanılan bir terimdir, ancak araştırmacılar arasında çocuk için okula hazırbulunuşluk kavramını tanımlayan veya bu yetkinliği elde etmek için en iyi yolu açıklayan bir fikir birliği yoktur (Magdalena, 2014, s.734). “Hazırbulunuşluk” terimi ilk kez 1899’da Patrick tarafından kullanılmıştır. Patrick öğrenmede, bilişsel gelişimde olgunluktan ve çocukların fiziksel olarak olgunlaşmasından bahseder ve bazı çocukların okuma için gerekli mental olgunluğa yedi yaşında erişirken bazılarının erişemeyeceğini belirtir (Mason ve Sinha, 1992, s. 8). Okul olgunluğu ve okula hazırbulunuşluk kavramı ilk defa “Amerikan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği” (NAEYC) tarafından 1964 yılında ortaya atılmış ve “bir çocuğun okula başlamadan önceki zamanda kazandığı becerilerin tamamı” olarak ifade edilmiştir (Skeete, 2006; Akt. Koçyiğit, 2009, s. 7). Yıllardır okula başlamaya ve okuma yazmaya hazırlık olarak açıklanan hazırbulunuşluk kavramı günümüzde “öğrenmeye hazır olma” şeklinde ifade edilmektedir (Oktay, 2013, s. 75). Hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi, okulun ilk günlerinden itibaren çocuğun okul yaşamına yönelik kişisel özelliklerine uygun olarak, ona rehberlik yapılmasını sağlar. Çocuğu doğru anlamda yönlendiren bir rehberlik programı ile çocuk geleceğini planlama ve programlama açısından bilgi ve beceriler ile donanmış olur (Yapıcı, 2004, s. 4). Boyd vd.’ne (2005) göre çocukların okulda başarılı olabilmeleri için bilişsel, sosyal ve

motivasyonel becerilere ihtiyaçları vardır. Bu beceriler, başkalarının duygularını kavrama, yönergeleri anlama ve dikkatini odaklama, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etme, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini düzenleyebilme ve işbirliği yapabileceği gibi durumları kapsar (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 27).

Öz düzenleme becerileri, okula hazırbulunuşluğu yordayan üst düzey becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eisenberg vd., 2010, s. 681). Beş yaş grubu çocuklarla yapılan boylamsal bir araştırma, öz düzenleme becerilerinin, altı yaşta ölçülen okuma-yazma ve matematik becerilerini yordadığını ortaya koymuştur (Blair ve Razza, 2007, s. 647). Çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinde sosyal ve duygusal beceriler önemli bir rol üstlenir. Öz düzenleme ve çocukların sosyal becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Duygu düzenlemenin de temelinde yer alan çocukların duygularının farkında olmaları ve çevreden gelen duygusal sinyalleri doğru algılıyor olmaları, daha sonraki akademik başarı ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Izard vd., 2001, s. 18).

Çocukların çaba gerektiren kontrollerinin, okuma, matematik ve dilbilimi becerilerindeki ölçüler de dahil, akademik becerileri veya okul başarıları ile pozitif ilişkili olduğu yönünde gittikçe artan kanıtlar mevcuttur (Fabes, Martin, Hanish, Anders, & Madden-Derdich, 2003; NICHD Erken Çocukluk Bakım Araştırma Ağı, 2003; Valiente, Lemery-Chalfant, & Castro, 2007; Akt. Eisenberg vd., 2010, s. 683). Erken çocukluk dönemi üzerine çalışan araştırmacılar da öz düzenlemenin okul hazırbulunuşluğu ve başarısına etkisi üzerinde durmuşlardır (Mccelland ve Tominey, 2011, s. 355). İyi bir öz düzenleme becerisi, çocuk için okula hazır olma yönünden ciddi derecede bir avantaj sağlamaktadır. Nitelikli öğrenmeye ve sosyal etkileşime yardımcı olan öz düzenleme, beraberinde akademik başarıyı getirmektedir (Montroy vd., 2014, s. 307).

Alan yazın incelendiğinde, yurtdışında ve Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluk kavramı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların hız kazanmaya başladığı ancak Türkiye’de henüz bu konuda bir çalışmanın olmadığı görülmektedir (Akawi, 2011; Riva Ryan, 2015; Blair ve Razza, 2007; Blair ve Raver, 2015; Sektnan vd. 2010; Eisenberg Valiente ve Eggum, 2010; Mccelland ve Tominey, 2011; Torres, 2011; Molnar, 2016; Willis ve Laura, 2013). Bununla birlikte, Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerine yönelik ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında farklı yaş gruplarındaki çocukların öz düzenleme becerilerini içeren çalışmaların sayısının da gün geçtikçe artmakta olduğu görülmektedir (Aydın, 2018; Öztabak, 2017; Aydın ve Ulutaş, 2017; Bayındır ve Ural, 2016; Eke, 2017; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Ertürk, 2013; Yıldız vd., 2014; Keleş, 2014; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki üzerine bir çalışmanın yapılmamış olması, öz düzenleme becerilerinin çocuğun ilkokula hazırbulunuşluğuna ne düzeyde katkıda bulunduğu ortaya konulması açısından literatüre önemli bir katkı sağlayabilir.

Alan yazında yer alan bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşlukları konusu ele alınmıştır. Öz düzenleme becerileri çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilişkilidir. Çocuğun bilişsel gelişimi, onun dikkat ve dürtü kontrolü becerisini destekler. Sosyal ve duygusal gelişimi ise onun dürtülerini ve duygularını kontrol etmesine yardımcı olur. Dikkat ve dürtülerini kontrol edebilen ve olumlu duygular geliştirebilen çocuklar ilkokula daha kolay uyum sağlayabilmekte, okulun gerektirdiği sorumlulukları zorlanmadan yerine getirebilmektedir. İlkokula rahat bir şekilde uyum sağlayan çocuklar ise ileri dönemlerde karşısına çıkan akademik ve sosyal sorunlarla baş etmede zorluk yaşamayacaktır. Bu bağlamda çocukların öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluğuna etkisini ortaya koymak, öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştiği ve hangi etkenlerin bu gelişim sürecinde etkili olduğuna yönelik çalışmalara katkıda bulunması açılarından önemli olduğu düşünülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın, okul öncesi eğitim alanındaki paydaşlara çocukların ilkokula hazırbulunuşluğuna etki eden ve çocuklara erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken sosyal, bilişsel ve motivasyonel becerilerin neler olduğu konusunda rehberlik edeceği; alan yazına katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili çalışmalara rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Amaç

Araştırmanın temel amacını, öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve alt boyutları (dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu) ile metropolitan ilkokula hazırbulunuşluk ölçeği ve alt boyutları (okuma hazırlığı, sayı hazırlığı ve kopya etme becerisi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerileri ilkokula hazırbulunuşluğu yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi öz düzenleme ölçeği puanları çocukların cinsiyeti, herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, ailedeki çocuk sayısı, anne-babaların yaş, öğrenim ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Metropolitan okula hazırbulunuşluk ölçeği puanları çocukların cinsiyeti, herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, ailedeki çocuk sayısı, anne-babaların yaş, öğrenim ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda sunulmuştur;

1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik verilerin elde edildiği gelişim dosyalarındaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

2. Evrenden seçilen örneklem grubunun temsil niteliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçe merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren iki özel anaokulu, iki resmi anaokulu ve üç ilkokula bağlı anasınıfına devam eden ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 255 çocuk ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirleme amacıyla korelasyon türü ilişki ile ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkisel çözümlerler yapılabilmektedir (Karasar, 2017, s. 24).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde bulunan Menteşe ilçe merkezinde özel, resmi anaokulu ve ilkokullarında eğitim alan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlayacak olan okul öncesi çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem, evrenden oransız kademeli örnekleme yöntemiyle random (tesadüfi) olarak belirlenmiş ve toplamda 7 okulda eğitim alan çocuklara ilgili ölçümler uygulanmıştır. Kademeli örneklem, kümeler çok sayıda alındığında örneklem aşırı ölçüde büyüyorsa, seçilen her küme içinden de küme ya da eleman örneklemesine gidilmesi olarak ifade edilebilir (Karasar, 2017, s. 25).

Bu anlamda, araştırma özel anaokulunda eğitim alan çocuklardan 45, resmi anaokulunda eğitim alan çocuklardan 108, ilkokulların anasınıflarına devam eden okul öncesi çocuklardan 102 olmak üzere toplam 255 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun 124'ü (%48,6) kız çocuklardan oluşurken, 131'i (%51,4) erkek çocuklardan oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan çocukların ailelerinde 2 çocuğa sahip olanların sayısının diğerlerine oranla çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu 19-24 ay ve iki yıldan fazla süredir bir okul öncesi kuruma devam etmektedirler Bunun yanında araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve babalarının çoğunluğu 30-39 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin çoğunluğu lise mezunu iken babalarının çoğunluğu üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin çoğunluğu herhangi bir işte çalışmamakta, babalarının çoğunluğu ise herhangi bir işte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu

Araştırmanın demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu; çocukların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam altı sorudan (cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu) oluşmaktadır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiştir ve performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkiye'de yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin orijinaline uygun olarak Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .83 olduğu belirlenmiştir. Bu haliyle Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin, Türkiye'deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları (α) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik katsayısına benzer şekilde, iki faktörün de güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmiştir ve korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocukların dikkat, duygu ve dürtülerini ölçmek için güvenilir bir testtir.

Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi

Metropolitan Okul Olgunluk Testi, G.H. Hiltreth ve arkadaşları (1949) tarafından okula yeni başlayanların 1. sınıfa hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarılarını ölçmek için geliştirilmiştir ve Oktay tarafından 1980 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. 6 ayrı alt boyutu olan test 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşmaktadır. Testin 19 maddesi kelime anlama alt boyutunu oluştururken, 14 maddesi cümle anlama alt boyutunu oluşturmaktadır. Bunların yanında 14 maddesi genel bilgi, 19 maddesi eşleştirme, 24 maddesi sayılar ve 10 maddesi de kopya etme alt boyutunu oluşturmaktadır. Uygulayıcı tarafından sözlü olarak verilen yönergeler doğrultusunda çocuğun işaretleyeceği ya da kopya edeceği toplam 100 maddeden meydana gelmektedir.

Birçok ülkede uygulanmakta olan Metropolitan Olgunluk Testi, standart bir test olmakla birlikte geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bir çok kez yapılmıştır. Oktay tarafından 1980 yılında testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Türkçe'ye uyarlama

sırasında uygulanmıştır. Türkçe Formun Normları, babaları yüksek öğrenim görmüş ve İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek bölgelerindeki okullardan seçilen 35 kız ve 35 erkekten oluşan 70 çocuk ile baba-ları en fazla ilkokul öğrenimi görmüş ve şehrin sosyo-ekonomik düzeyi en düşük bölgelerindeki okullara devam eden 35 kız 35 erkekten oluşan 70 çocuk olmak üzere, toplam 140 çocuk üzerinde uygulanarak belirlenmiştir. Çocukların puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Uyum geçerliliği için ise İstanbul normları ile Amerikan normları karşılaştırılmış, İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan çocukların ortalama ve standart sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlikler bulunmuştur. Yapı Geçerliliği için İstanbul normlarını oluşturan her iki grubun puanları t testi ile karşılaştırılmış ve her alt test için iki grup arasında 0.001 düzeyinde, avantajlı grubun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alt boyutların birbirleriyle ve her birinin okuma olgunluğu ve genel olgunlukla ilişkileri her iki grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları avantajlı grup için 0.17 ile 0.94 arasında değişmiştir (Öner, 2008; 53).

Sonuç olarak, Metropolitan Olgunluk Testi çocuğun yönergeyi anlama ve uygulama becerisini ölçmektedir. 6 alt test, 100 madde ve 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre öğrencinin işaretlediği veya kopya ettiği resimlerin her doğru cevabına 1 puan verilmekte, yanlış yaptıklarına ise puan verilmemektedir. Bu durum alt boyutların puanlanmasında da aynıdır. Örneğin genel bilgi alt testinde madde sayısı 14'tür ve bu alt testten alınabilecek en yüksek puan 14, en düşük puan ise 0'dır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapan Fındık Tanrıbuyurdu (2012)' dan gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda veri toplama araçlarının özel - resmi anaokulları ve ilkokul anasınflarında uygulanabilmesi için Muğla il Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek, uygulamanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ardından belirlenen her çocuk sırayla alınarak sessiz ve sakin bir odada ölçekler uygulanmıştır.

Örnekleme alınan çocuklara öncelikle okul öncesi öz düzenleme ölçeği ardından metropolitan okula hazırbulunuşluk testi uygulanmıştır. Ölçekler 1 Mart - 2 Haziran 2017 tarihleri arasındaki 13 haftalık süreç içerisinde, haftanın dört günü, günde 5 çocuğa uygulama yapılabilecek şekilde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Buna göre, elde edilen verilerle her iki ölçeğinde normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun üzerine ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerlere göre dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 23).

Ardından genel bilgi formlarına bağlı olarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra çocukların öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, öz düzenleme beceri düzeylerinin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi belirlemek üzere 'Basit Doğrusal Regresyon Analizi' kullanılmıştır. Öz düzenleme becerileri bağımsız değişken, ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Daha sonra örneklem grubu için öz düzenleme ölçeğinden ve hazırbulunuşluk testinden alınan puanların; cinsiyete ve annenin-babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere "Bağımsız grup t-testi"; ailedeki çocuk sayısı, çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere "Anova testi" kullanılmıştır. Hazırbulunuşluk testi toplam puanı, öz düzenleme dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutlarından alınan puanlar ile öz düzenleme toplam puanı, hazırbulunuşluk testi okuma hazırlığı, sayı hazırlığı ve kopya etme beceri puanından alınan puanların arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma değişkenlerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular ve bunlara yönelik yorumlar aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların Öz Düzenleme Genel Beceri Puanlarının Cinsiyet, Annenin ve Babanın Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Değişken		N	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	124	8,008	253	-0,722	0,471
	Erkek	131	8,411			
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	113	7,732	253	-0,321	0,748
	Çalışıyor	142	8,595			
Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	15	7,493	253	-0,369	0,712
	Çalışıyor	240	8,264			

Tablo 1’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre çocukların öz düzenleme genel beceri puanları ($p=,471$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Ayrıca annenin çalışma durumu değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,748$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bunun yanında babanın çalışma durumu değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,712$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin babanın çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Çocukların Öz Düzenleme Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısı, Çocuğun Herhangi Bir Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi, Annenin Yaşı, Babanın Yaşı, Annenin Öğrenim Durumu ve Babanın Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ailedeki Çocuk Sayısı	Gruplar arası	34,266	3	11,422	168	0,918
	Grup İçi	17084,142	251	68,064		
	Toplam	17118,408	254			
Çocuğun Herhangi Bir Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi	Gruplar arası	6633,572	4	1658,393	39,543	0,000
	Grup İçi	10484,836	250	41,939		
	Toplam	17118,408	254			
Annenin Yaşı	Gruplar arası	41,44	2	20,72	0,306	0,737
	Grup İçi	17076,967	252	67,766		
	Toplam	17118,408	254			
Babanın Yaşı	Gruplar arası		2	27,104	1,797	0,168
	Grup İçi		252	15,08		
	Toplam		254			
Annenin Öğrenim Durumu	Gruplar arası	865,506	2	432,753	6,71	0,001
	Grup İçi	16252,902	252	64,496		
	Toplam	17118,408	254			
Babanın Öğrenim Durumu	Gruplar arası	884,381	2	442,19	6,864	0,001
	Grup İçi	16234,027	252	64,421		
	Toplam	17118,408	254			

Tablo 2 incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,918$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 0-6 ay ve 7-12 ay; 0-6 ay ve 13-18 ay; 0-6 ay ve 19-24 ay; 0-6 ay ve iki yıldan fazla; 7-12 ay ve 0-6 ay; 7-12 ay ve 13-18 ay; 7-12 ay ve 19-24 ay; 7-12 ay ve iki yıldan fazla; 13-18 ay ve 0-6 ay; 13-18 ay ve 7-12 ay; 13-18 ay ve iki yıldan fazla; 19-24 ay ve 0-6 ay; 19-24 ay ve 7-12 ay; iki yıldan fazla ve 0-6 ay; iki yıldan fazla ve 7-12 ay; iki yıldan fazla ve 13-18 ay; iki yıldan fazla ve 19-24 ay grupları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bunların dışında yer alan grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Bunun yanında annenin yaşı değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,737$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Babanın yaşı değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,168$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bunların yanında annenin öğrenim durumu değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p=,001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ilkökul/ortaokul ve lise; ilkökul/ortaokul ve üniversite; lise

ve ilkököl/ortaokul; üniversite ve ilkököl/ortaokul gruplarının ortalamaları arasın-da anlamlı farklılık olduğu, bu grubun dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin annenin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca babanın öğrenim durumu değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p= ,001$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, lise-üniversite ve üniversite-lise gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, bu grubun dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin babanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 3. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Cinsiyet, Annenin ve Babanın Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Değişken		N	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	124	18,428	253	-0,234	,815
	Erkek	131	18,406			
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	113	16,982	253	-0,155	,877
	Çalışıyor	142	19,483			
Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	15	21,914	253	-0,819	,414
	Çalışıyor	240	18,167			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p=,815$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bunun yanında annenin çalışma durumu değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p= ,877$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Ayrıca babanın çalışma durumu değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p= ,414$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin babanın çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısı, Çocuğun Herhangi Bir Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi, Annenin Yaşı, Babanın Yaşı, Annenin Öğrenim Durumu ve Babanın Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ailedeki Çocuk Sayısı	Gruplar arası	342,59	3	114,197	335	,800
	Grup içi	85486,217	251	340,583		
	Toplam	85828,808	254			
Çocuğun Herhangi Bir Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi	Gruplar arası	48952,428	4	12238,107	,967	,000
	Grup içi	36876,38	250	147,506		
	Toplam	85828,808	254			
Annenin Yaşı	Gruplar arası	388,486	2	194,243	,573	,565
	Grup içi	85440,322	252	339,049		
	Toplam	85828,808	254			
Babanın Yaşı	Gruplar arası	158,177	2	79,088	,233	,793
	Grup içi	85670,631	252	339,963		
	Toplam	85828,808	254			
Annenin Öğrenim Durumu	Gruplar arası	5057,807	2	2528,903	7,89	,000
	Grup içi	80771,001	252	320,52		
	Toplam	85828,808	254			
Babanın Öğrenim Durumu	Gruplar arası	6108,826	2	3054,413	9,655	,000
	Grup içi	79719,982	252	316,349		
	Toplam	85828,808	254			

Tablo 4. incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p=,800$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p= ,000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, tüm grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocuğun herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Bununla birlikte annenin yaşı değişkenine göre çocukların ilkökula hazırbulunuşluk toplam puanları

($p = ,565$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Ayrıca babanın yaşı değişkenine göre çocukların ilkokula hazırbulunuşluk puanları ($p = ,793$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bunlarla birlikte annenin öğrenim durumu değişkenine göre çocukların ilkokula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p = ,000$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ilkokul/ortaokul-lise ve ilkokul/ortaokul-üniversite grupları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin annenin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Bunların yanında babanın öğrenim durumu değişkenine göre çocukların ilkokula hazırbulunuşluk toplam puanları ($p = ,000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ilkokul/ortaokul ve üniversite; lise ve üniversite; üniversite ve ilkokul/ortaokul; üniversite ve lise grupları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bunların dışında yer alan grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin babanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5. Öz Düzenleme Becerileri İle İllokula Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
İllokula Hazırbulunuşluk Düzeyi (sabit)	8,211	2,714		3,026	0,003
Öz Düzenleme Becerisi	1,838	0,80	821	22,876	0,000

R= .821 R²= .674 p=.000 F= 523,292

Tablo 5'te yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = .821$, $p < .05$) görülmektedir. İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta ve 0.30–0.00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 43). Bu sonuca göre erken çocukluk döneminde yer alan çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı, öz düzenleme beceri düzeyleri düştükçe ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de düştüğü söylenebilir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öz düzenleme beceri düzeyinin bağımsız değişken, ilkokula hazırbulunuşluk düzeyinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($R = .821$, $R^2 = .674$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre, öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini yordama gücü % 67'dir. Analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
İllokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (sabit)	8,211	2,714		3,026	0,003
Öz Düzenleme Becerisi	1,838	0,8	821	22,876	0

Tablo 6. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları ile Metropolitan İllokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı Sonuçları

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği		Metropolitan İllokula Hazırbulunuşluk Ölçeği			İllokula Hazırbulunuşluk Genel Becerisi
		Okuma Hazırlığı	Sayı Hazırlığı	Kopya Etme Becerisi	
Dikkat-Dürtü Kontrolü	r	0,766	0,362	0,145	0,778
	p	0,000	0,000	0,02	0,000
	N	255	255	255	255
Olumlu Duygu	r	0,684	0,238	0,089	0,681
	p	0,000	0,000	0,158	0,000
	N	255	255	255	255
Öz Düzenleme Genel Becerisi	r	0,815	0,346	0,136	
	p	0,000	0,000	0,03	
	N	255	255	255	

Tablo 6'da görüldüğü gibi, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk puanları ile dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($N=255$ $r = -.778$, $p < .01$). Bu sonuçlara göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü düzeyleri arttıkça ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çocukların ilkokula hazırbulunuşluk puanları

ile olumlu duygu puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (N=255 $r=-.681$, $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların olumlu duygu düzeyleri arttıkça ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların öz düzenleme puanları ile okuma hazırlığı puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (N=255 $r=-.815$, $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça okuma hazırlığı düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çocukların öz düzenleme puanları ile sayı hazırlığı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (N=255 $r=-.346$, $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça sayı hazırlığı düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde çocukların öz düzenleme puanları ile kopya etme puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (N=255 $r=-.136$, $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça kopya etme beceri düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo incelendiğinde çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ile okuma hazırlığı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. (N=255 $r=.766$ $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü düzeyleri arttıkça okuma hazırlığı düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ile sayı hazırlığı puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (N=255 $r=.362$ $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü düzeyleri arttıkça sayı hazırlığı düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ile kopya etme beceri puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (N=255 $r=.145$ $p<.05$). Bu sonuçlara göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü düzeyleri arttıkça kopya etme beceri düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı anlaşılmaktadır.

Tabloda çocukların olumlu duygu puanları ile okuma hazırlığı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (N=255 $r=.684$ $p<.01$). Buna göre çocukların olumlu duygu düzeyleri arttıkça okuma hazırlığı düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tabloda çocukların olumlu duygu puanları ile sayı hazırlığı puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (N=255 $r=.238$ $p<.05$). Bu sonuçlara göre çocukların olumlu duygu düzeyleri arttıkça sayı hazırlığı düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı söylenebilir. Buna karşın çocukların olumlu duygu puanları ile kopya etme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir (N=255 $r=.089$ $p>.05$). Bu sonuçlara göre çocukların kopya etme becerilerinin olumlu duygu düzeylerinden etkilenmediği söylenebilir.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkiye göre öz düzenleme becerisi düzeyinin yüksek olması ilkokula hazırbulunuşluk düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin, ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini yordadığı sonucu da elde edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olması öz düzenleme becerileri yüksek çocukların okula sosyal, duygusal ve bilişsel yönden daha hazır olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Çocukların yaşamlarının ileri dönemlerinde karşısına çıkabilecek akademik ve sosyal sorunlarla baş etmede zorluk yaşamaması için ilkokula hazırbulunuşluğunu tamamlaması, dolayısıyla da öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucundan hareketle çocukların erken çocukluk döneminde öz düzenleme beceri-lerini geliştirerek, ilkokula hazırbulunuşluklarını tamamlamalarına yardımcı olunabileceği, böylece çocukların okula daha kolay uyum sağlayarak, yaşamın getirdiği akademik ve sosyal sorunlarla daha kolay baş edebileceği düşünülmektedir. Akawi'nin (2011) Head Start programında yer alan okul öncesi çocukları ile yapmış olduğu araştırmasında da çocukların öz düzenleme becerileri ile okula hazır oluş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Riva ve Ryan (2015) öz düzenleme davranışının, genç çocukların akademik başarılarına etkisini inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi çevreden resmi okula geçiş yapan çocuklarda öz düzenlemenin çocukların akademik sonuçlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca iyi bir öz düzenleyici olan çocukların, daha sonraki ilkokul notlarında öz düzenleme yapamayanlardan daha yüksek bir akademik başarı gösterecekleri sonucuna da ulaşmışlardır. Bu sonuçta araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yine Eisenberg, Valiente ve Eggum, (2010) okula hazırbulunuşluk ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında da öz düzenleme becerilerinin, okula hazır bulunuşluğu yordayan üst düzey becerilerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Blair ve Razza da (2007) beş yaş grubu çocuklarla yaptıkları boylamsal bir araştırmada, öz düzenleme becerilerinin altı yaşta ölçülen okuma-yazma ve matematik becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bir nedeninin çocukların kız veya erkek olmasının öz düzenleme beceri gelişim sürecinde ve ilkokula hazırbulunuşluk üzerinde bir etkisinin olmaması olarak gösterilebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar göstermektedir. Nitekim Smith-Donald ve arkadaşları (2007), yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında benzer şekilde cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarından birisi ailedeki çocuk sayısının, çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucudur. Artan ya da azalan kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmamasının çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar sosyal beceriler öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olsa da çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar onların öz düzenleme gelişimleri üzerinde en az sosyal beceriler kadar belirleyici bir etkiye sahiptir. Ayrıca kardeş sayısının fazla olması bir yandan yaşantı zenginliği

sağlayarak çocuğun akademik ve sosyal becerilerini destekleyebilir. Ancak diğer yandan çok çocuklu ailelerin de çocuklarına yeterli zaman ayırma-ması artan ya da azalan kardeş sayısının, çocuğun okula hazırbulunuşluğuna etki etmemesinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca yine araştırma sonucunda çocukların herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça öz düzenleme beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin öz düzenleme becerileri ile akademik gelişimine katkı sağlayan becerilerden biri olduğu düşünüldüğünde, çocukların bir okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça, öz düzenleme becerilerinin ve ilkokula hazırbulunuşluklarının aynı doğrultuda artacağı düşünülmektedir. Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin annenin ve babanın yaşı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, erken çocukluk dönemi çocuklarının annelerinin ve babalarının yaşının çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Genç anne ve babalar yeni ebeveyn olmanın verdiği heyecanla çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda daha dikkatli davranmakta, onların gelişimlerini daha yakından takip etmektedirler. İleri yaşlı ebeveynler ise çocuklarına zamanla kazanmış oldukları tecrübe ile yaklaşmaktadır. Her iki ebeveyn türü de çocuğun dikkatini ve dürtülerini kontrol etmesine, olumlu duygular geliştirebilmesine ve akademik gelişimlerine destek olmaktadır. Dolayısıyla anne ve babanın yaşının, çocukların öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin annenin ve babanın öğrenim durumu değişkenlerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre anneleri ile ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin, annesi ile babası lise ve üniversite mezunu çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bununla birlikte anneleri ve babaları lise mezunu çocukların öz düzenleme genel beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin, anneleri ve babaları üniversite mezunu çocuklara göre daha düşük; anneleri ve babaları üniversite mezunu çocukların öz düzenleme genel beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin, anneleri ve babaları lise mezunu çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çocukların anne ve babalarının öğrenim durumları yükseldikçe çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin ve ilkokula hazırbulunuşluklarının da genel olarak arttığı söylenebilir. Annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe, çocukların genel beceri düzeylerinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek olması; öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının akademik ve sosyal-duygusal gelişimleriyle daha yakından ilgilendiklerini düşün-dürmektedir. Erkan (2011)'in bulgusu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Erkan (2011), farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarını incelediği araştırmasında, annesi lise ve yükseköğrenimli olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin, annesi düşük öğrenimli olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) ise okulöncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulurken, olumlu duygu puanları arasında bu farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Araştırma sonucunda öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının dikkat dürtü puanlarının diğer çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde babaların da en az anneler kadar çocuk gelişimi ve eğitimi konularında ilgili ve bilinçli oldukları düşünüldüğünde, öğrenim düzeyi yüksek babaların öğrenim düzeyi düşük babalara göre çocuklarının akademik gelişimleriyle daha yakından ilgilendikleri, çocukların okuma yazma beceri gelişimine daha fazla destek oldukları düşünülebilir. Akçum, (2005) 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerinde baba öğrenim durumu okuma olgunluğu ve genel olgunluk boyutlarında etkili olduğu, sayı olgunluğu boyutunda ise etkili olmadığını saptamıştır. Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları ile daha kaliteli zaman geçireceği, çocuklarına dikkat ve dürtülerin kontrol edilmesi ve olumlu duygular geliştirilebilmesi ile akademik becerilerin geliştirilmesi konularında daha profesyonel destek olabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle anne ve babaların öğrenim durumları yükseldikçe çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve ilkokula hazırbulunuşluklarının da aynı doğrultuda artacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda annenin ve babanın çalışma durumunun çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öztapak (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, örneklem grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin anne veya babaların mesleğinden anlamlı düzeyde etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışan anne ve babalar bir işe sahip olduklarından zaman yönetimi konusunda daha profesyonel olacakları için çocukları ile daha kaliteli zaman geçirerek onların dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu gelişimlerine ve ilkokula hazırbulunuşluklarına daha fazla katkıda bulunabilir. Bununla birlikte çalışmayan anne ve babalar ise çalışan anne ve babalara göre çocukları ile daha fazla ilgilenme fırsatı bulacaklardır. Dolayısıyla ebeveynlerin çalışma durumlarının, çocukların öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öz düzenleme ölçeği alt boyutlarına ait puanlar ile ilkokula hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ait puanlar arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ile okuma hazırlığı puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; sayı hazırlığı puanları ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ve kopya etme beceri puanları ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre dikkat-dürtü kontrolü düzeyi yüksek olan çocukların, okuma hazırlığı düzeylerinin yüksek; sayı hazırlığı düzeylerinin orta; kopya etme beceri düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeyleri arttıkça, okuma ve sayı becerilerini öğrenmeye, kopya etme becerilerini geliştirmeye daha hazır oldukları söylenebilir. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanları ile okuma hazırlığı puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde; sayı hazırlığı puanları ile arasında da pozitif yönde

düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın olumlu duygu puanları ile kopya etme beceri puanları ile arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Buna göre olumlu duygu düzeyi yüksek olan çocukların, okuma hazırlığı düzeylerinin orta; sayı hazırlığı düzeylerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeyleri arttıkça, okuma ve sayı becerilerini öğrenmeye daha hazır oldukları söylenebilir. Bunun yanında çocukların kopya etme becerilerinin olumlu duygu düzeylerinden etkilenmediği söylenebilir.

Metropolitan ilkokula hazırbulunuşluk ölçeği toplam puanlarının okul öncesi öz düzenleme ölçeği alt boyutları puanları ile arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde, erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü alt boyutu puanları ile ilkokula hazırbulunuşluk puanları arasında yüksek düzeyde, olumlu duygu alt boyutu ile ilkokula hazırbulunuşluk puanları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, dikkat-dürtü kontrolü düzeyi yüksek çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek; olumlu duygu düzeylerinin ise orta seviyede olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat ve dürtülerini daha iyi kontrol edebildiği ve olumlu duygular geliştirebildiği ölçüde ilkokula hazırbulunuşluklarının arttığı söylenebilir. Çocuğun hem akademik yönden hem de sosyal yönden okula hazır olmasında dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu becerileri etkilidir. Ancak dikkat ve dürtü kontrolü becerilerinin olumlu duygu becerisine göre daha önemli bir konumda olduğu düşünülmektedir. Çünkü dikkat ve dürtülerini kontrol edebilen çocukların, akademik sorumlulukları zorlanmadan yerine getireceği değerlendirilmektedir. Ayrıca dikkatini kontrol ederek başarı duygusu-nu elde ettikçe çocuğun kendine güveni artar. Kendine güveni artan çocukların ise olumlu duygular geliştirebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öz düzenleme ölçeği toplam puanlarının ilkokula hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutları puanları ile arasın-da ilişki olup olmadığı incelendiğinde, çocukların öz düzenleme genel puanları ile okuma hazırlığı alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, sayı hazırlığı alt boyutu puanları ile arasında orta düzeyde ve kopya etme alt boyutu puanları ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre öz düzenleme beceri düzeyi yüksek olan çocukların, okuma hazırlığı düzeylerinin yüksek; sayı hazırlığı düzeylerinin orta; kopya etme beceri düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça, okuma ve sayı becerilerini öğrenmeye, kopya etme becerilerini geliştirmeye daha hazır oldukları söylenebilir. Dikkat ve dürtülerini kontrol edebilen çocuklar okumaya daha iyi odaklanabilmekte ve sayıları öğrenmeye daha hazır hale gelebilmektedir. Öz düzenleme beceri düzeyi yüksek çocukların, okuma hazırlığı düzeylerinin yüksek, sayı hazırlığı düzeylerinin orta seviyede olmasının, matematik becerilerinin okuma yazmaya hazırlık becerilerinden daha üst düzey bilişsel becerilerden biri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kopya etme becerileri ise görsel algı becerilerini içerir. Görsel algı becerisi gelişmemiş çocukların ilkokula başlamasıyla birlikte hecelemede, okuma yazmanın gelişiminde, matematik becerilerinin kazanılmasında sınıf etkinliklerine ve oyuna katılmada problemler görülebilmektedir (Ercan vd., 2016; 321). Bu nedenle öz düzenleme becerisi yüksek çocukların kopya etme becerilerinin düşük seviyede olmasının, kopya etme becerilerinin, okuma ve sayı hazırlığı becerilerinden daha üst düzey bilişsel becerilerden biri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öz düzenleme becerilerinin, çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte anne babaların, çocuk eğitimi üzerindeki etkisi de göz önüne alındığında öz düzenleme becerileri gelişimi ve dolayısıyla çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarının daha iyi düzeyde olabilmesi için aile katılım ve eğitim etkinliklerinde öz düzenleme konusu ele alınabilir. Ayrıca ebeveynlere çocukları ile birlikte evde yapılabilecek etkinliklerin okula hazır oluştaki yeri konusunda bilgilenmelerini sağlayacak aile eğitim programları hazırlanabilir. Bu çalışma Muğla ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 255 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalar daha geniş ve farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir. Öz düzenleme becerilerinin çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi göz önüne alındığında sonraki çalışmalar çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını etkileyebilecek farklı değişkenlerle birlikte incelenerek yürütülebilir. Okul öncesi alanında çalışan araştırmacılar, çocukların öz düzenlemelerinin gelişim sürecinin izlenebilmesi için boylamsal çalışmalar planlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Altun, A. (2019). Farklı kısa süreli bellek uzamlarına sahip öğrencilerin farklı dikkat tasarımına sahip öğrenme ortamlarındaki göz hareketlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2) , 588-614 . doi: 10.17943/etku.568192
- Somyürek, S., & Coşkun, B.K. (2013). Digital competence: Is it an innate talent of the new generation or an ability that must be developed?. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), E163-E166. doi: 10.1111/bjet.12044
- Akar, İ., & Ahi, B. (2020). How is the environment in the mind of a gifted elementary school student? A phenomenology study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(1), 85-97.
- Fraenkel, W., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill Education
- Akawi, R.L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children. Doctoral Thesis, A Dissertation Submitted to the University at Albany, State University of New York in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, New York.*

- Akçum, E. (2005). 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 36-45.
- Aydın, F. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekalarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. International Online Journal of Educational Sciences, 8, 119-132
- Blair C. & Raver C.C. (2015). School readiness and self regulation: A developmental psychobiological approach. HHS Public Access. 66, 711–731.
- Blair, C. & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. Child Development, 78, 647-663.
- Boyd, J., Barnett, S.W., Bodrova, E., Leong, D.J., ve Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. National Institute for Early Education Research, 1-21.
- Bronson, MB (2000). Self- regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can Aran, Ö (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5, 207-220.
- Carlson, S.M. & Wang, T.S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. Cognitive Development, 22, 489-510.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, 75, 334-339.
- Eisenberg, N., Eggum, N.D, Sallquist, J & Edwards, A (2010). Relations of self-regulatory control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of Personality and Self-Regulation (s. 21-46). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., Smith, C.L. & Spinrad, T.L. (2011). Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in Childhood. Baumeister R. F. & Vohs K.D. (Ed.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (s. 259–282). New York: Guilford Press
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N.D., (2010). Self-regulation and school readiness. Early Education and Development 21, 681–698
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 28, 293-307
- Ercan, Z., Ahmetoğlu E. & Aral N. (2016). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş grubundaki çocukların görsel-motor bütünlük becerilerine etkisi, International Journal Of Social Science. 48, 319-332.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40, 186-197
- Ertürk H.G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara H.G. & Gönen M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi 11, 1224-1239.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul Öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Garnefski, N, Kraaij, V & Spinhoven, P (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences, 30, 1311–1327.
- Grolnick, W.S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In M.H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting; Practical issues in parenting (s. 89-110), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. Psychological Science, 12, 18-23.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel
- Keleş, S. (2014). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

- Magdalena, S.M. (2014). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 733–737
- Mason, J.M. & Sinha, S. (1992). "Emerging literacy in the early childhood years: Applying a vygotskian model of learning and development." Andrew W. Mellon Foundation, New York.
- Molnar, E.D. (2016). The level of self-regulation amongst 5-7 years old Hungarian children. Sözel Bildiri Multidisciplinary Academic Conference. Prag, Çek Cumhuriyeti
- Montroy, J.J., Bowles, P.P., Skibbe, L.L., & Foster, T.D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309.
- Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Oktay, A. (1983). Okul olgunluğu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oktay, A. (2013). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay, (Ed.), İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları içinde (s. 21-34). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öner, N. (2008). Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Öztabak, M.E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Riva, S.D.L. & Ryan T.G. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7, 69-96.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479.
- Smith Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T, & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, 1-9.
- Tilbe, E. (2015). Okul öncesi çocuklarında davranış düzenleme becerisi ve ebeveyn tutumu ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Torres, M.M. (2011). Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children. Doctorate Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F.A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 856 – 870.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2011), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 263-283). New York: Guilford Press.
- Willis, E. & Laura, H.D. (2013). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early child development and care*. 4, 487-499
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim I. sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 3-4.
- Yıldız, T, Ertürk Kara, H.G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 176, 329-338.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook Of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.



Araştırma Makalesi / Research Article |

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri

Views of Social Studies Teachers on History Education

Meral Metin Göksu¹,

Anahtar Kelimeler

öğretmen
sosyal bilgiler
sorunlar
tarih

Keywords

teacher
social studies
problems
history

Başvuru Tarihi/Received

04.11.2019

Kabul Tarihi /Accepted

21.07.2020

Öz

Tarih konularının anlatımında öğrencide problem çözme becerisinin geliştirilmesi, empati yapması ve yaratıcı düşünme gibi kavramlar kullanılarak tarih konuları ezber olmaktan çıkartılmaya çalışılmaktadır. Tarih öğretiminde amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi için tarih öğretiminin niteliğini artırmak gerekmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını anlatırken kullanacağı farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaya özen göstermesi gerekmektedir. Bunu yaparken de öğrencinin dikkatini derse çekecek, öğrenciyi motive edecek ve dersi eğlenceli hale getirecek yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi esnasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemek amaç edinmiştir. Çalışmanın odak grubunu Kars ili merkez ortaokullarında çalışan 13 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan nitel verileri açıklayabilmek ve ilişki kurabilmek için analiz sırasında ortaya çıkan açıklayıcı, çıkarımsal kodlar kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularını anlatırken ders saatinin yetersizliği, ders kitabının yüzeysel olması, öğrencinin dersi ezber bir ders olarak görmesi, dersi sıkıcı bulması ve bu dersten sadece yüksek not almak istemesinden dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra tarih dersine karşı önyargılar ve tarih konularına ilginin az olması da belirtilmiştir. Yapılan çalışmada öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı tarih konularına yeteri kadar ilgi göstermediği anlaşılmıştır.

Abstract

History teaching has tried to go beyond the traditional fashion by using concepts such as developing problem-solving skills, empathy and the creative thinking of the students. It is necessary to increase the quality of history teaching in order to achieve the aims of history education. With different methods and techniques that are to be used by the social studies teachers during the history lessons, students should pay attention to the use of their high-level cognitive skills such as creative, skeptical, and critical thinking. While doing this, methods and techniques will be deployed that are used to draw the student's attention to the lesson, motivate the student, and make the lesson enjoyable. The purpose of this study is to determine the problems experienced by social studies teachers and the solutions they suggest on teaching history subjects in their Social Sciences lessons. The focus group consisted of 13 social studies teachers working in the central provinces of Kars city. Researchers used semi-structured interviews to collect data, and used qualitative analysis, explanatory and deductive codes to explore emerging patterns in the data. Social studies teachers have expressed that they have problems in teaching history due to the insufficiency of the class hours, the superficial schoolbooks, students learning in the fashion of parrots, students finding history lessons boring and only wanting to get high grades from this lesson. In addition, it has been stated that there are prejudices against history classes and there is a low interest in the history subjects. In the study, it has been understood that the students do not show enough interest in history subjects for various reasons.

¹ Sorumlu Yazar, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kars, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-6858-7544>

Extended Abstract

Introduction

History teaching has tried to go beyond the traditional fashion by using concepts such as developing problem-solving skills, empathy and the creative thinking of the students. It is necessary to increase the quality of history teaching in order to achieve the aims of history education. History education in Turkey has become the focus of criticism as being insufficient in terms of achieving its aims (Avcı Akçalı & Aslan, 2016). With different methods and techniques that are to be used by the social studies teachers during the history lessons, students should pay attention to the use of their high-level cognitive skills such as creative, skeptical, and critical thinking. While doing this, methods and techniques will be deployed that are used to draw the student's attention to the lesson, motivate the student, and make the lesson enjoyable. The study that has been made is important in terms of expressing the views of Social studies teachers on teaching history subjects.

Purpose: The purpose of this study is to determine the problems experienced by social studies teachers and the solutions they suggest on teaching history subjects in their Social studies lessons. Accordingly, researchers have looked for answers to the following questions:

In teaching history subjects;

- What are the views of social studies teachers on the sufficiency of learning outcomes in the 2018 social studies curriculum?
- What are the methods used by the social studies teachers?
- What are the thoughts of social studies teachers on self-sufficiency levels?
- What kinds of problems are experienced by social studies teachers?
- What are the suggested solutions for the problems experienced by social studies teachers?

Method

Study model: In this study, the qualitative method has been used in which the researcher is active in the process of gathering information and the perceptions and events are presented in a realistic and holistic perspective, in either an unwritten or verbal form (İslamoğlu, 2009; Robson, 2015; Yıldırım and Şimşek, 2008).

Study group: The study group has been formed according to the appropriate case study group technique, depending on the selection of the person or groups to be surveyed conveniently (Sönmez and Alacapınar, 2014). The study group consists of 13 social studies teachers in total, 7 women and 6 men.

Data collection instruments and data analysis: In order to collect data in accordance with the purpose of the study, the interview technique, providing in-depth information about the research subject (Büyüköztürk et al, 2010), has been used. Interviews with teachers lasted 10-15 minutes. The obtained data was collected and analyzed. Descriptive and inferential codes generated during the analysis was used to explain and relate the collected qualitative data. In order to increase the reliability, the interview analyze was coded separately by 2 different experts (social studies education specialist). The reliability of the study has been determined as 86%. The codes and findings obtained from the study have been directly quoted without the interpretation of the researcher. The teachers have been coded as T1, T2, T3, T4, etc.

Findings

Views on the sufficiency of learning outcomes in the social sciences curriculum: Social studies teachers have stated that the learning outcomes related to history subjects in the social studies curriculum are not sufficient, that the class hours in the program should be increased, or the learning outcomes should be reduced. The examples of the views of Social studies teachers are as follow:

"No, they are not sufficient. It is not appropriate to storify in the book what two people experience. It is also a contradiction to ask questions to test the knowledge while giving stories..." (T1)

Views of social studies teachers on the methods and techniques they use while giving history classes: While most of the Social studies teachers have stated that they use question and answer teaching method and direct instruction techniques in their lessons, many of them use drama. Also it has been seen that the number of teachers using maps, using smart board, holding competitions, making the students take notes, reviving historical events, and holding discussions are very close to each other. Quotes from the teachers' views are presented below:

"Due to the shortage of time, we give the lessons by using direct instruction and question-answer techniques and making students take notes." (T2)

Self-sufficiency perceptions of social studies teachers on history education: Most of the Social studies teachers have expressed that they consider themselves sufficient in teaching history. The followings are the quotes of the teachers' views:

"Yes but I can improve myself a little more in terms of knowledge." (T8)

Problems of social studies teachers in teaching history: Most of the Social studies teachers have stated that they have problems because of insufficient class hours, superficial schoolbooks, students learning in the fashion of parrots, students finding history lessons boring and only wanting to get high grades from this lesson. Besides, prejudices against history lessons and low interest in history subjects have also been mentioned as other problems. The followings are the quotes from the teacher views:

"School books are too superficial, they are not sufficient in history education." (T10)

Solution suggestions on the problems of social studies teachers in teaching history: The Social studies teachers have expressed that the class hours should be increased in history education, the content of the lesson should be prepared considering the readiness of the students and visuals should be included more in schoolbooks. The following s are the quotes from the teacher views:

"The content of the lessons should be prepared considering the readiness of the students and the class hours should be increased." (T3)

Result and Discussion

In the teaching of history subjects, the teachers have stated that they do not consider the curriculum adequate and that the program should be prepared considering the learning outcomes or the class hours. Similar results can be found in different studies that have been made. Most of the social studies teachers use the question-answer and direct instruction technique when they give history lessons while some of the teachers

use drama. It has also been observed that the number of teachers using maps, using smart boards, holding competitions, making students take notes, reviving historical events and holding discussions are close to each other. According to the results obtained from the study, it can be said that most of the teachers use direct instruction and question-answer method. They have remarked that insufficient class hours is the reason for using this method. Most of the Social Studies teachers have expressed that they consider themselves adequate in teaching history because they had a good education during their undergraduate years. Social studies teachers have expressed that they have problems in teaching history due to the insufficiency of the class hours, the superficial schoolbooks, students learning in the fashion of parrots, students finding history lessons boring and only wanting to get high grades from this lesson. In addition, it has been stated that there are prejudices against history classes and there is a low interest in the history subjects. In the study, it has been understood that the students do not show enough interest in history subjects for various reasons. Social studies teachers have remarked that lesson hours should be increased, the student readiness in the content of the lesson should be taken into account and the visuals should be included more in the schoolbooks.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin kendini tanımasını ve toplumsal bir kimlik kazanmasını sağlamak için içeriğinde birçok bilgi, beceri ve değeri barındırmaktadır. Bu ders bir yandan öğrencileri yaşama hazırlarken diğer yandan öğrencilerin toplumun etkin bir üyesi olmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, felsefe, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları gibi birçok disiplini bünyesinde toplamıştır (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler dersi farklı disiplinlerdeki bilgilerin etkili ve anlaşılır bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Turna ve Bolat, 2015). Sosyal Bilgiler dersini oluşturan farklı disiplinler içinde tarih konuları ayrı bir yere sahiptir. Çünkü tarih konuları öğretilirken öğrencilerin geçmişi sorgulaması, gelecek hakkında öngöründe bulunması ve onlara milli kimlik kazandırıp kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Dilek, 2002; Ulusoy, 2009). Tarih öğretimiyle insani değerlerin tümüne saygı duyan, sorumluluk sahibi, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilen, araştırmayı benimseyen, bilinçli, demokratik değerleri bilen ve milli kültürünü benimseyip yaşatan yeni nesiller (Karabağ, 2011; Yıldız, 2002) yetiştirmek amaçlanmıştır. Dahası bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırarak, çağdaş problemleri çözmede yardımcı olmaktadır (Dinç, 2006). Bundan dolayı tarih sosyal bilimlerin temel disiplini oluşturmaktadır (Er ve Bayındır, 2015). Öğrencilere tarih bilinci kazandırmak için öncelikle tarihin ne olduğu ve niçin öğretilmesi gerektiği bilinmelidir. Çünkü günümüz bireyleri, geçmişini ne kadar iyi tanırsa geleceğe o kadar güvenle bakabilir. Bundan dolayı tarih konularının öğretiminde farklı yaklaşımların kullanılması bu dersi tekdüzelikten kurtararak konuların daha eğlenceli ve etkin şekilde işlenmesine olanak sağlamaktadır (Öner, 2015).

Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirilmesi, empati yapması ve yaratıcı düşünme gibi kavramları kullanarak tarih konuları ezber olmaktan çıkartılmaya çalışılmaktadır. Tarih öğretiminde amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi için tarih öğretiminin niteliğini artırmak gerekmektedir. Çünkü Türkiye’de verilen tarih eğitimi hedeflere ulaşmada noktasında eksik kalarak tarih eğitime yönelik yapılan eleştirilerin odak noktası haline gelmiştir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2016). Tarih öğretiminde eleştirilen noktalardan birisi de kullanılan yöntem ve teknik olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularını öğretirken kullanacağı farklı yöntem/tekniklerle öğrencilerin yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerini kullanmasına ortam hazırlaması gerekmektedir. Öğretmen bunu yaparken öğrencinin dikkatini derse çekecek, öğrenciyi motive edecek ve dersi eğlenceli hale getirecek farklı yöntem/teknik kullanmalıdır. Kullanılan farklı yöntem ve tekniklerle, öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularına karşı daha ilgili olacaktır.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında tarih öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Özellikle de Kaymakçı (2017) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde tarih öğretim alanında yapılan çalışmalarda yapılandırıcı yaklaşım, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, tarih derslerinde kullanılabilir öğrenci merkezli yöntemler, proje tabanlı öğrenme, tartışma yöntemi, gezi gözlem ve inceleme yöntemi, metafor ve analogiler, tarihsel canlandırma, NLP (Sinir Dili Programlama-Neuro Linguistic Programing) eğitimi tekniklerinin uygulandığı belirtilmiştir. Kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgisinin arttığı ve dersi sıkıcı olmaktan çıkardığı bilinmektedir. Fakat benzer çalışmalara bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinde tarih konuları öğretilirken ezber dayalı düz anlatım yoluyla tarih öğretimi gerçekleştirildiği görülmektedir (Akbaba, 2008; Güngör, 2019). Tarih konularının ezber dayalı bir eğitimle verilmesine gerekçe olarak da, öğrencinin dersten sıkılması, derse olan ilginin azalması ve derse ayrılan sürenin yetersiz (Pekuslu, 2019; Topçu, 2016, Yılmaz ve Tepebaşı, 2011) olması gösterilmektedir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknik kullanılması gerekmektedir. Öğretim yöntemleri seçilirken de öğretmenin yöntem konusundaki becerisi, içeriğin yapısı, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyi, ulaşılacak hedefler, öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü dikkate alınmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde daha çok düz anlatım, problem çözme, örnek olay incelemesi ve soru-cevap (Gökalp, 2016) gibi yöntemler aktif olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra drama tekniği, canlandırma, beyin fırtınası, anlatım, gezi ve eğitsel oyun gibi teknikler de kullanılmaktadır. Fakat anlatım ve soru-yanıt tekniği bazı kaynaklarda yöntem olarak belirtilmektedir (Yıldızlar, 2013).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler öğretiminde yaşadığı sorunlar, kullandıkları yöntemler ve programda karşılaşılan sorunlara dair alan yazında yapılan araştırmalar mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır. Arslantaş (2006) ve Atbaşı (2007) tarafından yapılan iki farklı çalışmada SBÖP’nin çok kapsamlı olduğu ve öğrencilerin kavrama seviyelerinin üzerinde soyutluk taşıdığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda programın yoğunluğundan dolayı bazı konulara çok ayrıntılı (Kuş ve Çelikkaya, 2010) yer verildiği belirtilmiştir. Tonga (2017) çalışmasını Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar, Sosyal Bilgiler öğretmenlik eğitimi, hayat boyu eğitim boyutu, öğretmen adaylarının motivasyon sorunu, Sosyal Bilgiler eğitimi müfredat boyutu ve iyi insan, iyi vatandaş hedefinin belirsizliği olarak kategorilere ayırarak incelemiş ve bunlara yönelik çözüm önerisi sunmuştur. Akgül’ün (2006), sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan

çalışmasında, öğretmenlerin 'gözlem gezisi, tarihsel empati, ekiple öğretim' gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerini süre yetersizliği, araç-gereç yetersizliği gibi çeşitli nedenlerden dolayı daha az kullandıkları belirtilmiştir. Has (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklere değinilmiş, Sosyal Bilgiler dersinde yöntem çeşitliliğine çoğunlukla yer verilmediği, çoğunlukla soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullandıkları, aktif öğretim yöntem ve tekniklerini ise çeşitli nedenlerden dolayı kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır

Tarih öğretiminde yaşanan sorunlara dair alan yazında yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır. Sadık Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada tarih öğretiminde yaşanan sorunlar, ders kitapları ve müfredattan kaynaklı, ders materyallerinin eksikliğinden kaynaklı, tarih öğretmenlerinin eğitimdeki eksikliğinden kaynaklı, tarihi mekânların kullanılmamasından kaynaklı, yöntem ve teknikten kaynaklı sorunlar olarak ayrılmıştır ve bunlara yönelik sorunlar tespit edilmiştir. Yıldız (2003) çalışmasında tarih öğretiminin sorunları, tarih ders kitaplarının niteliğinden kaynaklanan problemler ve tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan problemler olarak ele almıştır. Topçu (2016) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarına göre ortaokulda tarih öğretiminin mevcut durumu ve tarih öğretiminde yaşanan yapısal kaynaklı sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Bal (2011) tarafından yapılan çalışmada ise tarih öğretiminde yaşanan sorunlar müfredat kaynaklı, yöntem ve teknikler kaynaklı, tarih biliminin doğası ve dersin imajı kaynaklı ve genel eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlarınlar olarak ayrılış ve bunların çözüm önerileri dile getirilmiştir.

İlgili literatür tarandığında Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde yaşanan sorunların belirlendiği, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların yeterliği, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve yaşadıkları sorunların tespit edilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi esnasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar ve çözüm önerilerini belirlemek amaç edinmiştir. Bu doğrultuda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, tarih konularının öğretiminde;

- 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (SBÖP) yer alan kazanımların yeterliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Kullandıkları yöntem nelerdir?
- Öz yeterlik düzeyleri konusunda düşünceleri nelerdir?
- Yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm öneri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, araştırmacının bilgi toplama sürecinde aktif olarak yer aldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ve bütüncül bir bakış açısıyla, yazılı olmayan ya da sözlü bir formda ortaya konduğu (İslamoğlu, 2009; Robson, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008) nitel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme, üzerinde kolaylıkla araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı (Sönmez ve Alacapınar, 2014) uygun durum çalışma grubu tekniğine göre oluşturulmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1. dönem Kars il merkezinde 9 ortaokulda görev yapan toplam 13 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerine ait demografik özellikler

		Katılımcı sayısı
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	6
Yaş	25-30 yaş	3
	31-35 yaş	2
	36-40 yaş	4
	41-45 yaş	2
	45-50 yaş	2
Mesleki deneyim	0-5 yıl	4
	6-10 yıl	
	11-15 yıl	5
	16-20 yıl	1
	21-25 yıl	3

Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplamak için araştırma konusunda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan (Büyüköztürk vd., 2010) ve araştırmanın amacı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form, 5 sorudan oluşturulmuş ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (SBÖP) yer alan kazanımların yeterliği, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine dair sorular sorulmuştur.

Görüşme formu ile ilgili 2 farklı Sosyal Bilgiler eğitimcisiinden uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca ifadelerin açık ve anlaşılabilirliği ile görüşülecek gruba uygunluğunu tespit etmek için Kars Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerde alındıktan sonra pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars ilinde bulunan iki ortaokulda görev yapmakta olan 3 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlere 5 sorudan oluşan taslak haldeki yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan dönütler sonrasında herhangi bir değişiklik yapılmadan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya konulmuştur. Kars il merkezinde bulunan 9 ortaokulda görev yapan toplam 13 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle çalışmaya başlanmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerle öğretmenler odası ya da müdür yardımcısının odasında 10-15 dakika süren görüşmeler yapılmış ve öğretmenden yazılı olarak görüşme sorularının cevapları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde katılımcıların görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması amacıyla, doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilen betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Veri analizinde verilerin kodlanması, kodlanan verilerde temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olmak üzere 4 aşama izlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikli olarak, görüşme formların çözümlenmesi yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmış ve ifadeler tablolara aktararak frekanslarla birlikte sunulmuştur. Araştırma da elde edilen kodlar ve bulgular öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Öğretmen isimleri kullanılmamış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3...Ö13 olarak kodlanmıştır.

Elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesi geçerlik, bu bulguların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliği ise güvenilirlik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için; a) içerik analizinde her bir görüş formunu araştırmacı ve alan uzmanı bir kişi ayrı ayrı inceleyerek elde edilen analiz birimlerini karşılaştırmış ve farklı ifadelerin yer aldığı durumlarda söz konusu veri toplama aracı birlikte incelenerek ilgili analiz birimi yeniden düzenlenmiş, b) elde edilen veriler analiz edildikten sonra katılımcıların da onayını almak için öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş, c) birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranları araştırmacıların bireysel etkisinden arındırılması ve güvenilirliği belirlemek açısından önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015; Bozan ve Ekinci, 2020). Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül $[(\text{Güvenirlik} = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}))]$ kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği %86 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokulda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimi Açısından 2018 SBÖP'de Yer Alan Kazanımların Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tarih konularının öğretimi açısından 2018 SBÖP'de yer alan kazanımları yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen tabloya ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2. 2018 SBÖP'de yer alan kazanımların yeterliği

2018 SBÖP'de yer alan kazanımların yeterliği	f
Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13)	11
Yeterli (Ö11, Ö12)	2

Yukarıda 2018 SBÖP'de yer alan kazanımların yeterliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini gösteren tabloya yer verilmiştir. Tablo 2'e göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu, SBÖP'deki tarih konuları ile ilgili kazanımları yeterli görmediklerini, programda ders saatinin artırılması gerektiğini ifade ederken bazı öğretmenlerde kazanımların azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

“Hayır, bulmuyorum, iki kişinin başından geçenlerin kitaplarda hikayeleştirilmesi çok doğru değil, hikaye verilip soruları bilgi üzerinden sormaları ayrıca çelişki...” (Ö1)

“Zaman problemi ve derslerdeki kazanımların yoğun olması nedeniyle yeterli görmüyorum.” (Ö3)

“Ders saatinin az olması konular fazla olunca sıkıntılar yaşıyoruz. Osmanlı tarihi, gerileme, duraklama, siyasi olaylara yer verilmemiş.” (Ö5)

“Evet yeterli görüyorum. Çünkü programda her şey açıkça belirtilmiştir.”(Ö11)

Tarih Konularının Öğretiminde Kullandıkları Yönteme Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tarih konularının öğretiminde kullandıkları yöntemlerin neler olduğuna dair sorular sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen tabloya ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 3. Tarih konularının öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem

Kullanılan yöntem	f
Soru-cevap (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)	10
Düz anlatım (Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)	7
Drama (Ö4, Ö6, Ö8, Ö10)	4
Yarışmalar (Ö1, Ö3)	2
Tarihi olayları canlandırma (Ö4, Ö9)	2
Tartışma (Ö12, Ö13)	2
Diğeri* (Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11)	5

* Oyunlar, araştırma, tiyatro, beyin fırtınası, video izletme.

Yukarıda tarih konularının öğretiminde kullandıkları yönteme yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini gösteren tabloya yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu derslerinde soru-cevap ve düz anlatım yöntemini kullandığını ifade ederken bazı öğretmenlerde drama tekniğini kullandığını ifade etmiştir. Tartışma yöntemini kullanan öğretmen sayısı ile yarışma ve tarihi olayları canlandırma tekniğini kullanan öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Vakit darlığı sebebiyle, düz anlatım, not tutturma ve soru-cevap şeklinde konuları işleyebiliyoruz.” (Ö2)

“Konuların özelliğine göre değişiklik gösteriyor, akıllı tahta üzerinden oyunla konuların kavratılmasını daha çok yapıyorum.” (Ö5)

“Drama, tiyatro çünkü öğrenci için içine katılıyor, hoşuna gidiyor. Tarihi kitaplarda öğrencinin hoşuna gidiyor.” (Ö3)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kendilerini yeterli görüp görmediklerine dair sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan hareketle oluşturulan tabloya ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4. Tarih konularının öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algıları

Öz yeterlik algıları	f
Yeterli (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	11
Yeterli değil (Ö1, Ö3)	2

Yukarıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik öz yeterlik algılarına dair görüşlerini gösteren tabloda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu tarih konularının öğretiminde kendilerini yeterli gördüklerini çünkü derse hazırlıklı geldiklerini ve kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden sadece 2’si tarih konularının öğretiminde kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“ Hayır yeterli görmüyorum. Çünkü lisans eğitimimizde tarih konularına yeterince yer verilmedi.” (Ö1)

“Genellikle yeterli görüyorum. Çok iyi anlamaları için hazırlıklı geliyorum. Farkı yöntemler kullanıyorum.” (Ö4)

“Evet, ama bilgi olarak biraz daha kendimi geliştirebilirim.”(Ö8)

“Evet, çünkü güncel konuları takip etmenin yanı sıra alanımla ilgili kaynakları da takip ediyorum.” (Ö13)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen tabloya ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 5. Tarih konularının öğretiminde yaşanan sorunlar

Sorunlar	f
Öğrenci ön yargıları (Ö1, Ö3, Ö11)	3
İlginin azlığı (Ö4, Ö5)	2
Diğer * (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13)	9

*Kazanımların fazla olması, ders saatinin az olması, günümüz şartlarına göre tarihi yorumlamaları, dersi ezber olarak görmeleri, öğrencinin tarih konularından sıkılması, ders kitabının yüzeysel olması, dersi sınıf geçme olarak görmeleri.

Yukarıda tarih konularının öğretiminde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini gösteren tabloya yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin tarih dersine karşı önyargılı olmaları ve tarih konularına yeteri kadar ilgi göstermemelerinden dolayı tarih konularını öğretmekte sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra ders saatinin yetersizliği, ders kitabının yüzeysel olması, öğrencinin dersi ezber olarak görmesi ve öğrencinin tarih konularından sıkılması, öğrencinin tarih dersinden sadece yüksek not almak istemesinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“En çok yaşadığım sorun öğrencilerin tarihe ilgilerinin olmaması bu da tarih anlatırken beni biraz sıkıyor.” (Ö5)

“Ders kitapları çok yüzeysel tarih öğretiminde yeterli değil.” (Ö10)

“Öğrencilerin tarihe karşı ön yargılı olması sorun yaratıyor.” (Ö11)

“Öğrenci sıkılıyor, tarih derslerini çok ezber buluyor.” (Ö13)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri ve öğretmen görüşleri tabloda gösterilmiş ve öğretmen görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Tablo 6. Yaşanılan sorunlara yönelik çözüm önerileri

Öneriler	f
Ders saatinin artırılması (Ö2, Ö3)	2
Öğrenci hazır bulunuşluğunun dikkate alınması (Ö3, Ö7)	2
Görselliğin kitaplarda daha fazla yer alması (Ö5, Ö13)	2
Diğeri* (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13)	8

* Programın içeriğinin düzenlenmesi, ders saati artırılmalı, kazanım azaltılmalı, tarih konuları eğlenceli hale getirilmeli, kitaplarda görselliğe daha fazla yer verilmeli, sayısal dersler başarı ölçütü olarak görülmemeli, öğrencilerin tarihi sevmesi sağlanmalı.

Yukarıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine dair görüşlerini gösteren tabloya yer verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularının öğretiminde ders saatinin artırılması gerektiğini, ders içeriğinin öğrenci hazır bulunuşluğu dikkate alınarak hazırlanması gerektiği ve kitaplarda görsellere daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alıntılara bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Ya ders saati artırılmalı ya da kazanımlar azaltılmalı...” (Ö2)

“Ders içerikleri öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanmalı ve ders saatleri artırılmalı.” (Ö3)

“Tarih eğlenceli hale getirilmeli, görsellik kitaplarda daha çok olmalı, ilginç hikâyeler veya yaşanmış ilginç olaylar kitaplarda daha çok yer almalı.” (Ö5)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından 2018 SBÖP’de yer alan kazanımların yeterliğine dair sonuçlara göre, tarih konularının öğretiminde Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretim programını yeterli görmediklerini belirtmiştir. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçta göre öğretmenler, program hazırlanırken ya kazanımların azaltılmasını gerektiğini ya da ders saati dikkate alınarak yeniden

düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Arslantaş (2006) ve Atbaşı (2007) tarafından yapılan iki farklı çalışmada SBÖP'nin çok kapsamlı olduğu ve öğrencilerin kavrama seviyelerinin üzerinde soyutluk taşıdığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra uzun bir zamanı kapsayan tarih konularının öğretimine müfredatta yüzeysel bir şekilde yer verilmesi eleştirilmiştir (Yılmaz ve Kaya, 2011). Aynı zamanda programın yoğunluğundan dolayı bazı konulara çok ayrıntılı (Kuş ve Çelikkaya, 2010) yer verilirken bazı konulara ise yüzeysel (Topçu, 2016) yer verildiği Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından eleştirilmiştir. Fakat Can (2019) yaptığı çalışmada 2018 SBÖP'de kazanımların yaklaşık %25 oranında azaltıldığını ve programındaki kazanımların öğrenci seviyelerine daha uygun olarak düzenlendiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlere dair sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu tarih konularını anlatırken çoğunlukla soru-cevap ve düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerden bazıları da drama tekniğini kullandıklarını dile getirmiştir. Yürüdü ve Coşkun Cımbız (2017) da yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin az da olsa drama tekniğini kullandıklarını ifade etmiştir. Tarihi olayları canlandırma tekniği, drama tekniği ve tartışma yöntemini kullanan öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıkları söylenebilir (Has, 2019). Tarih öğretiminde çoğunlukla soru-cevap yönteminin kullanılması öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine yararı olmadığı (Maimun ve Roslan, 2005'dan akt. Sadık Yılmaz, 2017; Chua, 2006) ifade edilmiştir. Benzer şekilde bazı çalışmalarda da öğretmenlerin gözlem gezisi ve tarihsel empati tekniği gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim tekniklerini sürenin yetersiz olması (Akgül, 2006; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Gönenç ve Açıkalin, 2017) nedeniyle kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Dahası ders saatinin yetersiz olması sebebiyle konuların üst üste yığılarak basit ve yüzeysel bir hale getirildiği (Topçu, 2016, Yılmaz ve Tepebaş, 2011) de yapılan çalışmalarda görülmektedir. Polat'a (2006) göre Sosyal Bilgiler dersinde tarih konuları öğretilirken tarihi olayların ya da karakterlerin canlandırılması en sık kullanılan tekniklerden biridir. Bu teknikle öğrenci tarihi karakterlerin yerine kendini koyup olayları kendi bakış açısıyla anlatabilmektedir. Böylece tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar ve öğretim teknikleriyle (Subrt, 2013) öğrencinin hem derse karşı ilgisi artacak, hem de kendi tecrübelerinden faydalanarak öğrenme ortamı oluşturmasına zemin hazırlayacaktır. Yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere Sosyal Bilgiler ders saatinin artırılmasıyla öğretmen farklı yöntem/teknik kullanılabilecektir. Böylece öğrenci derste daha aktif olacak ve tarih konularına karşı önyargı oluşmayabilecektir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularının öğretiminde kendilerini yeterli gördüklerini çünkü lisans eğitimleri boyunca iyi bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Topçu (2016) da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış ve lisans eğitimleri boyunca verilen akademik bilginin tarih konularının öğretiminde yeterli olduğunu belirtmiştir. Fakat yapılan benzer çalışmalarda öğretmenler, eğitim aldıkları okullarda meslekî yaşamda ihtiyaç duyacakları eğitimi alamadıklarını, mesleğe başladıktan sonra kendilerini geliştirdiklerini dile getirmiştir (Gönenç ve Açıkalin, 2017; Tahiroğlu, 2006; Yılmaz ve Tepebaş, 2011).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularını öğretirken sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarih konularını öğretirken tarih dersine karşı öğrencilerin önyargılı olmalarını ve tarih konularına yeteri kadar ilgi göstermemelerini sıkıntı yaşamalarında gerekçe olarak göstermişlerdir. Bunun yanı sıra ders saatinin yetersizliği, ders kitabının yüzeysel olması, öğrencinin derse ezber olarak görmesi, öğrencilerin tarih konularından sıkılması ve öğrencinin tarih dersinden sadece yüksek not almak istemesinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı tarih konularına yeteri kadar ilgi göstermediği anlaşılmıştır. Benzer çalışmalarda öğrencilerin tarih dersini sıkıcı olarak görmeleri, derse olan ilginin az olması (Bal, 2011; Yıldız, 2003; Doğaner, 2005), öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve motivasyonlarını sağlamada güçlük yaşamalarına neden olmuştur (Ağır, 2003; Range, 2011'dan akt. İlhan ve Oruç, 2019). Gönenç ve Açıkalin (2017) yaptığı çalışmada öğretmenler SBÖP'de konuların fazla olması, tarih konularında kronolojik sıraya dikkat edilmemesi ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmadan hazırlanan bir program olması sebebiyle hem öğretmenler hem öğrenciler için sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bazı öğrenme alanlarında öğretilmesi gereken temel bilgilere yer vermezken, bazı öğrenme alanlarında ise gereksiz ayrıntıya yer verildiği öğretmenler tarafından eleştirilen başka bir husus olmuştur. Gönenç ve Açıkalin (2017) yukarıda belirtilen ifadeye örnek olarak, 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde yer alan Osmanlı Devleti ile alakalı kısma yüzeysel olarak değinildiğini ve bu üniteye yer alan konuların birbiriyle bağlantılı olmadığını dile getirirken aynı şekilde 6. sınıf İpek Yolu'nda Türkler ünitesinde yer alan bazı konularda fazla ayrıntıya yer verilip öğrenciyi sıkacak duruma getirdiğini ifade etmiştir. Benzer çalışmalarda öğretmenler genel olarak görselliğe, kitabın içeriğine, ihtiva ettiği bilgiye, konuyla alakalı verilen örneklerle nicelik ve nitelik açısından olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir (Arslantaş, 2006; Kuş ve Çelikkaya, 2010).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarih konularının öğretiminde ders saatinin artırılması gerektiğini, öğrenci hazır bulunuşluğunun dikkate alınmasını ve kitaplarda görsellere daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade etmiştir. Benzer çalışmalar da Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının verimli bir şekilde öğretilmesi için derse ayrılan sürenin artırılması (Akdağ, 2008; Bal, 2011; Bayram, 2012; Sadık Yılmaz, 2017) gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin derse katılımını sağlamak, derse karşı öğrencide merak ve ilgi uyandırmak ve öğrencileri derse motive edecek bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir (Gönenç ve Açıkalin, 2017). Aynı zamanda öğrencinin merkeze alınarak etkinlikler yoluyla (Bal, 2011) farklı yöntem/teknik kullanarak tarih konularının öğretimi öğrencilerin farklı zeka türleri etkili bir şekilde kullanmasına neden olacaktır.

ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin bazılarının soru-cevap ve düz anlatıma vurgu yaptıkları sonucundan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde düz anlatım ya da soru-cevap yönteminden ziyade öğrenciyi aktif hale getirecek yöntem ve tekniklere yer vermeleri önerilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde planlamalıdır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerden alınan cevaplardan hareketle MEB Sosyal Bilgiler öğretim programı yeniden gözden geçirerek kazanımlarla ilgili daha fazla açıklamaya yer vermesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arsıntaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 375-397.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmakçı, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Chua, K.H. (2006). *The Development of patriotic values in the teaching and learning history form two: Comparison between four schools* (Unpublished masters theses). Universiti Malaysia Sabah: Malaysia.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Diñç E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk ilkeleri ve inkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Fidan, T., Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 191-220.
- Gökcalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Gönenç, S. ve Açıkalın, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Güngör, O. (2019). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarında (2017-2018 dönemi) Hitit tarihinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Has, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: Muş ili örneği*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İlhan, G. O. ve Oruç, Ş. (2019). Sosyal Bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Karabağ, G., (2011). Disiplinlerarası tarih çalışması. İçinde A. Şimşek (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır?* (s. 223-257). İstanbul: Tarihçi Kitapevi.
- Kaymakçı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2153-2172
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretimi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Maimun, A. ve Roslan H.A. (2005). Teaching methodology for Islamic knowledge in Brunei Darulsalam Universiti Kebangsaan Malaysia: *Jurnal Pendidikan*, 30, 141-150.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 nd ed). CA: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal bilgiler dersi programı. mufredat.meb.gov.tr
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Pekuslu, M. N. (2019). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Isparta ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Çev. Ş. Çınkır ve N. Demirkasimoğlu). Ankara: Anı.
- Sadık Yılmaz, H. (2017). *Ortaöğretim tarih öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Siirt Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Anı.
- Subrt, J. (2013). Historical Consciousness and the teaching of history in the Czech Republic. *Studia Edukacyjne*, 24, 195-223.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesinde Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tonga, D. (2017). Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 187-201.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 22-35.
- Turna, Ö. ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Ulusoy, K. (2009). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 1*. Ankara: Pegem.
- Ünal, Ç. ve Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim*, 186, 291-309.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ö. (2002). *Türkiye'de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanaşı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 181-190.
- Yıldızlar, M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-94.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yürüdü, E. ve Cımbız, T. C. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 276-300.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Heinrich Ullrich Müzik Sistemi: Ulwila Renkli Nota Sistemi ve Çalgıları ile Müzik Eğitimi¹

Music System of Heinrich Ullrich: Music Education with Ulwila Colorful Note System and Instruments

Nezihe Şentürk², Yiğit Erkoç³, Tuğba Çağlak Eker⁴

Anahtar Kelimeler

Heinrich Ullrich
müzik eğitimi
özel eğitim
Ulwila

Keywords

Heinrich Ullrich
music education
special education
Ulwila

Başvuru Tarihi/Received

27.11.2019

Kabul Tarihi /Accepted

26.06.2020

Öz

Heinrich Ullrich'in 1970'li yıllarda özel eğitim yaklaşımı ile geliştirdiği, renkli nota sistemine dayanan Heinrich Ullrich'in Müzik Sistemi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Ullrich'in renkli şekillerle oluşturduğu nota sistemi ve bunu destekleyen çalgılarla uygulanan müzik öğretim yaklaşımı, yalnızca engelli bireyler için değil erken müzik eğitimi için de kullanılabilir. Özel eğitim yaklaşımları arasında büyük öneme sahip olduğu düşünülen Heinrich Ullrich'in Müzik Sistemi'nin Türkiye'de tanınmıyor olması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın amacı, engelli çocuklar ve yetişkinler için geliştirilmiş bu müzik öğretim yaklaşımını tanıtmaktır. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada verilere doküman incelemesi yolu ile ulaşılmış ve toplanan veriler betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

Abstract

Heinrich Ullrich's Music System which developed with special education approach by Heinrich Ullrich 1970s is the subject of this research. This musical teaching approach, applied by Ullrich's note system with colorful shapes and the supporting instruments, can be used not only for disabled people but also for early music education. The fact that Heinrich Ullrich's Music System is not recognized in Turkey, which is thought to have a great importance among special education approaches, constitutes the problem of this research. The aim of this research is to introduce this music teaching approach developed for disabled children and adults. In this research which is a descriptive study, the data were reached via document review and the collected data were interpreted by descriptive analysis.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 2017 Temmuz ayında Kıbrıs'ta gerçekleştirilen Uluslararası 3. İpek Yolu Müzik Konferansı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9117-4764>

³ Cemal Bozkurt Anadolu Lisesi, Kayseri, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-3003-3236>

⁴ Çankırı Karatekin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Çankırı, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-1062-4645>

Extended Abstract

Introduction

The aim of this research is to introduce Heinrich Ullrich's Music System, which was developed for children and adults with disabilities. In accordance with this purpose, responses to sub-objective statements were sought: What is the color note system developed by Heinrich Ullrich?, What are the instruments and characteristics of Heinrich Ullrich's music system?, What institutions or organizations implement the Heinrich Ullrich music system? In this study, which is based on the fact that there have been studies on the approaches of music education in the field, there have been no studies on the Ulwila method developed by Heinrich Ullrich, the approach of music in special education, knowledge about Heinrich Ullrich, who developed the method in question; recognition of Ulwila method; recognition of colored note system and instruments and the idea of contributing to music education on special education constitute the importance of research.

Method

In this section of the study, information about the model of the research, data collection and analysis is given. Descriptive research methods and techniques were used in this qualitative study. This study, in which Ulwila Method is researched and examined, is an example of a case study which is one of the qualitative research methods. In this research, literature was searched through document analysis, data were collected by articles, papers, thesis, books and documents from internet sources that consist about Heinrich Ullrich, Ulwila color note system, Ulwila instruments and institutions and organizations which implement this method. The descriptive analysis method was used to analyze the data.

Result and Discussion

Ulwila in music teaching approach, colored note system is used to play instruments for individuals who have special education. In the colorful musical notes system, the musical notes symbolize with colored circle shapes. In the Ulwila music teaching approach, the notes are placed on a scale from black (C) to yellow color (B) defined on the Do Major scale. Each color represents a different note. However, different shapes used for the same color are used to distinguish the pitch of notes. In other words, the heights of notes of the same color are separated by their shapes. Ulwila's music teaching approach uses three octaves, including semitones. Only the shapes with colors show the octave Do1. The black dot in the circle is a lower octave; the white dot in the circle indicates an upper octave.

The instruments used in the Ulwila music teaching approach shows similarity to the instruments used in the Orff-Schulwerk approach. Instruments of this approach are specially developed clavier, percussion, stringed and similar instruments. Color system is also seen in instruments. "These colors, which appear in the score, are also indicated beside the strings, pipes and keys of the special Ulwila instruments. According to Ullrich's method, the children can match a tone with its corresponding color without even knowing the names of the colors" (Tóth-Bakos, 2016:7). The colored note system and instruments used are also designed to serve this purpose. Some of these instruments are Akkordbrett, Akkordlaute, Bass, Saiten-bassstäbe, Farb-banjo, Mundharmonika, Roehrenglsp, Spießlaute, Steckfloete, Zupfbrett.

The Ulwila music teaching approach is implemented in Tom Mutters Schule in Frankenthal, Germany. Music education and orchestral works were performed by Ullrich in this school, which was founded by Ullrich. In addition, in 1999, the school orchestra conducted by Ullrich, has an album called *Lass Die Sonne In Dein Herz (Let the Sun into Your Heart)* by Art Voice Records. After Germany, this approach was adopted and implemented in many special education schools in Hungary. In 1991, Anna Vetö, a special education teacher, introduced the Ulwila approach in Hungary. In 1995, the Ulwila music program for disabled youth and children was introduced. In 1997, the association "A zene mindenkié" (Music for All) and the Budapest Ulwila Orchestra were founded. This orchestra was named Parafonia in 2003. The Parafonia Orchestra was founded in the Ulwila music education approach. This orchestra, which includes children and adults, is important in terms of meeting music and musical development of the individual. Gábor Bajnok is another music teacher who continues music education and orchestral studies in the Ulwila approach "Gábor Bajnok, the music teacher in "Dió" Elementary School and leader of the of the 'Dió' Orchestra (consist of children living with intellectual disabilities) have been organizing yearly festival called "Spring Feast of Music" in which 10-12 special orchestra can meet and perform together in every spring since 2005" (Tiszai, 2015).

This study has shown that music education of individuals with special educational needs can be learned by Ulwila approach and instruments. It is understood that it is more encouraging for students to work together with their age groups and teachers. It is known that Ulwila approach is one of the first studies in music education of special education students in Europe. Based on the findings, this study offers to use Ulwila approach in special education and early age music education with the thought of color note system used in Ulwila approach can be applied in preschool education, Ulwila music education approach is the most appropriate approach as it does not pose any problem for individuals who need special education in playing instruments and having music education, hat the basic instruments used in the Orff approach can be adapted to this approach as it will be difficult to make or obtain instruments, behaviors such as group movement, polyphonic music experience and sense of accomplishment can be easily gained through this approach.

GİRİŞ

"Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminin de ilke ve amaçları eğitimin türüne, düzeyine, süresine ve içeriğine bağlı olarak değişmektedir. Ancak bireyin müzik yaşantısını genişletmek, müziksel algılama yeteneğini geliştirmek, iyi bir müzik dinleyicisi yapmak, çalarak, söyleyerek, araştırarak müziği yaşantısına daha etkin bir şekilde katmak, çok yönlü eleştirel bir müzik kültürü ve anlayışına sahip kılmak gibi temel ilke ve hedeflerin müzik eğitiminin her düzeyinde geçerli olduğu bilinmektedir" (Şentürk, 1998-161).

Bu doğrultuda birçok müzik öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bunlar; Dalcroze, Suzuki, Orff-Schulwerk, Kodály olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımların dışında farklı teknikler kullanılarak da müzik eğitiminde etkili öğrenme-öğretme sağlanabilir. Ayrıca müzik yalnızca bir okul etkinliği olarak değil bireylerin iletişim kurma, sosyalleşme ve bir nevi bir ifade aracı olarak düşünülebilir. Elbette ki bu davranışsal gelişimler eğitimin bir parçası olarak kabul edilmekte ve müziğin büyük ölçüde etkili olduğu bu süreçte, özellikle özel eğitim alan çocukların gelişiminde büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Özel eğitimde müzik eğitime ilişkin ilgili literatür tarandığında Heinrich Ullrich'in Müzik Sistemi'ne rastlanmıştır. "Ulwila Metodu" olarak da bilinen bu metot Alman müzik öğretmeni ve özel eğitimci Heinrich Ullrich tarafından geliştirilmiştir. "Onun benzersiz pedagojik müzik yaklaşımı, engelli çocukların melodi çalamayacağı görüşüne karşı olarak, engelli çocukların müzik eğitimi için öngörülmüştür" (Bakos, 2014-3). Ullrich, temel eğitim olarak müzik eğitiminin uygulandığı Tom Mutters Schule'nin kurucusudur. Tam zamanlı bir özel eğitim okulu olan bu okul Almanya'nın Frankenthal şehrinde bulunmaktadır. Ullrich Tom Mutters Schule'de müzik yaklaşımını uygulamış ve engelli bireylerden oluşan bir orkestra oluşturmuştur. İlk olarak Almanya'da kullanılan bu yaklaşım müzik eğitimcisi Anna Vetö tarafından Macaristan'da da tanınmış ve benimsenmiştir. Birçok özel eğitim okulunda Ulwila yaklaşımı kullanılarak müzik eğitimi verilmekte ve orkestra çalışmaları yapılmaktadır.

"Heinrich Ullrich şarkı söylemek, müzik dinlemek, çalgı performansı, dans, doğaçlama, kompozisyon ve çalgı yapımı gibi yedi farklı müzik eğitimi alanını içeren kapsamlı bir yöntem geliştirmiştir. Yaklaşımı Kodály'nin ilköğretim döneminde şarkı söyleme yaklaşımına benzerdir. Bu çalışma, onun yaklaşımında renk sistemi ve orkestra müziğine odaklanmaktadır" (Tiszai, 2015).

Ulwila Metodu, Ullrich'in geliştirmiş olduğu renkli nota sistemini ve özel çalgıları kapsamaktadır. Çalgılar, engelli bireylerin profesyonel ve sosyal rehabilitasyonunu amaçlayarak kurulan bir atölye olan Landshuter Werkstätten şirketi ile işbirliği yapılarak Heinrich Ullrich ve müzik eğitimcisi Hermann Josef Wilbert tarafından geliştirilmiş, çalgıların üretimini Landshuter Werkstätten şirketi gerçekleştirmiştir. Ulwila ismi de ortaklaşa yapılan bu çalışmadan gelmektedir. Heinrich Ullrich, Hermann Josef Wilbert ve Landshuter Werkstätten şirketinin isimlerinin ilk hecelerinin birleşmesi ile oluşmuştur. UL: Ullrich; WI: Wilbert; LA: Landshuter Werkstätten (Manhart, 2007:45).

Özel eğitimde müzik eğitimi yaklaşımı olan Ulwila Metodu'nun müzik eğitimi yaklaşımları arasında çok bilinmiyor oluşu araştırmamızın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, engelli çocuklar ve yetişkinler için geliştirilmiş olan Heinrich Ullrich'in Müzik Sistemi'ni tanıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç ifadelerine yanıt aranmıştır;

Heinrich Ullrich'in geliştirdiği renkli nota sistemi nasıldır?

Heinrich Ullrich'in müzik sisteminde kullanılan çalgılar ve özellikleri nelerdir?

Heinrich Ullrich müzik sistemini uygulayan kurum veya kuruluşlar nelerdir?

Alana yönelik müzik eğitimi yaklaşımlarına ilişkin çalışmaların bulunmasına karşın özel eğitimde müzik yaklaşımı olan Heinrich Ullrich'in geliştirdiği Ulwila Metodu ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından yola çıkılan bu çalışmada, söz konusu metodu geliştiren Heinrich Ullrich hakkında bilgi sahibi olunması; Ulwila Metodu'nun tanınması; renkli nota sistemi ve çalgıların tanınması ile özel eğitimde müzik eğitime katkı sağlanabileceği düşüncesi araştırmamızın önemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada betimsel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. "Nitel araştırma; çeşitli olay ve olguların, buldukları ortamlar içerisinde, detaylı bir inceleme sonucu keşfedilmesi, anlaşılması ve yorumlanması esasına dayanan bilimsel bir çalışmadır" (Tıkaç, 2015:360). Ulwila Metodu'nun araştırılıp incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına örnektir. "Durum çalışması, olayların/durumların içerisindeki dinamikleri anlamaya odaklı bir araştırma stratejisidir" (Eisenhardt, 1989:534).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada doküman inceleme yoluyla literatür taranmış, özel eğitimde müzik eğitiminden yola çıkılarak Heinrich Ullrich, Ulwila renkli nota sistemi, Ullrich'in renkli nota sisteminde yazmış olduğu kitapları, Ulwila çalgıları ile bu sistemi uygulayan kurum ve kuruluşlarla ilgili verilere, bilimsel makale, bildiri, tez, kitap ve internet kaynaklarından doküman incelemesi yolu ile ulaşılmıştır. "Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir" (Karataş, 2015: 72).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

BULGULAR

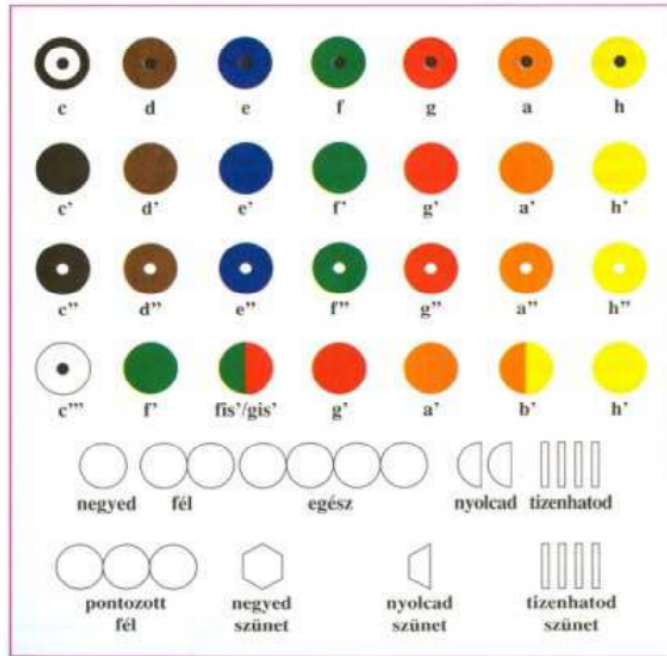
Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Heinrich Ullrich'in Geliştirdiği Renkli Nota Sistemi

Ulwila müzik öğretim yaklaşımında özel eğitim alan bireylerin çalgı çalabilmeleri amacıyla renkli nota sistemi kullanılmaktadır. Renkli nota sisteminde notalar renkli daire şekilleri ile sembolize etmektedir. Ulwila müzik öğretim yaklaşımında notalar, Do Majör dizisi üzerinden tanımlanan (do notası) siyah renkten, (si notası) sarı renge doğru bir skala içerisinde yer almaktadır. Her renk farklı bir notayı temsil etmektedir.

Bununla birlikte aynı renk için kullanılan farklı şekiller ise notaların yüksekliklerinin ayırt edilmesinde kullanılır. Başka bir deyişle aynı renge sahip notaların yükseklikleri, şekilleri ile birbirinden ayrılmaktadır. Ulwila müzik öğretim yaklaşımında ara sesler de dahil olmak üzere üç oktav kullanılmaktadır. Sadece renklerin olduğu şekiller Do1 oktavını göstermektedir. Çember içerisinde yer alan siyah nokta, bir alt oktavı; çember içerisinde yer alan beyaz nokta ise bir üst oktavı göstermektedir.

"Ara seslerin kullanımı ise, her iki notanın renklerinin çemberi eşit bir şekilde bölmeleri ile oluşmaktadır" (Tóth-Bakos, 2013). İçerisinde iki farklı renk olan notalar, o renklere denk gelen notaların ara sesleridir.



Şekil 1. Ulwila renkli nota sistemi (Bakos, 2014-5)

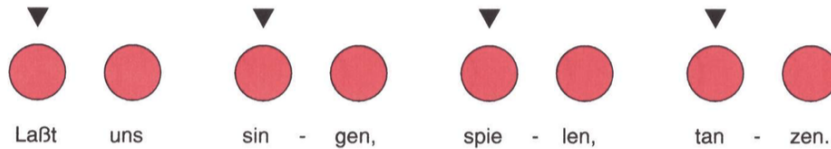
Ulwila müzik öğretim yaklaşımında notaların süreleri de şekilleri ile birlikte verilmektedir. Birbirine geçmiş dört çember birlik notayı, birbirine geçmiş iki çember ikilik notayı, tek bir çember dörtlük notayı, yarım çember sekizlik notayı, dört dik çubuk ise onaltılık notayı temsil etmektedir. Bu sistemde ayrıca sus değerlerinin de karşılığı bulunmaktadır. Sus işaretleri içi boş, renksiz olarak kullanılmaktadır. Altıgen şekli dörtlük sus, altıgenin yarısından bölünmüş şekli sekizlik, dört dik çubuk onaltılık sus değerlerini temsil etmektedir. Ritim şekilleri ile ikilik sus kullanılmak istendiğinde nota şekillerinde olduğu gibi dörtlük sus değerinin karşılığı olan şekil iki kez yazılmaktadır. Ulwila ritim işaretlerinin nota karşılıklarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Ulwila ritim şekilleri

Ullrich'in bu renkli nota sistemini tanıtan, küçük ezgilerden orkestra düzenlemelerine kadar çok sayıda çalışmanın yer aldığı kitapları bulunmaktadır. 1991-1995 yıllarında Ullrich'in kendi yayınevi olan *ULWILA Farbklang* yayınevi tarafından basılan kitaplar aşağıda sıralanmıştır.

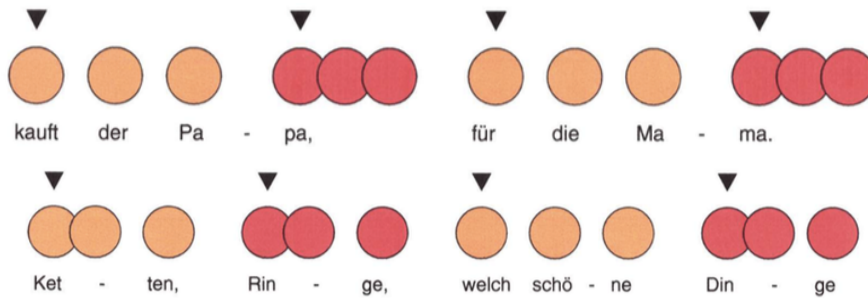
- Tek Sesten Oluşan Şarkılar, Temel Kurs-1
- İki Sesten Oluşan Şarkılar, Temel Kurs-2
- Üç Sesten Oluşan Şarkılar, Temel Kurs-3
- Daha Çok Sesten Oluşan Şarkılar, Temel Kurs-5
- Heinrich Ullrich Tarafından Bestelenen Macarca Şarkılar
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 1
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 1b
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 2
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 3
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 5a
- Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 5b
- Solo ve Eşlikli Notalar- Cilt 1
- Solo ve Eşlikli Notalar- Cilt 2
- Solo ve Eşlikli Notalar-4
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar I-1
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar I-2
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar I-3
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar I-4
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar II-1
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar II-2
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar II-3
- Akor Çalgıları (Akkordbrett Ve Akkordlaute) İçin Notalar II-4
- Solo ve Eşlik İçin Noel Şarkıları-1
- Solo ve Eşlik İçin Noel Şarkıları-2
- Solo ve Eşlik İçin Noel Şarkıları-3
- ULWILA Boyama Kitapçığı
- Solo ve Eşlik İçin Şarkılar-Boyama 1
- Solo ve Eşlik İçin Şarkılar-Boyama 2 (Ullrich, n.d.a)

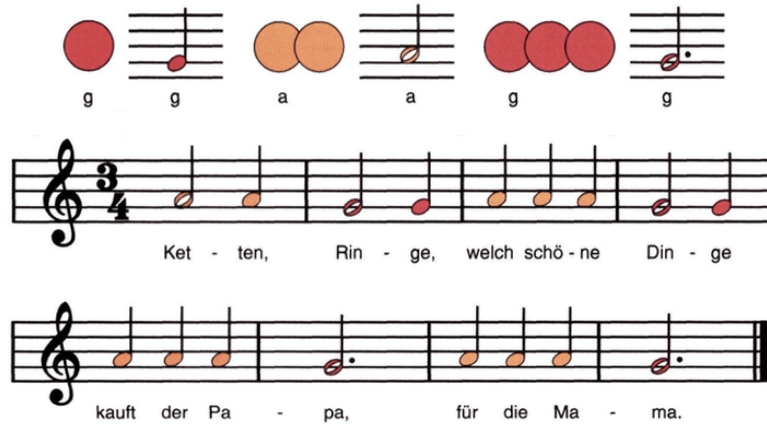
Ullrich tek, iki, üç ve daha çok ses için yazmış olduğu temel kurs kitaplarında Ulwila renkli nota sisteminde yazılmış ezgiler bulunmaktadır. Temel Kurs-1 kitabında yer alan ilk ezgi Şekil 2'de yer verilmiştir. Ulwila renkli nota sisteminde ölçü başlarının, şekillerin üzerindeki siyah ters üçgen işaretleri ile belirtildiği görülmektedir.



Şekil 2. Ulwila renkli nota sisteminde tek ses şarkı örneği (Ullrich, 1995: 3)

Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu kitaplarında ilk olarak Ulwila sistemi ile yazılmış şarkının notası bulunmaktadır. Daha sonra kılavuz niteliğinde şarkıda yer alan notaların ve nota sürelerinin tanıtımı yapılarak dizek üzerinde yazılmış notasına yer verilmiştir. Ullrich'in Dizek Üzerinde Temel Nota Kursu 3 kitabında bulunan bir ezgi Şekil 3'te gösterilmiştir.





Şekil 3. Dizek üzerinde temel nota kursu kitabından ezgi örneği (Ullrich, 1995: 8,9)

Ullrich'in Solo ve Eşlikli Notalar kitapları incelendiğinde ise soloya eşlik eden çok sesli partisonların bulunduğu görülmektedir. Solo ve Eşlikli Notalar Kitabı Cilt 2'den müziği W.A. Mozart'a ait olan "In einem kleinen Apfel" (Küçük Bir Elmanın İçinde) şarkısının Ulwila renkli nota sisteminde yazılmış örneği Şekil 4'te yer almaktadır.

In einem kleinen Apfel T.: volkstümlich, M.: nach W. A. Mozart

Şekil 4. Ulwila solo ve eşlikli şarkı örneği (Ullrich, 1991: 5)

Ullrich'in *Akkordbrett* ve *Akkordlaute* gibi akor çalgıları için düzenlediği notalardan oluşan kitaplarında ise, Ulwila renkli nota sistemi ile birlikte dizek üzerine yazılan nota sistemini birlikte kullanılmıştır. Akor Çalgıları İçin Notalar I-1 kitabından, müziği W.A. Mozart'a ait olan "In einem kleinen Apfel" (Küçük Bir Elmanın İçinde) şarkısının akor çalgılar için yazılmış nota örneğine Şekil 5'te yer verilmiştir.

In einem kleinen Apfel Worte: volkstümlich
Weise: nach W.A. Mozart



Şekil 5. Akor çalgıları için şarkı örneği (Ullrich, 1991: 7)

Heinrich Ullrich'in Müzik Sisteminde Kullanılan Çalgılar ve Özellikleri

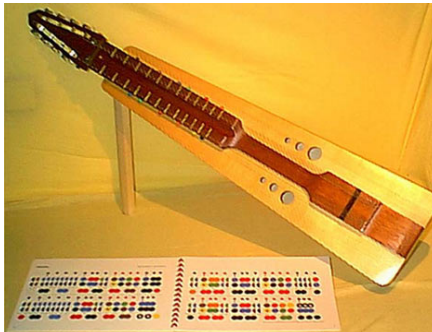
Ulwila müzik öğretim yaklaşımında kullanılan çalgılar, Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan çalgılar ile benzerlik göstermektedir. Bu yaklaşımın çalgıları özel geliştirilmiş tuşlu, vurmali, telli ve benzeri çalgılardır. Renk sistemi çalgılarda da kendini göstermektedir. "Nota sisteminde görülen bu renkler, özel Ulwila çalgılarının tellerinin, borularının ve burgularının yanında da belirtilmiştir. Ullrich'in yöntemine göre çocuklar renklerin isimlerini bile bilmeden bir sesi karşılık gelen rengiyle eşleştirebilir" (Tóth-Bakos, 2016:7). Kullanılan renkli nota sistemi ve çalgılar da bu amaca hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır. Bu çalgılardan birkaçı *Akkordbrett*, *Akkordlaute*, *Bass*, *Saiten-bassstäbe*, *Farb-banjo*, *Mundharmonika*, *Roehrengisp*, *Spießlaute*, *Steckfloete*, *Zupfbrett* olarak sıralanabilir.

Akor tahtası anlamına gelen *Akkordbrett* çalgısı, akor çalımları için kullanılmaktadır. Pena kullanılarak tel çekme tekniği ile çalınan *Akkordbrett* çalgısında renkler, akorları ifade etmektedir. Siyah, Do Majör; kırmızı, Sol Majör; kahverengi, Re Majör; turuncu, La Majör; yeşil ise Fa Majör temsil etmektedir. Majör olan bu akor sistemi, akort anahtarları ile akord edilerek minör akorlara da dönüştürülebilir (Manhart, 2007:46). Şekil 6'da *Akkordbrett* görseline yer verilmiştir.



Şekil 6. Akkordbrett (Ullrich, n.d.)

"Genellikle Ulwila çalgılarının 'kraliçesi' olarak adlandırılan *Akkordlaute*, Majör (Do Majör) ve minör (la minör) akorlar bulunan dört telli iki kısımdan oluşmaktadır" (Manhart, 2007:48). Tek elle çalınan *Akkordbrett* çalgısının aksine iki elin de aktif kullanıldığı *Akkordlaute*'de dört tele hafifçe basılması ile diğer tonaliterdeki majör ve minör akorların çalınması mümkün hale gelmektedir. Sol el renklerin bulunduğu bölümde akorlara basarken sağ el bir pena yardımı veya parmak ile telleri çekerek ses üretilmektedir. *Akkordbrett* gibi önemli bir eşlik çalgısı olan *Akkordlaute*'nin görseline Şekil 7'de yer verilmiştir.



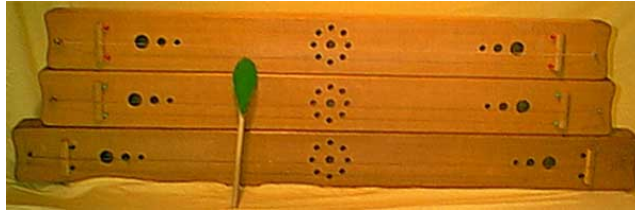
Şekil 7. Akkordlaute (Ullrich, n.d.)

Görünümü ile mandolin çalgısını andıran Ulwila çalgılarından *Bass*, Si ve Fa sesi olmak üzere iki telden oluşmaktadır. Bir çalgı grubunda kontrbas çalgısının önemi ile Ulwila çalgıları arasında *Bass* çalgısının önemi eşdeğer düşünülmektedir. Şekil 8'de görsel örneğine yer verilmiş olan *Bass* çalgısı üzerinde renkli perdelerin bulunduğu bölüm sol el işaret parmağı ile basılırken sağ el ile gövdeden tel çekilmesi ile ses üretilmektedir.



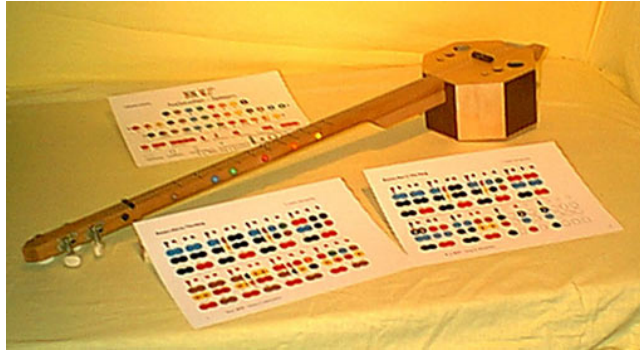
Şekil 8. Bass (Ullrich, n.d.)

Saiten-bassstäbe, her bir gövdeye bir telin gerilen tahta bloklardan oluşmaktadır. Orff çalgılarında sıklıkla kullanılan tokmak benzeri bir çubuğun keçe kaplanmış türü ile çalınmaktadır. *Saiten-bassstäbe* çalgısı daha az koordinasyon gerektirdiği için Bass çalgısına göre daha iyi bir alternatif olarak düşünülebilir. *Saiten-bassstäbe* çalgısının görsel örneğine Şekil 9'da yer verilmiştir.



Şekil 9. Saiten-bassstäbe (Ullrich, n.d.)

Renkli banjo anlamına gelen *Farb-banjo*, görünümü itibari ile banjo çalgısına oldukça benzemektedir. *Akkordbrett* ve *Akkordlaute* gibi eşlik çalgıları ile birlikte solist çalgı olarak kullanılabilir. Sol el parmağının perdelere basması ve sağ el işaret parmağının telleri çekmesi ile çalınan *Farb-banjo*'da do, sol, do' ve mi' sesleri olmak üzere dört tel bulunmaktadır. Çalgının görseline yer verilen Şekil 10'da görüldüğü üzere renkli perdeler ise çalgının sap kısmında bulunmaktadır.



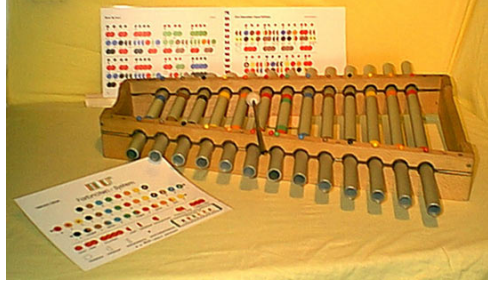
Şekil 10. Farb-banjo (Ullrich, n.d.)

Ağız mızıkası anlamına gelen *Mundharmonika* çalgısının yapısı birbirine geçmeli ayarlanabilir borulardan oluşmaktadır. Normal mızıkadan farklı olarak *Mundharmonika*'da nefesin içe doğru çekilmesi ile değil yalnızca üfleme ile ses üretilebilir. Her bir boruda Ulwila renk sisteminin yer aldığı *Mundharmonika*, Şekil 11'de görselinde görülmektedir.



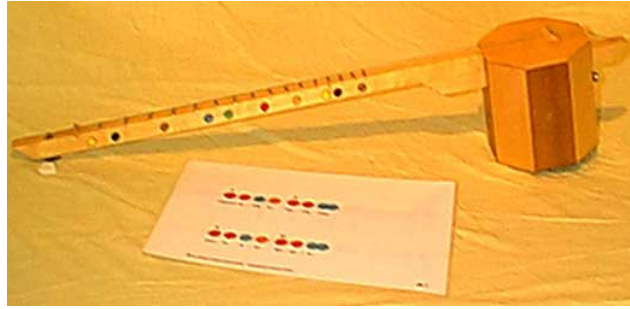
Şekil 11. Mundharmonika (Ullrich, n.d.)

Orff çalgılarından ksilofon ile benzerliği dikkat çeken *Roehrenglsp* çalgısı, ksilofonun aksine ahşap düzeneğe geçirilmiş borulardan oluşmaktadır. Ulwila renk sistemi, çalgının ahşap düzenek bölümünde ve 13 borunun her birinde kullanılmıştır. Ksilofon gibi tokmakla çalınan *Roehrenglsp* çalgısının görsel örneğine şekil 12’de yer verilmiştir.



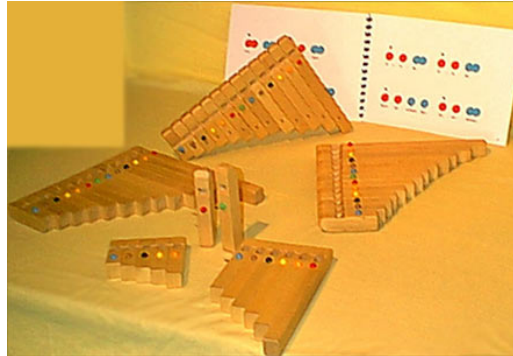
Şekil 12. Roehrenglsp (Ullrich, n.d.)

Ulwila çalgılarından saplı lavta olarak ifade edilebilen *Spießlaute*’nin, çalım tekniği itibari ile gitara benzediği söylenebilir. Tek telli bir çalgı olarak sap kısmında renk sistemi yer alan çalgıda bir oktav Do Majör dizi kromatik şekilde çalınabilmektedir. Ayrıca "ses aralığı si'-re'" olan soprano; b-d'" olan alto ve B-d'" olan tenor olmak üzere *Spießlaute* çalgısının üç türü bulunmaktadır" (Manhart, 2007:47). *Spießlaute*’nin örnek görseline Şekil 13’te yer verilmiştir.



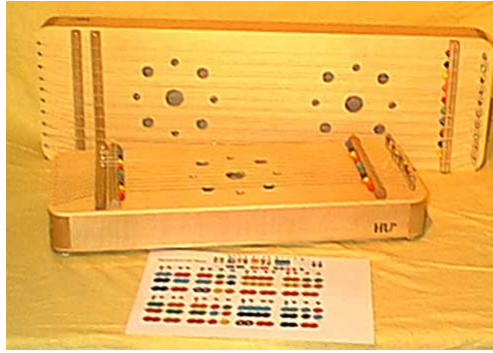
Şekil 13. Spießlaute (Ullrich, n.d.)

Yapısal olarak Pan flütle oldukça benzerlik gösteren *Steckfloete*, üfleme için özel ağızlığı ile Pan flütten ayrılmaktadır. Her boruda Ulwila renklerini gördüğümüz *Steckfloete*’nin ses aralığı sol'-mi'" olan alto ve sol"- mi'" olan soprano olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Nemlenmeyi önlemek adına akçağağaçtan yapılmıştır. Ayrıca boru sayısını isteğe göre belirleyebilmek için basitçe takılıp sökülen bir sisteme sahiptir. *Steckfloete*’nin ve türlerinin örnekleri Şekil 14’teki görselde bulunmaktadır.



Şekil 14. Steckfloete (Ullrich, n.d.)

Mızraplı tahta anlamına gelen *Zupfbrett*, yapısal anlamda bir Alman çalgısı olan Zither’e benzemekle birlikte, onun daha az telli hali olarak tanımlanabilir. *Zupfbrett* birden çok farklı teknikle çalınabilir. Mızrap kullanarak, telleri parmak yardımı ile çekerek veya *Saiten-bassstäbe* çalgısında olduğu gibi keçe kaplı tokmak ile tellere vurarak çalmak mümkündür. Soprano, alto, tenor ve bas olmak üzere dört oktav ses aralığını mümkün kılan dört çeşidi bulunmaktadır. Çalgının örnek görseline Şekil 15’te yer verilmiştir.



Şekil 15. Zupfbrett (Ullrich, n.d.)

Yaklaşım gereği notalar bireylerin daha rahat anlayabileceği şekilde renkli olarak çalgılar üzerine yerleştirilmiştir. Çocuklar ile yetişkinler nota öğrenmeyi ve müzik yapmayı bu sayede daha hızlı kavrayabilmektedirler.

Üflemeli çalgıların dışında diğer çalgılar ahşap bir yapıya sahiptir. Günümüzde çalgılar ile gerekli malzemeler Macaristan' da üretilmekte ve *Tom Mutter School*'da kullanılmaktadır. Bu malzemeler ve çalgıların satışı, dağıtımı yapılmamaktadır. Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan çalgılar ile benzerlik gösterdiğinden Orff çalgıları da Ulwila yaklaşımında kullanılabilir.

Heinrich Ullrich Müzik Sistemini Uygulayan Kurum veya Kuruluşlar

Ulwila müzik öğretim yaklaşımı Almanya'nın Frankenthal şehrinde bulunan *Tom Mutters Schule*' de uygulanmaktadır. Ullrich'in kurucusu olduğu bu okulda, müzik eğitimi ve orkestra çalışmaları Ullrich tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Ullrich'in, şefliğini yaptığı okul orkestrası ile 1999 yılında Art Voice Records tarafından çıkarılan *Lass Die Sonne In Dein Herz* (Güneşi Kalbine Al) isimli bir albümü bulunmaktadır.

Almanya'dan sonra Macaristan'da da bu yaklaşım benimsenerek birçok özel eğitim okulunda uygulanmıştır. Özel eğitim öğretmeni olan Anna Vetö, 1991 yılında Ulwila yaklaşımını Macaristan'a tanıtmıştır. 1995 yılında engelli gençlere ve çocuklara yönelik Ulwila müzik programı kullanılmaya başlanmış, 1997'de ise "A zene mindenké" (Müzik Herkese Aittir) derneği ile Budapeşte Ulwila Orkestrası kurulmuştur. Bu orkestra 2003 yılında *Parafonia* adını almıştır.

Parafonia Orkestrası, Ulwila müzik eğitimi yaklaşımını temel alarak kurulmuştur. Çocukların ve yetişkinlerin yer aldığı bu orkestra; müzik ile tanışma ve bireyin müziksel gelişimi açısından önem taşımaktadır. Ulwila yaklaşımı ile nota öğrenmek ve müzik yapmak kolay hale getirilmiş ve bireylere çokseslilik öğretimi amaçlanmıştır. Okul orkestrasının repertuarında klasik eserler yanında (Bach, Beethoven, Mozart, Verdi ve Bartok), ulusal müzikler, rock ve gospel eserler de yer almaktadır.

"Kurum bu yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin; neşeli, dışa dönük, iletişim becerileri kuvvetli, sosyal ve mental olarak gelişmiş bireyler olmalarını desteklemektedir" (Katalin. 2005). Birlikte müzik yapma fikrinden yola çıkarak kişisel gelişimlerine yardımcı olmayı, müzik yaşantıları ile de başarı hissini tatmalarına yardımcı olmaktadır.

"Orkestra her yıl bir konser etkinliği düzenlemektedir ve eserlerini kayıt ederek albüm satışı gerçekleştirmektedir. Zihinsel engelli çocukların ve gençlerin de müzik eğitimi alabileceği inancından yola çıkarak kurulan bu orkestra 'A zene mindenké' derneği adı altında çalışmalarını gerçekleştirmekte; bireysel veya gruplara müzik dersleri de vermektedir" (Katalin. 2005).

Ulwila yaklaşımında müzik eğitimi ve orkestra çalışmalarını sürdüren bir diğer eğitmen de Gábor Bajnok'tur "'Dió' Általános Iskola (Dió İlkokulu)'da müzik öğretmeni ve Dió Orkestrası'nın (zihinsel engelli çocuklardan oluşan) şefi olan Gábor Bajnok, 2005 yılından beri her yıl bahar aylarında 10-12 özel orkestranın buluşup birlikte performans sergilediği 'Müzik Bahar Şenliği' adında bir festival düzenlemektedir" (Tiszai, 2015).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin müzik eğitimlerinin, Ulwila yaklaşımı ve çalgıları ile öğrenilebileceği,
- Öğrencilerin yaş grupları ve öğretmenleri ile birlikte çalışmalar yapması onları daha çok teşvik ettiği,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin çalgı çalması ve müzik eğitimi almasında herhangi bir sorun teşkil etmediği gibi uygun bir yaklaşımın da Ulwila Müzik Eğitimi Yaklaşımı olduğu,
- Ulwila yaklaşımının, özel eğitim alan öğrencilerin müzik eğitiminde Avrupa'da yapılmış ilk çalışmalardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heinrich Ullrich'in geliştirmiş olduğu Ulwila Metodu'nun kullanımına ilişkin elde edilen bu sonuçlar ışığında;

- Ulwila yaklaşımında kullanılan renkli nota sisteminin okul öncesi eğitimde de uygulanabileceği,
- Çalgı yapımı veya temin edilmesi zor olacağından Orff Yaklaşımında kullanılan temel çalgıların bu yaklaşıma uyarlanması uygun olacağı,

- Grup ile hareket edebilme, çoksesli müzik deneyimi ve başarı hissi gibi davranışların bu yaklaşım ile kolaylıkla kazandırılabilceği düşünüldüğünden özel eğitim ve erken yaş müzik eğitiminde bu yaklaşımın kullanılması önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Doküman inceleme yolu ile verilere ulaşılan bu çalışmada etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınması gerekmemiştir.

KAYNAKÇA

- Bakos, A. (2014). Zenetanulás Színesen - A Színes Kotta Módszer Magyar Nyelvű Kiadványai. Retrieved May 22, 2017, from https://www.parlando.hu/2014/2014-3/Bakos_Anita_Zenetanulas.pdf.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532. doi: 10.2307/258557
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1(1)
- Katalin, E. (2005). The Music Education of Mentally Disabled Children With The Help Of The Colored Score System. Retrieved December 22, 2016, from http://www.parafonia.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=41.
- Manhart, J. (2007). MusikFarbenSpiel: Musizieren mit Menschen mit geistiger Behinderung. Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Unterrichtssequenz Fakultät für Psychologie und Pädagogik Abteilung für Präventions-Integrations- und Rehabilitationsforschung: Universität München.
- Şentürk, N. (1998). Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. 5. Antalya Semineri, Ted Ankara Koleji.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar. Ankara: Anı.
- Tiszai, L. (2015). The Precursory Model: ULWILA. Retrieved December 13, 2019, from <https://consonante.eoldal.hu/cikkek/the-precursory-model--ulwila.html>.
- Tóth-Bakos, A. (2013). The Ulwila Method Color Score System. Tanítóképző Tanszék. Retrieved December 2, 2016, https://www.researchgate.net/publication/266781590_Az_Ulwila__szines_kotta_modszer_The_Ulwila_method__color_score_system
- Tóth-Bakos, A. (2016). Music Education And Music Therapy. INTED2016 Proceedings. doi: 10.21125/inted.2016.0135
- Ullrich, H. (1995). Ulwila Farbklang, Grandkurs 3 B. Gernersheim: ULWILA-Verlag.
- Ullrich, H. (1995). Ulwila Farbklang, Grandkurs 1 A. Gernersheim: ULWILA-Verlag.
- Ullrich, H. (1991). Ulwila Farbklang, Spiel- und Singbuch Band 2. Gernersheim: ULWILA-Verlag.
- Ullrich, H. (1991). Liederbuch für Akkordbrett und Akkordlaute Band 1. Gernersheim: ULWILA-Verlag.
- Ullrich, H. (n.d.). Ulwila Instruments, Retrieved June 7, 2017, from <http://www.hu-s.de/Seiten/Instrumente.htm>
- Ullrich, H. (n.d.a). ULWILA Kották. Retrieved October 18, 2019, from <http://www.downalapitvany.hu/node/1040>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(10th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Olmaktan Korktuğum Yerdesein: Genç ve Orta Yetişkin Öğretmenlerde Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Mükemmeliyetçiliğin Dolaylı Utanmayı Yordama Gücü

You are Where I'm Afraid to Be: Predictive Power of Fear of Negative Evaluation and Perfectionism to Vicarious Embarrassment Among Young and Middle Adult Teachers

Müge Yukay Yüksel¹, Rabia Türkücü², İbrahim Albayrak³

Anahtar Kelimeler

öğretmenler
genç yetişkin
orta yetişkin
dolaylı utanma
olumsuz değerlendirilme korkusu
mükemmeliyetçilik

Keywords

teachers
young adult
mid-adult
vicarious embarrassment
fear of negative evaluation
perfectionism

Başvuru Tarihi/Received
03.12.2019

Kabul Tarihi /Accepted
28.08.2020

Öz

Özellikle günümüzde birçok kişinin yaşadığı bir duygu olan dolaylı utanma, kısaca bireyin başka biri için yaşadığı utanma olarak tanımlanabilir. Birçok kişinin yaşadığı bir duygu olarak çok az araştırmaya konu olması bakımından araştırılması önemli bir kavramdır. Bu çalışmanın amacı genç ve orta yetişkin öğretmenlerde (N=262), olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçiliğin dolaylı utanmayı yordama gücünü incelemektir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu birlikte dolaylı utanmadaki değişikliğin %16'sını anlamlı şekilde yordamaktadır. Beta katsayılarına bakıldığında her iki değişkenin de dolaylı utanmayı manidar şekilde yordamasına ek olarak olumsuz değerlendirilme korkusunun mükemmeliyetçiliğe göre dolaylı utanmanın daha önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta=0,278$, $p<.05$). Demografik değişkenler üzerinden yapılan t testi sonuçlarına göre genç ve orta yetişkinlerin dolaylı utanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın orta yetişkinlerin lehine olduğu, çocuk sahibi olma durumuna göre ise çocuk sahibi olan bireylerin çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı şekilde dolaylı utanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Abstract

Vicarious embarrassment, which is a feeling that many people experience to day, can be defined as the embarrassment of individual for experiences of another person. The aim of this study is to investigate that the predictive power of fear of negative evaluation and perfectionism to vicarious embarrassment among young and middle adult teachers (N=262). According to the results of the multiple regression analysis conducted in this direction, with the perfectionism and fear of negative evaluation, it significantly predicts 16% of the change in vicarious embarrassment. When the beta coefficients are analyzed, it is seen that in addition to the fact that both variables predict vicarious embarrassment, fear of negative evaluation is more important predictor of vicarious embarrassment than perfectionism ($\beta = 0,278$, $p <.05$). According to the results of the T test on demographic variables; it is concluded that there is a significant difference in the vicarious embarrassment levels of young and middle adults and this difference is in favor of the middle adults. According to the situation of having children, the vicarious embarrassment levels of the individuals who have children are significantly higher than the non-children. According to the results of the analyzes conducted according to the gender variable, it was concluded that there was no significant relationship between the gender variable on vicarious embarrassment. The findings were discussed with the literature. Although the findings are an emotion experienced by many people, it is thought that it will help us to have more information on the concept of vicarious embarrassment, where there is little research.

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7425-2716>

² Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-3587-2146>

³ Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-7545-8014>

Introduction

In this study, we aimed to investigate the relationship between vicarious embarrassment which can be called embarrassment on behalf of others because of their embarrassment and fear of negative evaluation and perfectionism. In addition, it is determined as a sub-purpose to examine whether there is a significant difference between the demographic variables of "having children" and "periods of development" and vicarious embarrassment.

Method

This study is a quantitative research with a relational screening model. In the study, multiple linear regression analysis was used to examine the relationship about the predictive power of negative evaluation and perfectionism to vicarious embarrassment among young and middle adult teachers which was accepted as predicted variable of the study.

The participants were 262 young and middle adult teacher (57.9% female, 42.1% male) attending working in different regions and cities in Turkey. Snowball sampling method was used in this study because accessibility was taken into account.

Data are collected in this study through Vicarious Embarrassment Scale, Brief Fear of Negative Evaluation Scale, APS Perfectionism Scale and Personal Information Form. Vicarious Embarrassment Scale developed by Uysal, Akbaş, Helvacı and Metin (2014) is a 7-point Likert type scale consisting of 8 items and one dimensions. High scores on the scale indicate that individuals have a high level of vicarious embarrassment. Brief Fear of Negative Evaluation Scale developed by Leary (1983) and adapted to Turkish by Çetin, Doğan and Sapmaz (2010) is a 5-point Likert type scale consisting of 11 items and one dimensions. High scores from on the scale indicate that have a high level of fear of negative evaluation. APS Perfectionism Scale developed by Slaney and Johnson (1992) and adapted to Turkish by Sapmaz (2006) is a 7-point Likert type scale consisting of 23 items and four dimensions. High scores from the sub-dimensions on the scale indicate the high level of perfectionism.

Data in the study was analyzed with SPSS packet programs. Prior to the analysis, the data set was examined in terms of outliers, single and multivariate normality, linearity, multicollinearity and sample size. As a result of the analysis, it is seen that the data set meets the assumptions of single and multivariable normality, linearity and multicollinearity. Taking all these findings into consideration, multiple linear regression, simple linear regression, independent sample t-test and were used in this study.

Result and Discussion

According to the results of the multiple regression analysis conducted in this direction, with the perfectionism and fear of negative evaluation, it significantly predicts 16% of the change in vicarious embarrassment. But fear of negative evaluation is more important predictor of vicarious embarrassment than perfectionism ($\beta = 0,278, p < .05$).

According to the results of the indicated demographic variables; It is concluded that there is a significant difference in the vicarious embarrassment levels of young and middle adults and this difference is in favor of the middle adults ($t(257)=4,118, p<0.05$). According to the situation of having children, the vicarious embarrassment levels of the individuals who have children are significantly higher than the non-children ($t(258)=4,369, p<0.05$).

According to the results of this research, perfectionism and the fear of negative evaluation predicted vicarious embarrassment significantly. A person who is afraid of negative evaluation may be concerned that someone else will be embarrassed. Again, the extreme standards imposed by individuals push them to the idea that they will never be ashamed, and the embarrassment that someone else might fall into this situation may explain the relationship between vicarious embarrassment and perfectionism. Vicarious embarrassment did not differ according to gender. The literature supports these findings. This suggests that it is a more correct approach to consider the concept of vicarious embarrassment as an individual rather than gender. It is suggested that the relationship between young and middle adult teachers' having a child with vicarious embarrassment will be related to social norms. As a matter of fact, it can be said that the perception of "good" child rearing is reflected in the results. This may be related to the increase in the professional and human experience of the teacher participants. Because more students touching their lives may have increased the diversity of their experiences of vicarious embarrassment.

GİRİŞ

İnsanlar sosyal ortamlarda performanslarının değerlendirildiği çeşitli durumlara karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle iş yaşamında bireyler rol ve sorumlulukları üzerinden sık sık değerlendirilmektedir. Bu değerlendirilme durumu bireylerde olumsuz değerlendirilme kaygısı yaratabilmektedir (Uğur, 2018) ve bu kaygıyla sıkça karşılaşan bireyler diğerlerinin beklentilerini karşılamaya yönelik mükemmeliyetçi tutumlar geliştirebilmektedirler (Hewitt ve Flett, 1991). Mükemmeliyetçi tutuma sahip bireyler yalnızca kendileri için değil aynı zamanda diğerleri için de yüksek standartlar belirleyerek onların da bu standartlara ulaşmaları için çaba göstermektedirler (Hill, Zrull ve Turlington, 1997). Bu durum, zaman zaman bireylerin diğer insanların davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesine neden olabileceği gibi onların duygularını paylaşmalarına ve içselleştirmelerine sebep olabilmektedir.

Utanma duygusu, hemen hemen herkesin aşına olduğu, çoğu zaman dramatik olmakla birlikte insanlığın varoluşundan günümüze kadar gelen karmaşık bir deneyimdir. Bu deneyim, sosyal ilişkiler üzerinde rahatsızlık hissi uyandırabilmekte ve ciddi derecede yıkıcı etkinin oluşmasına sebep olabilmektedir (Edelmann, 1981). Utanma (embarrassment) kavramı ilk kez Darwin (1872) tarafından insandaki güçlü bir saklanma güdüsünün yansıması olarak tanımlanmıştır. Goffman (1956) ise utanma kavramını arzu edilen tanımlayan ve yöneten sosyal beklentilerin ihlaliyle ilişkilendirmiştir.

Utancı duygusu üzerinde yapılan çalışmalarda ilk olarak Goffman (1956) utancı durumuna tanıklık eden bireylerin de utancı duruma düşen bireyle benzer duyguları paylaştıklarını tespit etmiştir. Utancı paylaşılmasına ilişkin açıklamasına paralel biçimde utancı kavramıyla ilgili çalışmalar yapan Gross ve Stone (1964) utancı tanımlarında ‘bulaşıcı ve yıkıcı’ ifadelerini kullanmışlardır. Cupach ve Metts (1992) ise utancımaya yol açan durumları, aktörden kaynaklanan utancı durumu ve izleyiciden kaynaklanan utancı durumu olarak iki başlıkta değerlendirmiştir. Miller (1987) ise utancı duygusunu “empatik utancı” deneyi ile açıklamaya çalışmış ve diğer insanların utancı doğrutusunda benzer duyguları yaşama durumunu empatik utancı olarak adlandırmıştır. Ancak utancı öznesinin utancı belirtisi göstermediği durumlarda da izleyicinin utancıdığı durumlar, empatik utancı kavramının sorgulanmasına neden olmuştur (Uysal, Akbaş, Helvacı ve Metin, 2014; Orta, Uysal, Helvacı, Akbaş ve Bryan, 2016). Dolayısıyla, bu duygusal tepki için empatik utancı yerine Krach, Cohrs, de Echeverría Loebell, Kircher, Sommer, Jansen ve Paulus (2011) tarafından kavramsallaştırılan dolaylı utancı teriminin kullanılması daha uygun olacağı düşünülmektedir. Dolaylı utancı açıkça bir bireyin başka bir kişi için yaşadığı utancı anlamına gelmektedir. Örneğin; sosyal yaşamda veya medya kuruluşları (TV programları, yarışmalar vb.) ve sanal ortamda (sosyal medya vb.) herhangi bir kimsenin utancı verici bir duruma düştüğüne şahit olmak, izleyen kişide utancı benzeri rahatsızlık verici bir duyguya yol açabilmektedir. Başkalarının içine düştüğü bu tür utancı verici durumlara şahit olunması sonucunda ortaya çıkan duygusal tepki dolaylı utancı olarak adlandırılmaktadır (Orta ve ark., 2016).

Dolaylı utancı kavramı, sadece utancı bireyle benzer duyguları paylaşmakla sınırlı değildir. Aktörün utancı hissetmediği durumlarda da bireyler aktörü izleyip kendilerinin o durumda nasıl hissedeceklerini düşünüp, onların bakış açısını alıp dolaylı utancı yaşayabilmektedirler (Orta ve diğerleri, 2016). Diğer bir ifadeyle izleyici, kendisini o durumun içinde hayal etmekte ve utancı öznesinin ne kadar utancıdığından ziyade kendisinin o durumda bulunmaktan ne derece utancılabileceğini tahayyül edebilmektedir (Marcus ve Miller, 1999). Dolaylı utancı kavramının diğer özellikleri incelendiğinde bireylerin utancı davranışını sergileyen aktörle hiçbir ilişki bulunmadığı durumlarda veya aktörün içinde bulunduğu durumda hiçbir sorumluluğu olmadığı durumlarda da dolaylı olarak utancılabilmektedirler (Miller, 1987). TV yapımcıları özellikle uygunsuz davranan kişileri seçerek izleyici üzerinde utancı duygusunu yaşatır (Kilian, Steinmann ve Hammes, 2018). Kimi izleyiciler için olmaktan korktuğu yerde başkasının olması memnun edici olabilir. Ayrıca, aktör açık bir biçimde utancıncı belli etmemiş olsa bile, seyirci söz konusu utancı deneyimi yaşayabilmektedir (Paulus, Müller-Pinzler, Jansen, Gazzola ve Krach, 2015).

Dolaylı utancı kavramıyla ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde dolaylı utancı kavramıyla olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde manidar ilişki tespit edilmiştir (Miller, 1987; Thornton, 2003; Uysal ve diğerleri, 2014). Olumsuz değerlendirme korkusuna sahip olma ve utancı öznesinden hoşlanma durumlarının, izleyicilerde öznenin adına utancı tepkisini pekiştirdiği gözlemlenmiştir (Thornton, 2003; Stocks, Lishner, Waits ve Downum, 2011). Ayrıca AldenTeschuk ve Tee (1992) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada utancıçlık yaratan durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, utancıç bireylerin davranışlarının olumsuz bir şekilde değerlendirilmesini ve eleştirilmesini bekledikleri tespit edilmiştir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaygının temel bir bileşenidir ve diğerlerinin değerlendirmelerinin aşırı önemsendiği durumlarda artmaktadır. Leary (1983) olumsuz değerlendirilme korkusunu, bireyin başkaları tarafından kötüleyici ve düşmanca eleştirileceğine dair yüksek dozda ve daimî bir endişe duyması olarak tanımlamıştır. Doğan (2009) ise olumsuz değerlendirilme korkusunu; bireylerin kişilerarası ilişkilerinde ya da performans göstermesi gereken durumlarda başkaları tarafından küçük düşürücü, aşağılayıcı, değersizleştirici ve küçümseyici vb. biçimde değerlendirileceklerine yönelik yaşadıkları korku ve kaygı olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusunu ifade eden 3 ana bileşen vardır: a) diğer insanların değerlendirmelerini anlama, b) bunlardan kaçınma, c) diğer insanların olumsuz değerlendireceğine ilişkin bir beklenti sahibi olma (Watson ve Friend, 1969). Dolayısıyla birey değerlendirilme olasılığının bulunduğu gerçek ya da hayali ortamlarda sürekli ve yoğun bir kaygı yaşamaktadır (Uğur, 2018). Bu çerçevede dolaylı utancımada da gerçek ya da hayali ortamlarda duyulan utancıncı verdiği rahatsızlık ile olumsuz değerlendirilme korkusunun verdiği rahatsızlık ilişkili iki farklı süreç gibi gözükmektedir. Sosyal ortamlarda sık sık değerlendirilmeye tabi tutulan bireyler belirtilen korku ve kaygı durumlarıyla karşılaşmamak için zaman zaman mükemmeliyetçi tutumlar geliştirebilmektedirler (Hewitt ve Flett, 1991).

Mükemmeliyetçilik kavramı bireyin kendisi veya başkaları için oluşturduğu ulaşılması oldukça güç olan standartlara ulaşma çabası olarak tanımlanmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate,1990; Hill, Zrull ve Turlington, 1997; Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001). Tanımdan da anlaşıldığı gibi mükemmeliyetçi bireyler yalnızca kendileri için yüksek standartlar belirlememektedir. Aynı zamanda başkaları için de yüksek standartlar belirleyerek onların da bu standartlara ulaşmaları için çaba göstermektedirler Siegle ve Schular (2000), mükemmeliyetçiliği içsel ve dışsal olarak iki ayrı kategoride tanımlamışlardır. İçsel mükemmeliyetçi bireyler kendileri hakkında gerçekçi olmayan standartlar belirleyip, kendi hatalarına odaklanan kişilerdir. Dışsal mükemmeliyetçi bireyler ise, diğer insanlara yönelik standartlar belirlemekte ve bu yönde beklentilere girmektedirler. Yine benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin diğer insanlara yöneltilebilir olduğu ve başkalarına gerçekçi olmayan standartlar koyularak beklenti içine girmeyi de içermektedir (Hewitt ve Flett, 1991). İçsel ve dışsal mükemmeliyetçiliğin örneklerini meslek grupları içerisinde, özellikle öğretmenlik mesleği içerisinde görmemiz mümkündür. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin başarıları veya başarısızlıklarında pay sahibidir. Bu durum öğrencinin motivasyonunda doğrudan, öğretmenlerin performansları üzerinde ise dolaylı olarak bir etkiye sahiptir (Cırcır, 2006). Bu durumda mükemmeliyetçi öğretmenlerin hem kendileri hem öğrencileri üzerinde etkisi olması muhtemeldir. Geleceği yetiştiren öğretmenler ve geleceği şekillendirecek öğrencilerin olası olumsuz etkilenmelerinin önüne geçmek için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin ilgi alanı, sosyal bir varlık olan insandır. Bu sebeple meslek hayatı boyunca sosyal etkileşimin üst düzeyde olduğu bir ortamda sorumluluk olarak çalışan öğretmenlerin sosyal durumlara ilişkin kaygı düzeyleri artmaktadır (Aydın,

Ömür ve Argon, 2014). Sosyal ortamlara ilişkin yüksek kaygı düzeyi bulunan bireylerin mükemmeliyetçi tutumlar geliştirebileceği, mükemmeliyetçi bireylerin özellikle sorumluluk duygusu ve empati düzeyinin yüksek olduğu yurt içinde çeşitli araştırmalarda (Pala, 2008; Yılmaz Akyel, 2008; Tartuk, 2015) gözlemlenen öğretmenlerin, diğer insanların davranışlarının sorumluluğunu üstlenerek onların duygularını paylaşmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Literatürde empatik utanma (Miller, 1987), dolaylı utanma (Krach ve diğerleri, 2011) olarak adlandırılan bu durumun, sorumluluk duygusu ve empati düzeyinin yüksek olan öğretmenlerde (Pala, 2008; Yılmaz Akyel, 2008; Tartuk, 2015) gözlenebileceği, sorumluluk ve empati dışında farklı kişisel özelliklerin dolaylı utanmayı yordayabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak literatür de incelendiğinde kişisel özelliklerden yaş faktörünün ve çocuk sahibi olma durumunun dolaylı utanma ile bir bağı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle gençlik çağında insanlar diğerlerinin yaşadığı utanç verici durumlardan etkilenmektedir (Miller, 1992). Yaş ilerledikçe toplumsal kaygıların bireysel kaygılardan önde tutulduğu orta yetişkinlik döneminde (Levinson, 1977) dolaylı utanmanın genç yetişkinlik dönemine nazaran nasıl bir düzeyde olduğu merak edilmektedir. Aile çocuklarını yetiştirirken çocuğa toplumun değer ve yargılarını aktarma çabası (Özdemir, Vatandaş, Torlak 2009) ve ebeveynler çocukları hata yaptığında, ebeveynlerin kendileri hata yapmış gibi utanma davranışı göstermesi (Fortune ve Newby-Clark, 2008) dikkate alındığında ve literatürün bu kısmında eksik kalması, çocuk sahibi bireylerin dolaylı utanma düzeylerinin araştırılmasını önemli hale getirmiştir. Bu nedenle sosyalleşme sürecinde bireylerin davranışları üzerinde önemli bir işlevi olan, bireyler tarafından örnek ve rol model olarak alınan öğretmenlerin (Inceoğlu, 2004; Özden, 2011; Yener, 2011) dolaylı utanma düzeylerini incelemenin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dolaylı utanma kavramına ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte empati ve sorumluluk duygusu yüksek olan öğretmenlerin (Pala, 2008; Yılmaz Akyel, 2008; Tartuk, 2015) dolaylı utanma düzeyine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçilik düzeyinin dolaylı utanmayı yordama durumuna ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma dolaylı utanma ile mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu ilişkisini inceleyen ilk görgül araştırma olma niteliğini taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın dolaylı utanma kavramına dikkat çekme ve kavramın açıklanmasında yeni bir bakış açısı kazandırmasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, genç ve orta yetişkin öğretmenlerde olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçiliğin dolaylı utanmayı yordama durumunu yordama gücü ve dolaylı utanmanın yaş ve çocuk sahibi olma durumu ile ilişkisinin belirlemektir.

Alt Amaçlar

1. Genç yetişkin ve orta yetişkin öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve olumsuz değerlendirilme korkuları manidar bir şekilde dolaylı utanma düzeylerini yordamakta mıdır?
2. Genç yetişkin ve orta yetişkin öğretmenlerin dolaylı utanma düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Genç yetişkin ve orta yetişkin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre dolaylı utanma düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin dolaylı utanmayı yordama gücü ve dolaylı utanmanın yaş ve çocuk sahibi olma durumu ile ilişkisinin incelendiği çalışmada nicel araştırma yöntemleri tarama desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada olumsuz değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçilik, yaş ve çocuk sahibi olma durumu bağımsız değişkenleri ile dolaylı utanma bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin herhangi bir biçimde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinin araştırma için uygun bir desen olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde (Marmara, Ege, Karadeniz, İç Anadolu Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) görev yapan 151'i kadın (%57,6) 111'i erkek (%42,4) erkek toplam 262 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilirlik ve zaman faktörleri dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme (convenience / accidental / incidental sampling) zaman para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin betimsel bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubuna ilişkin betimsel bilgiler (frekans ve yüzde değerleri)

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	151	57.9
	Erkek	111	42.1
Yaş	Genç Yetişkin (22-29)	140	53.6
	Orta Yetişkin (30-59)	121	46.4
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	106	40.6
	Hayır	155	59.4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uysal ve arkadaşları tarafından (2014) tarafından geliştirilen ve toplam 8 maddeden oluşan “Dolaylı Utanma Ölçeği”; Leary (1983) tarafından geliştirilen Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)” ve Slaney ve Johnson (1992) tarafından geliştirilen Sapmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ek olarak örneklem grubu hakkında daha fazla bilgi edinmek için “cinsiyet, gelişim dönemi/yaş ve çocuk sahibi olma durumunu” belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Dolaylı Utanma Ölçeği: Uysal ve arkadaşları tarafından (2014) geliştirilen, katılımcıların başkalarının utandırıcı ve küçük düşürücü davranışları karşısında hissettikleri utanma duygusunu ölçmek amacıyla oluşturulmuş ‘Dolaylı Utanma Ölçeği’ (Vicarious Embarrassment Scale) 8 maddeden oluşmakta ve her bir maddede dolaylı utanmaya dair birinci ağızdan söylenen belirli ifadeler yer almaktadır. Utanca Yatkinlik Ölçeğinden (Susceptibility to Embarrassment Scale-STES; Kelly ve Jones, 1997) Uysal ve arkadaşları (2014) tarafından 18 yaşın üzerindeki öğrenciler üzerinde uyarlanmış olup; diğer maddeler ise başkalarının yaşadığı utanç durumlarına karşı kişinin hissedebileceği utanç duygusunu ortaya çıkarmak amacıyla söz konusu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Türkiye’de dolaylı utanma değişkenini ölçecek geçerli ve güvenilir tek ölçek olması ve 18 yaş üzeri örneklem grubu için uygun olması bakımından tercih edilmiştir. Katılımcılar bu maddeleri 7 dereceli Likert tipindeki ölçekte (1 = “Hiç katılmıyorum”, 7 = “Tamamen katılıyorum”) değerlendirmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, katılımcıların başkalarının küçük düşürücü ya da utandırıcı davranışları karşısında hissettikleri utanma duygusunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Uysal ve arkadaşlarının çalışmasında ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92 ve güvenilirlik katsayısı .90 olarak saptanmıştır. Canpoyraz (2017) tarafından gerçekleştirilen üniversite öğrencileri ve yetişkinlerin dolaylı utanma düzeylerini incelediği çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ): Olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek için Leary (1983) tarafından geliştirilen Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin (Brief Fear of Negative Evaluation Scale) Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılmıştır. 5’li Likert (1 Hiç Uygun Değil -5 Tamamen Uygun) derecelendirmeye sahip olan ölçek 11 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Tek faktörlü olarak sınırlandırma sonucu ise toplam varyansın %40.19’ unu açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2 = 89.91$, RMSEA= .062, NFI= .96, CFI= .98, IFI= .98, RFI=.95, GFI= .95, AGFI= .92 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü modele ilişkin faktör yükleri .34 ile .74 arasında değişmektedir. Tek faktörlü bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0,84’dür. Test-tekrar test kat sayısı .82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .83’tür. Yapılan araştırmada ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayısı .73 olarak tespit edilmiştir.

APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Bireylerin mükemmeliyetçi tutumlara sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Slaney ve Johnson (1992) tarafından geliştirilen APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Slaney ve arkadaşları tarafından farklı yıllarda 2 kez revize çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Slaney ve Ashby, 1996; Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001). Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlik güvenilirlik çalışmaları ise Sapmaz (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda toplam 23 madde bulunmakta ve ölçek 3 alt boyuttan (Yüksek standartlar; 7 madde, düzen; 4 madde ve çelişki 12 madde) oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanmış formuna 4. alt boyut olan tatminsizlik alt boyutu eklenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutların Cronbach alfa katsayıları yüksek standartlar alt boyutu için .72, düzen alt boyutu için .83, birleştirilmiş tatminsizlik ve çelişki alt boyutu için .81 olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları yüksek standartlar alt boyutu için .83, düzen alt boyutu için .89, tatminsizlik alt boyutu için .87, ve çelişki alt boyutu için .78 olarak tespit edilmiştir. Ölçek 7’li likert tipinde (1: Tamamen Katılmıyorum, 7: Tamamen katılıyorum) derecelendirilmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları doğrultusunda yapılan faktör analizinde yüksek standartlar alt boyutunun faktör yükleri .33 ile .72 arasında, düzen alt boyutunun faktör yükleri .76 ile .85 arasında, tatminsizlik alt boyutunun faktör yükleri .40 ile .83 arasında ve son olarak çelişki alt boyutunun faktör yükleri .47 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin yüksek standartlar alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar (%67 üzerinde puan alan bireyler) bireyin mükemmeliyetçi eğilime sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumunun yer aldığı bu form, katılımcılar hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada katılımcıların olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin dolaylı utanmayı yordama gücünün incelenmesi amaçlandığından uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını sağlama durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin normal dağılımı yordadığı Skewness, Kurtosis katsayıları ile incelenmiştir. Doğrusallık varsayımının sağlanmasında saçılma diyagramı kontrol edilmiş, sabit eş varyans, otokorelasyon bulunmaması Durbin-Watson katsayıları (1.97, 1.90, 1.96) analiz sırasıyla incelenmiştir. Verilerin analize uygunluğunu teyit etmek için son olarak çoklu bağlantılılık sorunu incelenmiştir. Bu doğrultuda tolerans (Tolerance: 0.81, 1.0, 1.0) ve varyans büyütme faktörü (VIF: 1.23, 1.0, 1.0) incelenmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birbiriyle ve bağımlı değişkenle olan korelasyon değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Dolaylı Utanma Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve APS Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları

	DUÖ	ODKÖ	APSMÖ
DUÖ	-		
ODKÖ	.31*	-	
APSMÖ	.36*	.44*	-

DUÖ = Dolaylı Utanma Ölçeği, OKDÖ = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, APSMÖ = APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde dolaylı utanma ile olumsuz değerlendirilme korkusu ($r = .31$, $p < 0.05$) ve mükemmeliyetçilik ($r = .36$, $p < 0.05$) arasında manidar bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ile mükemmeliyetçiliği ($r = .44$, $p < 0.05$) arasında da manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ve bağımlı değişkenle olan korelasyon değerinin .30 ile .45 arasında değiştiği veri analizinde yer alan tolerans değerlerinin .20’den küçük olduğu, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10’dan yüksek olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular değişkenlere ilişkin çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

Buna ek olarak araştırmada alt amaçlar arasında yer alan katılımcıların dolaylı utanma düzeyini etkilediği düşünülen yaş ve çocuk sahibi olma durumu değişkenleri arasında manidarlığı test etmek amaçlandığından elde edilen verilerin normal dağılımı yordama durumu basıklık ve çarpıklık katsayısı, Histogram ve Q-Q Plot grafiklerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bu verilerin analizi için parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi tercih edilmiştir.

BULGULAR

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin dolaylı utanma düzeyini yordama gücüne ilişkin regresyon değerlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin dolaylı utanma düzeyini yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	r
(Sabit)	11.101	3.840		2.891*	.004*	
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	.469	.109	.278	4.292*	.000*	.359
Mükemmeliyetçilik	.105	.037	.185	2.858*	.005*	.307

$R = .396$ $R^2 = .157$ $F_{(2,248)} = 23.03$ $p = .000$

* $p < .05$

Tablo 3’e göre genç ve orta yetişkin öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin dolaylı utanma düzeylerini yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda kurulan modelin pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak manidar olduğu ($R = 0,396$, $p < 0.05$) ve mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusunun dolaylı utanmadaki toplam varyansın yaklaşık %16’sını açıkladıkları tespit edilmiştir ($R^2 = 0,157$, $F = 23,050$, $p < 0.05$). Regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumsuz değerlendirilme korkusu ($t = 4,292$, $p < 0.05$) ve mükemmeliyetçilik ($t = 2,858$, $p < 0.05$) düzeylerinin pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin dolaylı utanma üzerindeki görece önemi sırası; olumsuz değerlendirilme korkusu ($\beta = 0,278$), mükemmeliyetçilik ($\beta = 0,185$) şeklindedir. Beta katsayılarına bakıldığında olumsuz değerlendirilme korkusunun mükemmeliyetçiliğe göre dolaylı utanmanın daha önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = 0,278$, $p < 0.05$).

Öğretmenlerin Dolaylı Utanma Ölçeğinden aldıkları puanlarının gelişim dönemi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterme durumunu belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dolaylı utanma düzeyi bağımsız gruplar t testi sonuçları

Dolaylı Utanma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genç Yetişkin	139	33.59	11.07	257	4.12	.000
Orta Yetişkin	120	39.43	11.75			

* $p < 0.05$

Tablo 4'e göre öğretmenlerin dolaylı utanma düzeyleri incelendiğinde orta yetişkin öğretmenlerin dolaylı utanma puan ortalamaları ($\bar{X}=39,43$, $S=11,75$) genç yetişkin öğretmenlerin dolaylı utanma puan ortalamalarına ($\bar{X}=33,59$, $S=11,07$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gelişim dönemleri değişkenine göre dolaylı utanma düzeyleri arasında tespit edilen bu farkın istatistiksel olarak manidar olduğu gözlenmiştir ($t_{(257)}=4,118$, $p<0.05$). Ayrıca gözlenen bu farklılığın orta yetişkinlerin lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ise orta derece bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($d=0,51$).

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin Dolaylı Utanma Ölçeğinden aldıkları puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterme durumunu tespit etmek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkenine dolaylı utanma düzeyi bağımsız gruplar t testi sonuçları

Dolaylı Utanma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çocuk Sahibi Olanlar	105	40.06	11.49	258	4.37	.000*
Çocuk Sahibi Olmayanlar	155	33.80	11.23			

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin dolaylı utanma düzeyi incelendiğinde; çocuk sahibi olan öğretmenlerin dolaylı utanma puan ortalamaları ($\bar{X}=40,06$, $S=11,49$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin dolaylı utanma puan ortalamalarına ($\bar{X}=33,80$, $S=11,23$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre elde edilen bu farklılığın farkın istatistiksel açıdan manidar olduğu gözlenmiştir ($t_{(258)}=4,369$, $p<0.05$) ve bu farkın çocuk sahibi olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılığın orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($d=0,54$).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin dolaylı utanmayı yordama gücü ve dolaylı utanmanın yaş ve çocuk sahibi olma durumu ile farklılaşma durumunun incelendiği çalışmada araştırma bulguları literatür ışığında tartışılmıştır.

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin olumsuz değerlendirilme korkularının dolaylı utanma düzeyini yordama durumu incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon sonuçlarına göre olumsuz değerlendirilme korkusunun dolaylı utanma düzeyini manidar bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçla paralel olarak Miller (1987) ve Thornton (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda dolaylı utanma ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında olumlu yönde manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Fink (1975) tarafından gerçekleştirilen ve dolaylı utanma ile ilişkili değişkenleri ilk kez inceleyen doktora tezinde dolaylı utanmanın yetersizlik düşüncesi ve performans kaygısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yetersizlik, başarısızlık düşünceleri olan, kaygılı, başkalarının değerlendirmelerini ve sosyal normları önemseyen bireylerin dolaylı utanmaya daha yatkın olabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca Gee, Antony ve Koerner (2012) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada sosyal ortamlarda yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireylerin başkalarının utanç duruma düşmesinden korktuğu tespit edilmiştir. Dolaylı utanma kavramıyla ilgili Türkiye'de Uysal ve arkadaşları (2014) ile Orta ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında ise araştırma sonucuyla paralel olarak olumsuz değerlendirilme korkusunun dolaylı utanmayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak dolaylı olarak yaşanan utanma duygusunun içerisinde, bireylerin diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusunun bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bireyler dolaylı utanma nesnesiyle kendisini bir anlamda ilişkilendirebilmektedir. Günlük yaşamda özellikle utanç verici bir duruma düşen bir kişiye şahitlik edildiğinde bireylerin zihninden "Onun yerinde olmak istemezdim, kim bilir hakkında neler düşünüyorlar" düşünceleri geçebilmektedir. Birey kendi perspektifinden baktığında karşısındaki kişinin utanılacak durumda olduğunu ve utanç nesnesinin yerinde olmaktan duyduğu endişe olumsuz değerlendirilme korkusunun bir yansıması olarak düşünülebilir.

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin dolaylı utanma düzeylerini yordama durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucu dolaylı utanmada değişikliğin anlamlı bir kısmının mükemmeliyetçilikten kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer çalışmalara rastlanmaması sebebiyle bu bulgunun alan yazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolaylı utanma üzerinde mükemmeliyetçiliğin tam olarak nasıl bir etkisi olduğu üzerine

belirli bir araştırma bulunamamış olsa da mükemmeliyetçiliğin utanma ile ciddi şekilde bağlantılı olduğu görülmüştür. Ayrıca mükemmeliyetçilik, başkalarının kendisine karşı tepkilerine odaklanma ve bireyin kendisini değerlendirmesiyle ilgili bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Tangney, 2002). Mükemmeliyetçi özellikler gösteren bireyler aşırı yüksek standartlara sahip olması nedeniyle memnuniyetsizlik ve utanç yaşamaya eğilimlidir (Stoeber, Yang, 2010). Başarısızlıktan korkan bireylerin de utanma duygusu ile yüz yüze gelmemek için mükemmeliyetçi özellikler gösterdiği görülmüştür (Sagar ve Stoeber, 2009; Ellison ve Partridge, 2012). Yapılan bir çalışmada kronik erteleme ve mükemmeliyetçilik arasında utancın aracı bir rolü olduğu bulunmuştur (Fee ve Tangney, 2000). Tüm bu bulgular göstermektedir ki bireylerin utanma duyguları üzerinde mükemmeliyetçiliğin belirli bir rolü bulunmaktadır. Sosyal açıdan bireylerin başka bireyler üzerinden deneyimlediği dolaylı utanmanın da bireylerin mükemmeliyetçilik özelliklerinden beslendiğini söylemek mümkündür. Dolaylı utanma yaşayan kişinin bu utanma duygusunu içselleştirdiğini ve yerine utandığı kişi gibi başkası tarafından utanılacak duruma düşmemek adına mükemmeliyetçi özellikler göstermesi muhtemel gözükmektedir. Öğretmenlerin gelişim dönemleri ile (genç yetişkin, orta yetişkin) dolaylı utanma düzeyleri arasında ilişki incelendiğinde manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle orta yetişkin öğretmenlerin başkasının utanç verici duruma düşmesinde yaşadığı duygulanım (dolaylı utanma) genç yetişkin öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu sonuçla paralel biçimde Canpoyraz (2017) tarafından gerçekleştirilen üniversite öğrencileri ve yetişkinlerde dolaylı utanma ve öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada katılımcıların yaşları ve dolaylı utanma düzeyleri arasında manidar bir farklılık saptanmıştır. 39-53 yaş grubunun dolaylı utanma puanı, üniversite öğrencileri grubuna kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde görebiliyoruz ki bazı kültürler dolaylı utanmayı diğerlerinden daha olası hale getirebilir. Normatif sosyal davranış bilgisine ve geçmiş sosyal dönüşümlerle ilgili deneyime dayanan bir durum olarak, dolaylı utanma şüphesiz bir kişinin kültüründen temelde etkilenir (Buss, 1980). Bireyler iç grup üyeleri halinde hareket ettiklerinden, kendileri veya başkaları ile ilgili değerlendirmelerinde grup üyeleriyle aynı perspektifi ve standartları paylaştıklarını kabul ederler (Eller, Koschate ve Gilson, 2011). Özet olarak karşımıza çıkan bu farklılığı dolaylı utanmanın sosyal normlara göre değişkenlik gösteren bir yapıya (Miller, 1987) sahip olması bakımından değerlendirdiğimizde, orta yetişkinlerin ile genç yetişkinlerin referans aldığı sosyal normların ve yetiştikleri dönemin farklılık göstermesinden kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin yaşla birlikte mesleki deneyimleri artmakta ve daha fazla öğrencinin yaşamına dokunmaktadırlar. Bu nedenle orta yaş dönemindeki öğretmenler gerek sorumluluk gerek mesleki deneyimleri nedeniyle genç yetişkinlere oranla daha fazla dolaylı utanma duygusu yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Genç ve orta yetişkin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu ile dolaylı utanma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle çocuk sahibi olan öğretmenlerin dolaylı utanma düzeyi çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin dolaylı utanma düzeyine oranla daha yüksektir. Elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal normların dolaylı utanmayla yakın ilişkisi (Krach ve arkadaşları, 2011) göz önüne alındığında 'iyi' çocuk yetiştirme düşüncesinin ve özellikle Türk kültüründe ailelerin çocukları üzerinden üstünlük çabasının bu sonuçların elde edilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Anne babalar çocuklarını kendilerinin bir aynası olarak kabul ettiklerinden ve çocuklarının yaptıklarıyla kendilerini içselleştirdiklerinden, çocukları utanç verici bir duruma düştüğünde onların adına utanmasının daha fazla olması beklenmektedir. Ayrıca bireyler utanç nesnesi konumundaki kişi ile başına göre başkaları adına utanma durumunda artış göstermektedir. Bu durum çocuk sahibi ebeveynlerde (Fortune ve Newby-Clark, 2008) veya yakın bir arkadaşlık ilişkisinde (Müller-Pinzler, Rademacher, Paulus ve Krach, 2016) görülmektedir. Bu da bireylerin sorumluluğu altında hissettikleri kişi ve kişiler için dolaylı utanma duygusunu daha fazla deneyimleyebileceğini düşündürüyor. Başkasının yerine utanma durumu kişinin perspektif almaya başladığı ve sosyal normları içselleştirdiği dönemde oluştuğu için (Lewis, Sullivan, Stanger ve Weiss, 1989) daha önce dolaylı utanma duygusunu deneyimleyen kişilerin benzer durumlarda aynı duyguyu hissetmesi doğal gözükmektedir. Sosyal öğrenme kuramı (Bandura ve Walters 1977) çerçevesinden bakıldığında bireyler öğrendiği duyguları tekrar etmesi muhtemeldir. Çocuk sahibi öğretmenler çocukları adına utanma duygusunu yaşıyor ise öğrencileri üzerinden de bu durumu deneyimleyebilir. Bu araştırma sonuçları ve literatür birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenler ile öğrencileri arasında oluşması muhtemel bağ ebeveyn- çocuk arasındaki bağa benzer gözüküğünden, ebeveyn öğretmenler dolaylı utanma duygusunu çocukları üzerinde deneyimleme hali içerisindeyken öğretmen olarak bu duyguyu (dolaylı utanma) öğrencileri üzerinde de yaşayabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle çocuk sahibi olan öğretmenler, çocuk sahibi olmayan öğretmenlere oranla daha fazla dolaylı utanma düzeyine sahip olabilmektedir. Alan yazında bireylerin çocuk sahibi olma durumları ile dolaylı utanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bulgu dolaylı utanma kavramının farklı bir boyutuna ışık tuttuğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde orta yetişkinlik döneminde olan ve de çocuk sahibi olan öğretmenlerin daha fazla dolaylı utanma davranışı gösterdikleri gözlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin dolaylı utanma düzeylerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinden etkilendiği ve olumsuz değerlendirilme korkusunun dolaylı utanma düzeyimi manidar bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Dolaylı utanma kavramının derinlemesine anlaşılması, farklı boyutlarının tespit edilmesi amacıyla nitel araştırmalar ve karma araştırma yöntemleriyle farklı gruplarla da çalışmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmada katılımcıların dolaylı utanma düzeylerinin belirlenmesinde bu doğrultuda geliştirilen ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu aracın yanı sıra utanma hikâyeleri, videolar ve görsel araçlar vb. farklı ölçme araçlarıyla katılımcılardan derinlemesine bilgi toplanabilir. Bu araştırma dolaylı utanma kavramı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır. Araştırmacılar bu kavramın farklı yönlerine ışık tutmak için bağlanma biçimleri, çok kültürlülük vb. kavramlarla ele alınması alan yazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Alden, L. E., Teschuk, M. & Tee, K. (1992). Public self-awareness and withdrawal from social interactions. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 249-267.
- Aydın, E., Ömür, Y. E. & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12. Doi: 10.15285/EBD.2014409739
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpoyraz, L. (2017). *Dolaylı utanma ile öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cırcır, B. (2006). *Öğretmen adaylarının denetim odakları ve mükemmeliyetçilik tutumlarının bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cupach, W. R. & Metts, S. (1992). The effects of type of predicament and embarrassability on remedial responses to embarrassing situations. *Communication Quarterly*, 40(2), 149-161.
- Çetin, B., Doğan, T. & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. New York: Philosophical Library.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Edelmann, R. J. (1981). Embarrassment: The state of research. *Current Psychological Reviews*, 1(2), 125-137.
- Eller, A., Koschate, M. & Gilson, K. M. (2011). Embarrassment: The ingroup-outgroup audience effect in faux pas situations. *European Journal of Social Psychology*, 41(4), 489-500.
- Ellison, J. & Partridge, J. A. (2012). Relationships between shame-coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 19-38.
- Fee, R. L. & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167.
- Fink, E. L. (1975) *An empirical analysis of vicarious embarrassment: A study of social interaction and emotion* (Unpublished doctoral dissertation). Wisconsin, University of Wisconsin-Madison.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Gee, B. A., Antony, M. M. & Koerner, N. (2012). Do socially anxious individuals fear embarrassment by close others? Development of the fear of embarrassment by others scale. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 340-344.
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and social organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271.
- Gross, E. & Stone, G. P. (1964). Embarrassment and the analysis of role requirements. *American Journal of Sociology*, 70(1), 1-15.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- Hill, R.V., Zrull, M.C. & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69(1) 81-103.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Kelly, K. M. & Jones, W. H. (1997). Assessment of dispositional embarrassability. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 10(4), 307-333.
- Kilian, T., Steinmann, S. & Hammes, E. (2018). Oh my gosh, I got to get out of this place! A qualitative study of vicarious embarrassment in service encounters. *Psychology & Marketing*, 35(1), 79-95.
- Krach, S., Cohrs, J. C., de Echeverría Loebell, N. C., Kircher, T., Sommer, J., Jansen, A. & Paulus, F. M. (2011). Your flaws are my pain: Linking empathy to vicarious embarrassment. *PLoSOne*, 6(4). Doi: 10.1371/journal.pone.0018675
- Leary, M. (1983). A brief version of the fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375.
- Levinson, D. J. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. *Psychiatry*, 40(2), 99-112.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C. & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1) 146-156.
- Marcus, D. K. & Miller, R. S. (1999). The perception of "live" embarrassment: A social relations analysis of class presentations. *Cognition & Emotion*, 13(1), 105-117.
- Miller, R. S. (1987). Empathic embarrassment: Situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 1061-1069.
- Müller-Pinzler, L., Rademacher, L., Paulus, F. M. & Krach, S. (2016). When your friends make you cringe: Social closeness modulates vicarious embarrassment-related neural activity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(3), 466-475.
- Orta, İ. M., Uysal, A., Helvacı, E., Akbaş, G. & Bryan, J. L. (2016). Dolaylı utanma ölçeğinin Amerika örnekleminde geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Yayınları*, 1(37), 48-56.
- Özdemir Ş., Vatandaş C. & Torlak Ö. (2009). Sosyal problemleri çözmeye aile yaşam döngüsünün (AYD) önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(1), 7-18.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Pacht, A.R.B. (1984). Peflections on perfection. *American Psychologist*, 39(1), 386-390.
- Paulus, F. M., Müller-Pinzler, L., Jansen, A., Gazzola, V. & Krach, S. (2015). Mentalizing and the role of the posterior superior temporal sulcus in sharing others' embarrassment. *Cerebral cortex*, 25(8), 2065-2075.
- Sagar, S. S. & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 602-627.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Siegle, D. & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Slaney, R. B. & Johnson, D. P. (1992). *The almost perfect scale* (Unpublished manuscript). Pennsylvania State University, University Park.
- Slaney, R. B. & Ashby, J. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393-398.
- Slaney, R. B., Rice, G. K., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-144.
- Stoeber, J. & Yang, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246-251.
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., Waits, B. L. & Downum, E. M. (2011). I'm embarrassed for you: The effect of valuing and perspective taking on empathic embarrassment and empathic concern. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 1-26.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious: Shame, guilt, embarrassment and pride. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 199-215). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlıcıoğlu, I. (2015). *Dolaylı utanmanın mizah ve başkasının zararına sevinme ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thornton, K. C. (2003). When the source of embarrassment is a close other. *Individual Differences Research*, 1(3), 189-200.
- Uğur, E. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, A., Akbaş, G., Helvacı, E. & Metin, İ. (2014). Validation and correlates of the vicarious embarrassment scale. *Personality and Individual Differences*, 60, 48-53.
- Watson, D. ve Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yener, F. (2011). *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, İ. & Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 3(9), 27-33.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Analysis of the Studies on E-learning Acceptance of Learners in the Middle East and the Proposal of an Extended Technology Acceptance Model

Orta Doğu'da Öğrencilerin E-Öğrenme Kabulü ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi ve Genişletilmiş Bir Teknoloji Kabul Modelinin Önerilmesi

Rahmi Baki¹, Burak Birgören²

Anahtar Kelimeler

e-öğrenme
uzaktan eğitim
kültürel farklılıklar
teknoloji kabul modeli
öğrenme stratejileri

Keywords

e-learning
distance education
cultural differences
technology acceptance model
learning strategies

Başvuru Tarihi/Received
21.01.2020

Kabul Tarihi /Accepted
28.08.2020

Öz

E-öğrenme uygulamaları, kullanıcıların coğrafi bölgelerine ve kültürel kökenlerine bağlı olarak çeşitli beklenti, tutum ve ihtiyaçlara yol açabilir. Bu nedenle, bireylerin kültürel ve demografik özelliklerini dikkate alarak e-öğrenme sistemlerinin tasarlanması, etkili bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Çalışmada, 10 farklı Orta Doğu ülkesinde kullanıcıların e-öğrenme kabul özelliklerini değerlendiren 44 araştırma incelenmiştir. Bu araştırmalarda 45 dışsal değişken, Teknoloji Kabul Modelinin (TKM) inanç değişkenleri olan Algılanan Fayda (AF) ve Algılanan Kullanım Kolaylığının (AKK) ön belirleyicileri olarak önerilmektedir. Dışsal değişkenler inanç değişkenlerinin öncülü olarak 75 hipotezde 155 kez test edilmiştir. Yapılan bölgeye dayalı literatür taraması sayesinde; Ortadoğu'da kullanıcıların sistem kabulüne neden olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak, en sık kabul edilen hipotezlerin orijinal TKM'ne dahil edilmesiyle Ortadoğu için genişletilmiş bir TKM önerilmiştir.

Abstract

E-learning applications can result in various expectations, attitudes and needs based on the users' geographical regions and cultural roots, therefore, design of e-learning systems by taking into account the individuals' cultural and demographic attributes is crucial for an effective learning environment. This study considers 44 researches that assess users' e-learning acceptance characteristics in 10 different Middle Eastern countries, where 45 external variables are proposed as pre-determinants of Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEOU), both of which are Technology Acceptance Model's (TAM) belief components. 75 hypotheses are tested 155 times where these external variables are presented to be the antecedents of the belief components. With the help of a region-based literature review; it is aimed to identify the factors causing users' system acceptance in the Middle East. As a result, an extended TAM is proposed for the Middle East by incorporating the most frequently accepted hypotheses into the original TAM.

¹ Corresponding Author, Aksaray University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Management Information Systems Department, Aksaray, Turkey; <https://orcid.org/0000-0003-0981-5006>

² Kırıkkale University, Faculty of Engineering, Industrial Engineering Department, Kırıkkale, Turkey; <https://orcid.org/0000-0001-9045-6092>

INTRODUCTION

Current developments in information technologies have a substantial conducive impact on organizations' working practices and have forced organizations into improving their time, cost and quality management skills. One of the most substantial shifts in the organizations in learning sector is caused by the advent of distance education systems. E-learning is simply the utilization of telecommunication technologies to convey information for learning and is being used extensively from the nineties onwards (Lee, Yoon & Lee, 2009).

E-learning, like conventional education, is not tangible since it is not designed and structured for use in a pre-defined span of time (Trentin, 1997). These systems provide flexibility to students in terms of time and space, aiming to better ensure for the needs of geographically scattered students with conflicting schedules (Pituch & Lee, 2006). Nevertheless, the system does not prove helpful if it is not actively used, since, the adoption and utilization of information technologies is critical for taking advantage of system's benefits (Karahanna, Straub & Chervany, 1999). Identification and structuring of the conditions taken up by users in information technologies is a prioritized subject in relevant research (Venkatesh & Davis, 2000), triggering many academics to analyse the reasons of user acceptance via taking into account various theories, Technology Acceptance Model (TAM) being the most frequently used one (Sumak, Hericko & Pusnik, 2011). TAM proposes that two belief structures, PU and PEOU determine usage, while external variables acting as antecedents of these two components shed light on the triggering effects of PU and PEOU. (Legris, Ingham & Colletette, 2003).

Today, e-learning systems are being used in various regions and cultures, as each geographical and cultural identity shapes the reasons for e-learning acceptance. Since various factors have impacts differing from culture to culture and region to region, different strategies should be embraced in facing problems in each culture (Mohammadi, 2015.a). This study provides an analysis of research studying e-learning acceptance of users in the Middle East using TAM. It identifies the external variables investigated in the literature and their relationships with PU and PEOU. In addition, it deduces the determinants and hypotheses that are frequently accepted as having significant effects on these belief variables from the literature.

Many countries in the Middle East region are working on modernization programs to diversify their economies and meet human capital needs in the future labour force. Professional programs are gaining popularity and the digital revolution will play a major role in this period. Gulf Cooperation Council countries are actively working to reduce their commitment to both the oil-oriented economy and the migrant labour force (Docebo, 2016). Considering that e-learning systems provide easy access to information not only to a registered group of learners, but also to all segments of the society, eliminating the necessity of users to be in the same physical environment, and providing opportunities for educators and students to choose time and space; they will provide a great financial advantage especially for the developing countries in the region.

Related research is selected after a detailed review of Google Scholar, Science Direct, ProQuest Dissertations & Thesis Global, EBSCOhost and Taylor & Francis databases. The selection criteria are as follows; (i) The re-search should analyse users' e-learning acceptance through TAM, (ii) The model proposed in the research should be empirically tested in a Middle Eastern country, (iii) The model proposed in the research should include at least one of the PU or PEOU variables, which are the belief structures, (iv) The study must be recent.

The scope of the literature review consists of 39 publications and 5 briefs, all of which were conducted in the Middle Eastern countries to identify the pre-determinants of PU and PEOU. 75 hypotheses regarding the relation-ship of these variables with belief structures were tested 155 times. The most generally accepted hypotheses are proposed to be included in an extended TAM model for the Middle East.

E-learning Acceptance

Information technologies have become necessary for users and firms (Baki, 2019). The ever-increasing importance of education in everyday lives has been forcing organizations to develop new learning strategies, one of the results being the emergence of e-learning. E-learning is simply a web-based system comprising communication, cooperation, education, learning and transferring of information with the goal of creating positive spill overs in the education and corporate sectors (Kelly & Diane, 2003). E-learning is being used extensively in education from 1990s onwards and have become an indispensable part of the education sector where there is intense competition (Lee et al., 2009). It draws its strength from removing one-dimensional learning approaches and providing users the chance to direct and customize content (Pantehis, 2002). The needs of geographically dispersed students can be met more effectively. It allows students review the courses as many times as they like. Nevertheless, if users do not adopt this system, they will not be able to benefit from it, creating a negative return on investments, because information systems only bear the potential to improve organizational performance if they are actively used (Mathieson, 1991). Therefore, a thorough analysis on the reasons for acceptance of information technologies should be conducted to better forecast, identify and improve user acceptance (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989).

Previous reseaches have determined the pre-determinants of systems acceptance via utilizing various models such as TAM, UTAUT, TTF, TBP, TRA, the first being the most frequently utilized. TAM is a comprehensive theory that explains information systems acceptance (Heijden, 2003). The objective of TAM is to improve the reasoning behind adoption processes and to provide a theoretical approach for the application of information systems (Davis, 1985). Research on TAM focuses on two theoretical structures hypothesized as core determinants of systems usage, namely, PU and PEOU (Davis, 1989). Analogically, various

empirical tests also validate PU and PEOU as major antecedents of the intention (Venkatesh & Davis, 2000). In line with these findings, the three main approaches regarding managerial computer usage can be summarized as follows; individuals' intention to use computers can be reasonably forecasted, PU is an important factor of intention, and PEOU is an important secondary factor of intention (Davis et al., 1989).

TAM indicates that belief variables mediate the impacts of external variables on intention (Venkatesh & Davis, 2000), where the latter are known as the antecedents of the former. The better identification and assessment of the pre-determinants of belief structures can contribute to action plans that can facilitate increase of user acceptance. Therefore, studies on information technology usage acceptance / adoption should not be restricted to TAM and the model should be extended to incorporate various external variables to more thoroughly clarify the user acceptance paradigm (Hu, Chau, Sheng & Tam, 1999). External variables help identify the determinants of PU and PEOU and guides for designing strategies that facilitate usage.

The Effect of Geographical/Regional Differences on E-learning Acceptance

Performance of an e-learning system can differ according to the cultural identity, socio-economic conditions and the cognitive development of the region it is applied to. Various expectations, attitudes and needs can arise in e-learning platforms that are used by people from different regions and cultural backgrounds. Cultural identities of different nationalities can be reflected in the performance results, creating a variance of user attitudes in technology acceptance and enjoyment per culture. (Roca, Chiu & Martinez, 2006). Exponential developments in internet and information technologies, globalization, economic improvements and educational investments in developing countries have resulted in the wide-spread usage of e-learning systems, whose distribution regarding the frequency of use is positively skewed towards developing nations (Liu, Liu, Lee & Magjuka, 2010). Cultural differences may have a negative effect on learners' distance education systems acceptance. Therefore, users' attitudes, expectations, approaches, needs and cultural differences should be considered for the design of a distance education system.

The scientific literature has examined the variety of characteristics users show in e-learning systems. For instance, Gaitan, Correa and Cataluna (2011) have investigated the cultural differentiation and technology adoption schemes of users between a European (Spain) and a Latin American (Chile) country, coming to the conclusion that in both of the countries studied, the most robust relationship was the one between the control and PEOU. While the Chilean experiment listed the PEOU-PU relationship as the second strongest, the case differed in Spain where the PEOU-behavioral intention relationship ranked the second. In another case, Joy and Kolb (2009) have examined culture's role in individuals' learning approaches, putting forward that culture has a significant influence in shaping individuals' choices and have an open effect on learning styles.

A myriad of factors, such as cultural and demographic variables usually influence distance education systems. As the speed of globalization of web-based education market accelerates, online education providers' ability to identify and assess the effect of users' varying expectations and cultural values on their learning path will indisputably build up competitive advantage (Liu et al., 2010). An e-learning system designed by taking into account the cultural factors will facilitate the interest of users and their interaction with the system.

The effect of cultural differences may be amplified in the first years of tertiary education where disciplinary conditions are not radiated; hence, academics and trainers should make sure that learning systems incorporate elements that accommodate diversity (Liu et al., 2010). Designing e-learning systems by considering the cultural and demographic conditions of the prospective country, therefore, could not only give rise to efficiencies in learning but also promote solutions for regional problems. Yet, even though the aim to make the most optimal use of cultural and regional diversity in structuring of e-learning systems bears a strategic core, previous research has remained insufficient in encouraging action plans to reduce the concerns arising due to cultural diversity.

METHOD

This study presents a systematic review of the literature analysing the factors that influence the users' e-learning acceptance (via proposing PU and PEOU as dependent variables) in the Middle Eastern. 44 researches have been identified as a result of the literature review, where 39 of these are publications and the remaining 5 are policy briefs. The reviewed literature has been classified with respect to the country the research has taken place in, the number of participants and the external variables that are tested (Table 1).

The research considered within the scope of this study has taken place in the following countries; Turkey (10), Iran (8), Saudi Arabia (6), Lebanon (5), Jordan (4), Bahrain (3), Egypt (3), Iraq (3), United Arab Emirates (1) and Oman (1). In the studies where Abbas (2016) tests his hypotheses in both Egypt and United Kingdom, and Tarhini, Hone and Liu (2015.a) test their hypotheses in both Lebanon and United Kingdom; only the Middle Eastern components of these research are taken into account.

The major target of this research is to detect the factors that determine the acceptance beliefs of distance education users. Thus, the scope only comprises of the external variables that have been tested to be antecedents of PU and PEOU. These external variables' relationships with other variables in TAM are not considered within the scope of this study.

In the reviewed literature, 45 various variables were identified to have been tested against belief structures in 75 different hypotheses, while some external variables are tested against only one of the belief structures, for 155 times. In the 75 hypotheses investigated, effect of Self Efficacy on PEOU is the most frequently accepted one, as the former's positive and significant influence on the latter has been accepted in 16 of the 18 studies examined, while the other accepted hypotheses with the number of

acceptance are; Self Efficacy-PU (9), Subjective Norm-PU (9), Anxiety-PEOU (4), Facilitating Conditions-PEOU (4), Subjective Norm-PEOU (4), Complexity-PEOU (3), Enjoyment-PEOU (3), Facilitating Conditions-PU (3) follow. Embedding the most frequently accepted variables and hypotheses into the model provides a solid foundation for the robustness of the model. Also, this approach is expected to help boost the explanatory power.

Table 1. Studies conducted in the Middle East investigating learner adoption in e-learning systems

Research	Participant	Variables which are tested as antecedent of belief variables (PU or PEOU)
Abbad et al. (2009)	486	Subjective Norm (R,UT), Experience (R,A), Interactivity (R,R), Self Efficacy (R,A), Tech. Sup. (A,R)
Abbas (2016)	212	Interpersonal Inf. (A,UT), External Inf. (A,UT), Instructor Inf. (A,A)
Abdel-Wahab (2008)	258	-
Al-Adwan et al. (2013)	107	-
Al-Azawei and Lundqvist (2015)	70	Learning Styles (R,UT), Gender (R,R), Self Efficacy (A,A)
Al-Azawei et al. (2017)	210	Self Efficacy (A,A), Learning Styles (R,UT)
Alenezi (2012)	408	-
Alenezi et al. (2010)	408	-
Alenezi et al. (2011)	408	-
Al-Gahtani (2016)	286	Subjective Norm (A,UT), Image (A,UT), Relevance (A,UT), Demonstrability (R,UT), Self Efficacy (UT,A), External Control (UT,A), Anxiety (UT,A), Playfulness (UT,R), Enjoyment (UT,A)
Al-Hawari and Mouakket (2010)	340	-
Ali et al. (2013)	425	Playfulness (UT,A), Self Efficacy (UT,A), Anxiety (UT,A)
Al-Mushasha (2013)	224	Univer. Sup. (A,A), Efficacy (A,A)
Althunibat (2015)	239	Facilitating Conditions (A,A), Self Efficacy (A,A)
Ameen et al. (2019)	300	Technical Support (UT,A)
Aypay et al. (2012)	754	Facilitating Conditions (A,A), Complexity (R,A), Self Efficacy (A,R)
Basheer and Ibrahim (2011).	799	-
Başoğlu and Özdoğan (2011)	81	Mobility (R,UT), Peer Influence (R,UT), Self Efficacy (UT,A), Innovativeness (UT,R), Interface (UT,R)
Binyamin et al. (2019)	833	Technical Support (A,A), Learning Support (A,R), Visual Design (R,R), Navigation (R,A), Access (R,A), Interactivity (A,A), Assessment (A,A), Learnability (R,A)
Çalışır et al. (2014)	546	Image(R,UT), Content Quality(A,UT), Sys. Quality(UT,A), Anxiety (UT,A)
Çiğdem and Topçu (2015)	115	Subjective Norm (A,A), Complexity (UT,A), Self Efficacy (R,A)
Çoşkunçay and Özkan (2013)	224	Self Efficacy (A,A), Subjective Norm (A,A), Complexity (UT,A)
Farahat (2012)	153	Subjective Norm (A,A)
Jafilah and Hamad (2008)	155	Content (R,A), Self Efficacy (A,A)
Jafilah et al. (2014)	109	Self Efficacy (A,A), Design (A,UT), Enjoyment (UT,A), Mobility (A,UT), Interactivity (R,R)
Karaali et al. (2011)	546	Subjective Norm (A,UT), Facilitating Conditions (UT,A), Anxiety (UT,A)
Kılıç et al. (2015)	416	Self Efficacy (A,A), Perceived Learning (A,A)
Martin (2012)	210	Subjective Norm (A,UT), Extr. Motivation (R,UT), Intr. Motivation (UT,A), Experience (A,R), Interactivity (A,R), Privacy (UT,R)
Moghadam and Bairamzadeh (2009)	155	Subjective Norm (A,UT), Innovativeness (R,A), Self Efficacy (UT,A)
Mohammadi (2015.a)	390	-
Mohammadi (2015.b)	390	-
Motaghian et al. (2013)	115	Information (A,A), System (R,R), Service (R,A), Subjective Norm (A,A), Self Efficacy (R,A)
Mohammadi i et al. (2008)	120	Experience (A,R), Anxiety (UT,R), Age (R,UT), Self Efficacy (UT,R), Affect (UT,R)
Sadeghi et al. (2014)	275	Masculinity (A,A), Uncertainty Avoidance (A,A), Individualism (A,R), Power Distance (A,A)
Sezer and Yılmaz (2019)	515	-
Seif et al. (2013)	120	Pleasure seeking (A,A), Applicability (A,A)
Tarhini et al. (2013)	569	-
Tarhini et al. (2014)	569	-
Tarhini et al. (2015.a)	596	-
Tarhini et al. (2015.b)	235	-
Tarhini et al. (2017)	569	-
Ursavaş (2015)	311	-
Yalçın ve Kutlu (2019)	282	Social Norm (A,UT), User Interface Design (R,A), Computer Self Efficacy (R,A)
Zare and Yazdanparast (2013)	379	Playfulness (UT,A), Enjoyment (A,A), Facilitating Conditions (A,A), Cognitive Absorption (A,A)

Note: Notations in parenthesis denote the relationship of the external variable in question with the tested belief structures, PU and PEOU, respectively. A (Accepted) shows that the proposed hypothesis was accepted, R (Rejected) shows that it was rejected, and UT (Untested) shows that it was not tested

Kayan, Fussell and Setlock (2006) indicate that different cultures give rise to different styles of information technology usage and assess these differences between Eastern and Western societies within the individualism–collectivism axis. They put forward the opinion that individualist Western societies are emphasized by taking personal initiatives and independence, while collectivist

Eastern culture is structured upon group-work and a collective identity. Thus, one can easily presume that users from Eastern cultures shaped by collectively associate a relatively greater value to interaction, helping the variable to have a more important impact on user acceptance. Nevertheless, literature reviewed within the scope of the study did not support this hypothesis, and therefore, the variable in question has not been added into the proposed model, creating a question to be debated for further research.

Mohammadi (2015.a) claims that Eastern users have relatively greater social inclination compared to their Western colleagues and emphasizes the criticality of social factors (image, mobility, innovativeness and subjective norm) in explaining e-learning systems acceptance. Subjective Norm has been tested in the reviewed literature quite frequently as the relationship between Subjective Norm and PU is the third most frequently tested and accepted among all hypotheses assessed, bearing an acceptance ratio of 90%. Moreover, the proposal that Subjective Norm influences PEOU in a significant and positive manner has been approved in all 4 studies, therefore both of these hypotheses are incorporated into the proposed model.

RESULTS

The 6 external variables that are most frequently accepted in the literature are Self Efficacy, Subjective Norm, Facilitating Conditions, Anxiety, Complexity and Enjoyment. The proposed model includes 12 hypotheses 9 of which test the effects of external variables on the two belief variables.

Self Efficacy

Self-Efficacy is a self-perception of a person's capacity to fulfil a particular task (Bandura, 1982). Within the scope of this research, Self Efficacy is considered as a learner's judgement on her / his ability to study via utilizing the e-learning system.

Self Efficacy theory projects that individuals who believe they sustain the necessary skills for success will display a relatively higher performance (Barling & Beattie, 1983). Therefore, from a distance learning perspective, it is highly likely that users with high Self Efficacy will perceive themselves to be more successful in utilizing the system (Hsia, Chang & Tseng, 2014).

A myriad of research has integrated Self Efficacy into TAM to examine its effects on user beliefs. In the literature review, it was seen that the hypothesis that Self Efficacy influences PEOU was accepted in 16 of 18 examined studies. The hypothesis that Self Efficacy influences PU was also accepted in 9 of the 13 hypotheses.

It is possible that a user with an elevated Self Efficacy will presume the circumvention of possible obstacles of e-learning systems usage and expect to benefit from this system.

Subjective Norm

The subjective norm is the perception that the people that an individual cares about should or should not perform an action (Venkatesh & Davis, 2000). In this study, Subjective Norm is evaluated as the social pressure perceived by user to use the distance learning system.

Subjective Norm's position regarding whether it is a direct or indirect determinant of information technologies usage is unclear and is a highly debated subject. Davis et al. (1989) opinionated that Subjective Norm does not have a direct effect on intention and hence, TAM does not incorporate this variable as a premise of intention. Even though this study proposes Subjective Norm's indirect influence on intention, the lack of any social variable on TAM can give rise to problems as these social variables can prove helpful in shedding light on unexplained conditions. In line with this view, TAM 2 theorizes that Subjective Norm influences intention through PU.

In the reviewed literature, the hypothesis that Subjective Norm affects PU was accepted in 9 of 10 studies tested. The hypothesis that Subjective Norm affects PEOU was accepted in all four studies examining this hypothesis. Views about whether or not to use an e-learning application are likely to have an impact on the student's perception that the system is useful or easy to use.

Facilitating Conditions

Facilitating Conditions is the degree that a user believes in the prevalence of an organizational infrastructure for the facilitation of user's system utilization. It is simply the appropriateness of the aide and support given to an individual for technology integration (Teo, 2011) and it represents the organizational support that expedites the information technology usage (Venkatesh & Bala, 2008). Giving support to an individual for her computer usage can ameliorate the systems usage (Thompson, Higgins & Howell, 1991) and a lack of support in infrastructure is a seminal setback in the application of e-learning systems.

Some of the potential obstacles are mitigated or eliminated if users are educated or helped upon facing problems. It is widely thought that the provision of support is critical in the adoption of technologies regarding pedagogical applications (Groves & Zemel, 2000). Facilitating Conditions is proposed as an antecedent of Use Behaviour in unified theory of acceptance and usage of technology.

All of the four studies testing this external factor accept the hypothesis that Facilitating Conditions significantly and positively influence users' PEOU for e-learning systems. Three studies that investigate the relationship between this variable and PU find out a significant relationship. Facilitating Conditions will mitigate the necessary cognitive effort to be spared for interacting with

information and communication technologies and hence, will boost the positive perception regarding the system's user-friendliness (Moreno, Cavazotte & Alves, 2017). Moreover, users' belief that an organizational infrastructure facilitating the e-learning systems usage exists will positively influence the perception regarding the system's usefulness.

Anxiety

Anxiety is defined as reacting emotionally or worried upon undertaking an activity (Venkatesh et al., 2003). Computer Anxiety, therefore, is expected to capture the emotional side of technology usage (Venkatesh, 2000). This term can simply be described as an individual's worry or Anxiety about information systems usage (Igarria & Parasuraman, 1989). Computer Anxiety reflects the emotional distress an individual faces upon computer technology utilization (Igarria & Iivari, 1995).

An acclaimed research group specializing in information technologies and psychology emphasizes the importance of independent variables such as Computer Anxiety on strategically dependent variables (Venkatesh, 2000). This term was also proposed to be a determinant of PEOU in TAM 3 (Venkatesh & Bala, 2008). Anxiety or similar emotions can affect efficiency, social relations, general welfare and learning (Saade & Kira, 2006). A high level of Anxiety may result in a lower level of learning satisfaction (Purnomo & Lee, 2012).

The reviewed literature shows that 4 out of 5 studies examining the relationship between Anxiety and PEOU find a negative relationship between these two variables. If the usage of information technologies agitates the user, it can trigger an unfortunate perception regarding the system's complexity (Raaij & Schepers, 2008). Hence it is highly likely that a worrisome or anxious user can see the e-learning system as difficult and complicated.

Complexity

Complexity is the degree of difficulty perceived to understand and undertake a certain innovation (Thompson et al., 1991). It can easily be deduced that the less complex a system is, the easier it is for an individual to adopt it. Diffusion of Innovation Theory bears resemblance to TAM, as the relative advantage and complexity factors show similarities with PU and PEOU, respectively (Veloo & Masood, 2014). If usage of personal computers is analysed from an innovation acceptance perspective, one can speculate of an inverse relationship between Complexity and usage (Thompson et al., 1991).

Literature on e-learning acceptance also investigates the relationship between Complexity of Innovation Diffusion Theory and PEOU of TAM. All of the three studies testing this external factor accept a negative influence of Technological Complexity on PEOU, reaffirming the opinion that if a user regards an e-learning system as complex, it will perceive its usage to be difficult as well.

Enjoyment

Enjoyment is defined as the degree of perceiving a technology as enjoyable without considering performance results (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1992). From an internal motivation perspective, actions are triggered by pleasure, joy and fun. Enjoyment is regarded as a vital component of internal motivation and it significantly influences user acceptance (Huang, Lin & Chuang, 2007). Perceived Enjoyment has been conceptualized as a PEOU determinant whose effect gradually accrues as the users' experience with the system increase (Venkatesh, 2000).

With the rise of the hedonistic technologies such as online games, there is a surge in the attention given to the concept of Enjoyment, since individuals enjoying using a certain system are more likely to accept that system (Park, Son & Kim, 2012). They tend to underestimate the complexities of the system and believe to spare relatively less effort in the utilization of the system compared to their alternatives (Venkatesh, 2000).

All the three studies testing Enjoyment accept a relationship between Enjoyment and PEOU. It is expected that a user deeming an e-learning system as enjoyable regardless of the performance output will have an affirmative perception on the convenience of use of the system.

TAM theorizes PEOU as a direct determinant of PU, since a user's perception of simplicity can affect his/her notion regarding the practicality of the system (Vijayasathy, 2004). PEOU affects intention both directly and through its impact on PU (Venkatesh & Davis, 2000). An individual's perception that an e-learning system is user-friendly can influence her opinion on the efficacy of the system. In addition, it is also likely that the user-friendliness and favourability of the system can determine the intention to use.

TAM should be expanded in accordance with the content of the subject since it does not involve social processes and lacks the power of explanation. The development of the model with various external variables is an expected study topic (Sumak et al., 2011). Therefore, the proposed model is an extended version of TAM with the addition of various external variables based on the literature review. However, whether the attitude variable in the TAM mediates the effect of belief variables on intention is a controversial issue in the literature (Baki, Birgören & Aktepe, 2018). The attitude cannot clarify the causal link between variables (Davis et al. 1989). Therefore, attitude variable was not included in the proposed model. The most commonly accepted hypotheses to affect belief structures were identified and these hypotheses were included in TAM.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

E-learning systems have become an indispensable part of education services and are being extensively used in a wide span of geographical regions, hence it is important to specify the factors that affect the acceptance of systems. These factors can vary with respect to the cultural identities of users. This study analysed the results of 44 different studies investigating users' e-learning acceptance in the Middle East via the use of TAM; the current literature lacks such a region-based analysis. Hypotheses mostly accepted in these studies are identified and included into an extended TAM.

The reviewed literature includes 45 different variables as antecedents of TAM's belief variables and 75 hypotheses test their relationship with the belief structures PU and PEOU. The most commonly accepted hypotheses have been identified. As a result, 6 external variables and 9 hypotheses that investigate their relationships with the belief structures are integrated into TAM and an extended model has been proposed as shown in Figure 1.

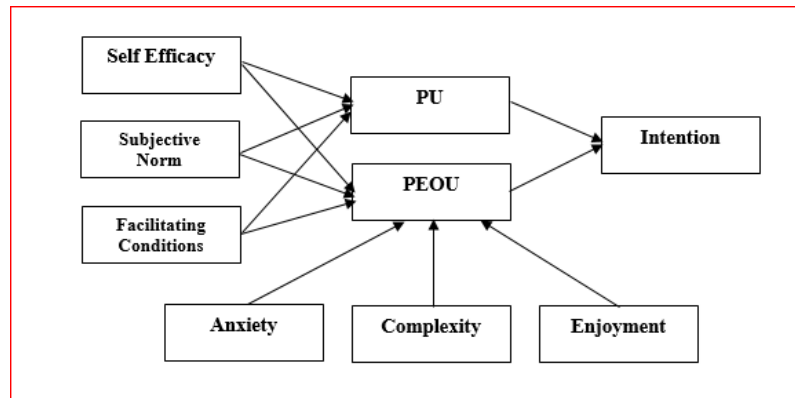


Figure 1. Proposed Model

In his study, Mohammadi (2015.a) emphasized that users in eastern culture have more social orientation than those in the west, and therefore the concept of subjective norms should receive more attention. In most of the studies examined, Subjective Norm has a positive impact on user beliefs. In the research conducted by Baki, Aktepe & Birgören (2019), it was stated that the high Self Efficacy belief of users in the Middle East influenced e-learning system acceptance. The results of the study confirm this statement. Also, Baki et al. (2019) showed as a result of their literature review, that Playfulness (high degree of ability to do anything that user wants to do in the system), which is a major factor in the system acceptance of users in the Europe-Central Asia region, is not frequently tested in the Middle East region. When tested in future studies, it may be shown to have a significant impact.

It has been identified that the factors of Self Efficacy and Subjective Norm are especially effective in the systems acceptance of Middle Eastern users. System developers should try to maintain student confidence. Educational institutions can improve Self Efficacy of students with videos introducing the system and demonstrating that the use of system is not difficult. Moreover, these applications should also take into account the social pressure users feel on their utilization of the systems.

This research proposes that an empirical test of the model on the Middle Eastern users should be conducted as a next step. Moreover, further research should focus on studies conducted in developing regions such as East Asia and South America regarding user behaviour.

REFERENCES

- Abbad, M.M., Morris, D., Nahlik, C.D. (2009). Looking under the bonnet: factors affecting student adoption of e-Learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(2), 1-15.
- Abbas, T. (2016). Social factors affecting students' acceptance of e-learning environments in developing and developed countries A Structural Equation Modelling approach. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 7(2), 200-212.
- Abdel-Wahap, A.G., (2008). Modelling student's intention to adopt e-learning a case from Egypt. *The Electronical Journal of Information Systems in Developing Countries*, 34(1), 1-13
- Al-Adwan, A., Al-Adwan, A., Smedley, J. (2013). Exploring student's acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(2), 4-18.
- Al-Azawei, A., Lundqvist, K. (2015). Learner differences in perceived satisfaction of an online learning: An extension to the Technology Acceptance Model in an Arabic sample. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(5), 408-426.
- Al-Azawei, A., Parslow, P., Lundqvist, K. (2017). Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the Technology Acceptance Model (TAM). *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2), 1-23.
- Alenezi, A. R. (2012). E-learning acceptance: technological key factors for the successful students' engagement in e-learning system. *The 2012 International Conference on e-Learning, e-Business, Enterprise Information Systems, and e-Government*, 16-19.

- Alenezi, A.R., Karim, A.M.A., Veloo, A. (2010). An empirical investigation into the role of enjoyment, computer anxiety, computer Self Efficacy and internet experience in influencing the students' intention to use e-learning: A case study from Saudi Arabian Governmental Universities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 22-34.
- Alenezi, A.R., Karim, A.M.A., Veloo, A. (2011). Institutional support and e-learning acceptance: an extension of the Technology Acceptance Model. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 8(2), 3-16.
- Al-Gahtani, S.S. (2016). Empirical investigation of e-learning acceptance and assimilation: A Structural Equation Model. *Applied Computing and Informatics*, 12, 27–50.
- Al-Hawari. M.A., Mouakket, S. (2010). The influence of Technology Acceptance Model (TAM) factors on students' e-satisfaction and e-retention within the context of UAE e-learning. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(4), 299 – 314.
- Ali, H., Ahmed, A.A., Tariq, T.G., Safdar, H. (2013). Second life (SL) in education: The intentions to use at university of Bah-rain. In *Fourth International Conference on e-Learning Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity*, 205-215.
- Al-Mushasha, N. F. (2013). Determinants of e-learning acceptance in higher education environment based on extended Technology Acceptance Model. In *Fourth International Conference on E-learning Best Practices in Management, Design and Development of E-courses: Standards of Excellence and Creativity*, 261-266.
- Althunibat, A. (2015). Determining the factors influencing students' intention to use m-learning in Jordan higher education. *Computers in Human Behaviour*, 65–71.
- Ameen, N., Willis, R., Abdullah, M. N., & Shah, M. (2019). Towards the successful integration of e-learning systems in higher education in Iraq: A student perspective. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1434-1446.
- Aypay, A., Çelik, H.C., Aypay, A., Sever, M. (2012). Technology acceptance in education: A study of pre-service teachers in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 264-272.
- Baki, R. (2019). The Impact of Information Technologies and Top Management Support on Supply Chain Performance: An Empirical Approach for Turkey. *European Journal of Science and Technology*, (17), 916-926.
- Baki, R., Aktepe, A., & Birgören, B. (2019). Factors affecting the acceptance of e-learning for users with respect to user type, region, culture, welfare and development levels. *MANAS Journal of Social Studies*, 8(2), 2214-2242.
- Baki, R., Birgoren, B. & Aktepe, A. (2018). A meta-analysis of factors affecting perceived usefulness and perceived ease of use in the adoption of e-learning systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 4-42.
- Bandura, A. (1982). Self Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 12-147.
- Barling, J., Beattie, R. (1983). Self Efficacy beliefs and sales performance. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 5, 41-51.
- Basheer, A.A., Ibrahim, A.M.A. (2011). Measuring the acceptance and adoption of e-learning by academic staff. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(2), 201.
- Baçoğlu, N., Özdoğan, M.K. (2011). Exploring the major determinants of mobile learning adaption. *Boğaziçi University Journal of Education*, 28(1), 31-46.
- Binyamin, S. S., Rutter, M. J., & Smith, S. (2019). Extending the Technology Acceptance Model to Understand Students' use of Learning Management Systems in Saudi Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(3), 4-21.
- Çalışır, F., Gümüşsoy, Ç.A., Bayraktaroglu, A.E., Karaali, D. (2014). Predicting the intention to use a web-based learning system: Perceived content quality, anxiety, perceived system quality, image, and the Technology Acceptance Model. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 24(5), 515–531.
- Çiğdem, H., Topçu, A. (2015). Predictors of instructors' behavioural intention to use learning management system: A Turkish vocational college example. *Computers in Human Behaviour*, 52, 22–28.
- Çoşkunçay, D.F., Özkan, S. (2013). A model for instructors' adoption of learning management systems: empirical validation in higher education context. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 13-25.
- Davis, F.D. (1985). A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-user information systems: Theory and result (Published PhD thesis). Massachusetts Institute of Technology, U.S.A.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-340.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35 (8), 982-1003.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., Warshaw, P.R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of applied social psychology*. 22(14), 1111-1132.
- Docebo. (2016). E-Learning market trends and forecast 2017-2021. Retrieved from <https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/>
- Farahat, T. (2012). Applying the Technology Acceptance Model to online learning in the Egyptian universities. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 64, 95 – 104.
- Gaitan, A.J., Correa, R.P.E., Cataluna, R.F.J. (2011). Cross cultural analysis of the use and perceptions of web-based learning systems. *Computers & Education*, 57, 1762–1774.
- Groves, M. M., Zemel, P. C. (2000). Instructional technology adoption in higher education: An action research case study. *International Journal of Instructional Media*, 27(1), 57–65.

- Heijden, H.V.D. (2003). Factors influencing the usage of websites: The case of a generic portal in The Netherlands. *Information & Management*, 40, 541–549.
- Hu, P.J., Chau, P.Y.K., Sheng, O.R.L., Tam, K.Y. (1999). Examining the Technology Acceptance Model using physician acceptance of telemedicine technology. *Journal of Management Information Systems*, 16 (2), 91–112.
- Huang, J.H., Lin, Y.R., Chuang, S.T. (2007). Elucidating user behaviour of mobile learning: A perspective of the extended Technology Acceptance Model. *The Electronic Library*, 25(59), 585-598.
- Hsia, J.W., Chang, C.C., Tseng, A.H. (2014). Effects of individuals' locus of control and computer Self Efficacy on their e-learning acceptance in high-tech companies. *Behaviour & Information Technology*, 33(1), 51-64.
- Igbaria, M., Iivari, J. (1995). The effects of Self Efficacy on computer usage. *Omega*, 23(6), 587–605.
- Igbaria, M., Parasuraman, S. (1989). A path analytic study of individual characteristics, computer anxiety and attitudes toward microcomputers. *Journal Management*, 15(3), 373–388.
- Jafrah, H.A., Al-Sherooqi, A.H., Al-Sherooqi, H.K. (2014). The acceptance of social networking as a learning tools at university of Bahrain. *International Journal of Information and Education Technology*. 4(2), 208-214.
- Jafrah, A., Hamad, S. (2008). Factors influencing the adoption of e-learning at University of Bahrain. *Second International Conference and Exhibition for Zain E-learning Center*, 28-30.
- Joy, S., Kolb, D.A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.
- Karahanna, E., Straub, D.W., Chervany, N.L. (1999). Information technology adoption across time: A cross-sectional comparison of pre-adoption and post-adoption beliefs. *MIS Quarterly*, 23 (2), 83–213.
- Karaali, D., Gümüşsoy, C.A., Çalışır, F. (2011). Factors affecting the intention to use a web-based learning system among blue-collar workers in the automotive industry. *Computers in Human Behaviour*. 27, 343–354.
- Kayan, S., Fussell, S.R., Setlock, L.D. (2006). Cultural Differences in the Use of Instant Messaging in Asia and North America, *Computer Supported Cooperative Work (CSCW) 2006, Banff, Alberta-Canada*, 525-528.
- Kelly, T.M., Diane K.B. (2003). Managing intellectual capital—Via e-learning—At Cisco. *Handbook on knowledge management*. Springer Berlin Heidelberg. 511-532.
- Kılıç, E., Güler, Ç., Çelik, H.E., Tatlı, C. (2015). Learning with interactive whiteboards determining the factors on promoting interactive whiteboards to students by Technology Acceptance Model. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(4), 285–297.
- Lee, B.C., Yoon, J.O., Lee, I. (2009). Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results. *Computers & Education*, 53, 1320–1329.
- Legris, P., Ingham, J., Colletette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the Technology Acceptance Model. *Information & Management*, 40(3), 191-204.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S., Magjuka, R.J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188.
- Martin, R. G. (2012). Factors affecting the usefulness of social networking in e-learning at German university of technology in Oman. *International Journal of e-Education, e-Business, e Management and e-Learning*, 2(6), 498-502.
- Mathieson, K. (1991). Predicting user intentions: Comparing the Technology Acceptance Model with the theory of planned behaviour. *Information Systems Research*, 2(3), 173-191.
- Moghadam, A.H., Bairamzadeh, S. (2009). Extending the Technology Acceptance Model for e-learning: A case study of Iran. In the *Sixth International Conference on Information Technology: New Generations*, 1659-1660.
- Mohammadi, H. (2015.a). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behaviour*, 45, 359–374.
- Mohammadi, H. (2015.b). Factors affecting the e-learning outcomes: An integration of TAM and IS success model. *Telematics and Informatics*, 32, 701–719.
- Moreno, V., Cavazotte, F., Alves, I. (2017). Explaining university students' effective use of e-learning platforms. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 995-1009.
- Motaghian, H., Hassanzadeh, A., Moghadam, D.K. (2013). Factors affecting university instructors' adoption of web-based learning systems: Case study of Iran. *Computers & Education*, 61, 158–167.
- Pantelis, C. (2002). Maximizing e-learning to train the 21 st. century workforce. *Public Personnel Management*, 31(1), 21-26.
- Park, Y., Son, H., Kim, C. (2012). Investigating the determinants of construction professionals' acceptance of web-based training: an extension of the Technology Acceptance Model. *Automation in Construction*, 22, 377-386.
- Pituch, K.A., Lee, Y.K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47, 222–244.
- Purnomo, S.H., Lee, Y.H. (2012). E-learning adoption in the banking workplace in Indonesia: An empirical study. *Information Development*, 29(2), 138–153.
- Raaij, E. M. V., & Schepers, J. J. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50(3), 838-852.
- Rezaei, M., Mohammadi, H.M., Asadi, A., Kalantary, K. (2008). Predicting e-learning application in agricultural higher education using Technology Acceptance Model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 98(1), 85-85.
- Roca, J.C., Chiu, C.M., Martinez, F.J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64, 683–696.

- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovation*, Third Ed., The Free Press, New York.
- Saade, R.G., Kira, D. (2006). The emotional state of technology acceptance. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3(1), 529-539.
- Sadeghi, K., Saribagloo, J.A., Aghdam, S.H., Mahmoudi, H. (2014). The impact of Iranian teachers' cultural values on computer technology acceptance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 124-136.
- Seif, M.H., Rastegar, A., Ardakani, S.J.H., Saeedikiya, M. (2013). Factors influencing intention to use and application of web-based learning among students of Shiraz Payame Noor University (providing a path analysis model). *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(2), 848-852.
- Sezer, B., & Yilmaz, R. (2019). Learning management system acceptance scale (LMSAS): A validity and reliability study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3), 15-30.
- Sumak, B., Hericko, M., Pusnik, M. (2011). A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types. *Computers in Human Behaviour*, 27, 2067–2077.
- Tarhini, A., Hassouna, M., Abbasi, M.S., Orozco, J. (2015). Towards the acceptance of RSS to support learning: An empirical study to validate the Technology Acceptance Model in Lebanon. *Electronic Journal of e-Learning Volume*, 13(1), 30-41.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X. (2013). Factors affecting students' acceptance of e-learning environments in developing countries: A structural equation modelling approach. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 54-59.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X. (2014) The effects of individual differences on e-learning users' behaviour in developing countries: A structural equation model. *Computers in Human Behaviour*, 41, 153–163.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X. (2015). A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 739–755.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X., Tarhini, T. (2017). Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: A structural equation modelling of an extended Technology Acceptance Model. *Interactive Learning Environments*, 25(3).
- Teo, T. (2011). Modelling the determinants of pre-service teachers' perceived usefulness of e-learning. *Campus-Wide Information Systems*, 28(2), 124 – 140.
- Thompson, R.L. Higgins, C.A. Howell, J.M. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 15(1), 125-143.
- Trentin, G. (1997). Telematics and online teacher training: The POLARIS project. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 261–270.
- Ursavaş, Ö.F. (2015). The Influence of Hedonic and Utilitarian Motivations on Teachers Behavioural Intention to Use Tablet PCs. *Education and Science*, 40, 25-43.
- Veloo, R., Masood, M. (2014). Acceptance and intention to use the I-learn system in an automotive semiconductor company in the northern region of Malaysia. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 116, 1378 – 1382.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V., Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., Davis, F.D. (2003). User acceptance of Information Technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Vijayarath, L. R. (2004). Predicting consumer intentions to use online shopping: The case for an augmented Technology Acceptance Model. *Information and Management*, 41, 747–762.
- Yalcin, E.M., & Kutlu, B. (2019). Examination of students' acceptance of and intention to use learning management systems using extended TAM. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2414-2432.
- Zare, H., & Yazdanparast, S. (2013). The causal Model of effective factors on intention to use of information technology among payamnoor and traditional universities students. *Life Science Journal*, 10(2), 46-50.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Üniversite Öğrencilerinin Okuma Materyali Seçimi ve Bunların Ana Dil ve Yabancı Dil Kavrama Seviyeleri¹

Students' Reading Material Choices and Their L1 and FL Comprehension Levels

Volkan Mutlu²

Anahtar Kelimeler

kavrama
dil eğitimi
elektronik ve basılı materyaller
ana dil
yabancı Dil Dil

Keywords

Comprehension
elt
Electronic and printed materials
Native language
Foreign language

Başvuru Tarihi/Received
22.01.2020

Kabul Tarihi /Accepted
28.08.2020

Öz

Okuma kavramı çağlar boyu değişimler göstererek ekran okuma olarak adlandırılan yeni bir şekle büründü. Korelasyon tasarımı ile desteklenmiş bu inceleme tasarımı araştırma, okumanın ve bu yeni tür okuma şeklinin önemini dikkate alarak, öğrencilerin genel, ana dil ve yabancı dil okuma materyali seçimlerini ve basılı ya da elektronik materyaller okuyan öğrencilerin ana dil ve yabancı dil kavrama seviyelerini bulmaya ve karşılaştırmaya çalışmıştır. Bilgi toplamak amacı ile bir anket ve kavrama testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin basılı materyallere göre elektronik materyalleri daha çok okuduklarını göstermiştir. Özellikle, sosyal ağlar ve internet sayfalarının (internet günlüklerinin) yüksek bir okunma oranı olduğu ve farklı türde materyaller okuyan öğrenciler arasında kavrama farkı olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin elektronik materyalleri daha çok okudukları ve bu tür materyalleri okuyan öğrencilerde kavrama düşüklüğü gözlemlenmediği dikkate alındığında, bu tür materyallerin sınıflarda ders kaynağı olarak kullanımının dil eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırarak başarıyı destekleyeceği ve, bu yüzden, özellikle yabancı dil öğretmenlerinin özgün elektronik materyalleri derslerinde kullanmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Abstract

Reading has changed its shape throughout history and turned into a new shape named as screen reading. By considering the value of reading and its new shape, this survey design study which was supported with the correlational design was used to find students' general, L1 and FL reading choices and L1 and FL comprehension levels of the students who read printed or electronic sources. A questionnaire and a comprehension test were used to collect data. Results showed that students choose to read electronic materials more than printed ones. Especially, social sites and internet blogs have a high reading amount in both languages and there are no comprehension differences among students who read different kinds of materials. Considering that students read electronic materials more than printed ones and there is not a comprehension deficiency among the students who read those kinds of materials, it is thought that using these kinds of sources in the class-room as course materials will support the success by increasing the motivation and, so, it will be beneficial especially for foreign language teachers to use authentic electronic materials in their courses..

¹ Bu makale Mutlu V. (2018). Ana dil ve yabancı dilde okuma algı, araç, tercih ve yeterliliklerinin incelenmesi (doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 504391)' dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Volkan MUTLU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Rize, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9674-2110>

INTRODUCTION

Language education process has four main skills as reading which is used for knowledge gain, personal empowerment, occupational effectiveness, and increasing the sense of enjoyment according to Sadoski (2004), listening, speaking, and writing. It is true that listening or watching, which require audio-visual elements, are also used for input, but reading is the primary tool for this aim and it is also used in the ELT to develop students' language levels since it is more economical and easy to use. Grabe and Stoller (2011) believe the invention of the printing as the most essential invention throughout the history because they feel that the gadget increased the reading amount and by this way, people shared their knowledge.

Because of being a complicated concept that includes various dependent and independent variables such as the physical situation of the reader, society, and material, it is a challenging process to define reading successfully. However; researchers tried to express various definitions of reading in which they expressed diverse sides of the concept. For example; Bernhardt (2010) describes reading as "understanding, using and reflecting on written texts, to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and participate in society" (p.16). In this definition, reading is expressed as an activity which has an aim but people sometimes read without an aim such as reading a magazine they found while waiting for their turns for a doctor appointment? Büyükyazı's (2007) definition which is "apprehending the meaning to understand what is written more than simply decode symbols (letters)" (p.1) can be used to solve this problem. This definition does not direct reading to a definite goal but expresses its process. Reading is a process, and its output is understanding what is read. Demiröz (2008) expresses that reading deals with printed or electronic language messages and includes social, cognitive, and psycholinguistic levels. To understand a message, just letters or symbols are not sufficient because cognitive processes should be supported with social and psychological elements.

Berthardt (1998) touches the social side of reading by expressing two various descriptions as the social and cognitive definitions of reading. In the cognitive definition, reading is seen as an intrapersonal problem solving, which includes the understanding of the symbols and coherently combining them. Brain is the main element used to understand the meaning in this process. In the social definition, brain is seen as a tool to establish and continue social relationships and reading is used instead of speaking and listening.

Reading includes thinking, problem-solving, reasoning, analysing, discriminating, judging, evaluating, synthesizing, critical thinking, and effective expression (Jenkinsen, 1973; Pugh, Pawan, and Antommarchi, 2000). Because of this reason, reading can not only be explained as a code deciphering process. A reader should discriminate the sentence structures, analyze them to find the meaning differences of the sentences which have the same surface structures, evaluate the gathered information, and use the problem-solving abilities to understand a passage if s/he has any barrier. Reading is a comprehensive concept, and the process mentioned above includes not only background knowledge but also text schemata, lexical and grammatical awareness, and L1 knowledge for FL learners (Singhal, 2006). Without sufficient vocabulary capacity and grammar knowledge, it is tough to understand a passage. A reader should be able to relate sentences and use his/her language and background knowledge coherently to gather the right meaning. FL learners can also use their L1 knowledge when needed, and this requires to have a sufficient amount of L1 ability.

Alderson (2000), Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, and Picas (2003) and Grabe and Stoller (2011) divide the reading process into two stages. The first stage is decoding and it is also known as a lower-level process. In this process, the reader tries to solve a problem which means to recognize and connect the symbols, letters, or dots in a meaningful way. The second stage is called comprehension, namely higher-level process in which the reader should be able to gather the correct meaning which can be explicitly expressed or hidden inside deep structures of the sentences. Hill (2009) also supports these two processes of reading, but, according to the researcher, understanding and decoding are the same processes, and the second process is developing fluency.

When the reading and its processes were examined, it is understood that L1 reading ability has effects on FL reading despite the differences of those languages. A good L1 reader is supposed to have better results in FL reading tests. The study of Pichette, Segalowitz, and Connors (2003) which was carried out with the help of 52 Bosnians in a longitudinal design supports this idea by mentioning the effects of L1 reading ability on FL reading comprehension. Schachter (1994) who mentions the impact of previous knowledge (which includes L1 reading ability) on FL reading and Alderson (2000) who explains this with the transfer process also approve the same idea. Using L1 reading strategies when coming across with a barrier in FL is another way of this process.

Baron (2009) expressed that "Digital writing is quickly replacing the older ways, just as print replaced script" (p.11). Because with the technological developments and the Internet, which was especially started to be used by academicians and government in 1991 (Gunderson, 2009), user amounts of electronic materials began to increase. This situation created a new term as screen reading, and it was defined by Güneş (2016) as reading from computer, TV, iPad, or smartphone screens. The excessive use of social sites and electronic communication methods picked up the number of screen readers. To support this, Alsanie (2015) explains the effect of social media use and technological communication methods by expressing that 93% of the students communicate with their families via WhatsApp. This reading tendency change can also be applied in ELT to benefit from its positive sides such as easiness to use, financial ad-vantages and environmental benefits.

According to Michael Dirda, e-books are motel rooms that are monotonous but useful. Print books are real homes which people can own, the things that people can put the self and take out from there (cited in Baron, 2015). This emotional expression just explains the beliefs about the joy of owning a book, touching it, and being able to smell it; nevertheless, as mentioned on the

previous paragraphs, there is an increasing amount of electronic material using tendency in the 21st century especially with the success of the Internet whose journey mainly started in 1991. Although it is highly used, there are studies which are against screen reading in addition to supporting ones.

Robertson (2006) and Spencer (2006) are the researchers that found the tendency of choosing printed sources, not electronic ones. Robertson (2006), who studied with 101 students, concluded that 'some students find reading from the screens difficult as they are not able to underline the critical points in the passage'. However, new technological developments have already solved these problems as it is possible to mark any point or make comments about a part of the passage by using Acrobat Reader or Word Software. Two hundred fifty-four learners who joined Spencer's (2006) study choose to read printed versions of the course notes, readings, schedules, and assignments that this research also supports the use of printed sources.

There are also studies about the effectiveness of the printed source reading when compared with reading electronic sources. Baron (2015) and Tuncer and Bahadır (2014) both found the success of printed material users in their studies. Students in Baron's study think that reading electronic sources makes it challenging to construct mental gaps as the reader is not able to see the whole passage. Seventy-eight students in Tuncer and Bahadır's experimental study completed pre-tests and post-tests. Results of this study showed the success of printed material readers rather than electronic material reading students. Mangen, Walgermo, and Bronnack (2013) also supported the success of the individuals that read printed sources. Seventy-two tenth grade Norwegian students were used to understanding the comprehension levels of the students who read printed or pdf versions of the same materials and students who used printed sources outperformed the other group. Aydemir and Öztürk (2012) examined the subject from a different perspective and tried to understand the motivation factor in print or screen reading. The study was carried out with 60 fifth grade students by applying them three narratives and three expository texts. Results showed that students who read electronic sources lose their motivation more quickly when compared with students who read printed materials. Studies support the bene-fits of printed sources and students' desire to choose them, but there are also other studies that mention the contrary ideas.

Baron (2015) supports that people started reading electronic materials with emails and webpages, and then turned their attention to electronic books and articles. Now, there are a massive amount of electronic sources, and screen reading is heavily used. For example; 94% of the students in the USA used electronic sources for carrying out research or completing their school projects in 2001 (Irwin, 2007). Using electronic sources has many benefits and one of these benefits mentioned by Martin (2001) as the ecological gains of using electronic sources. According to the writer, 4 billion trees are cut around the world each year to provide paper for the printed materials. This allegation can be approved by just thinking about the amount of paper used for the books of a university student each term. Fischer (2003) assumes that another benefit of electronic sources is their ability to require less effort to be reached from all around the world with the help of computers and the Internet. This benefit of the electronic sources makes people use them more than printed sources as it can take at least two weeks to get a printed material from a different part of the World. Screen reading amount is increasing because of its benefits and Baron (2015) tries to prove this increase with three examples. The first example is about the e-book sale of Amazon.com as the percentage of e-book sale which was 1 percent in 2008 increased to 27 percent in 2013. The second example is about big publishers such as Oxford and Encyclopedia Britannica because they announced that they will not publish some of their sources anymore and will only release them online. Finally, the writer expressed that nearly a quarter of the children in the USA and Japan read from the screens today, and this amount will increase not only in these countries but also in other parts of the World.

National Literacy Trust's Annual Literacy Survey's results show a high amount of screen reading activities. According to the findings cited in Picton (2014), 97% of the children between 8 and 16 have computers and the Internet at home, 68,7% of them read from screens outside the school, and their e-book reading amount increased to 46% when compared with 2010 as it was 25%. Children's high amount of electronic material using tendency is clear, and this amount has an increasing inclination if the social sites and blogs, which include colorful and attractive contents, are taken into account. Liu (2004) supports that children read electronic sources because they like visual elements provided by the videos and games and these visual elements have various benefits as representation, organization, interpretation, transformation and decoration.

The success of electronic reading is also supported by the studies. One of these studies was carried out by Büyükyazı (2007). After the examination of traditional, internet, and control groups, results showed that despite not having a statistical difference, the internet group was the most successful one among them. The consequence can be interpreted as the accomplishment of the screen reading is valuable and should not be neglected. The same consequence is mentioned by Myrberg and Wiberg (2015) in their studies in which two groups as printed text readers and web page readers were examined. Results showed better results on the behalf of web page readers as these readers were better on 18 of the 24 questions and significantly better on 6 of them. Kasper (2003) found the same results in the study investigating over time comprehension results of the paper readers or electronic material readers. Electronic material reading had positive effects not only on the comprehension results of the students but also on their motivation and the amount of time spent on the reading activity. Motivation effect of using electronic sources can also be defined as a reason to use them to gather input.

It is understood from the studies that not only paper reading but also electronic reading shows better results when comprehension is taken into consideration as a target. At this point, it is worth to understand the comprehension be-cause, as Oxford (1990) explains, it is not only finding the meanings of all words, but it also requires more complex activities. Irwin (2007) describes the comprehension as "the process of using one's own prior experiences and writer's cue to construct a set of meanings

that are useful to the individual reader reading in specific socio-cultural context" (p.10) and Reading Study Group 2002 defines it as "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (cited in Bernhardt, 2010, p.7). Definitions above make it clear that comprehension requires background knowledge about a specific subject and socio-cultural information related with the society that the text was written for or in. Both elements of reading which are writer's reference and reader's previous knowledge are also required for a prosperous process.

Comprehension necessitates various processes which are expressed by Hussein (2012) as thinking, evaluating, judging, imagining, and problem-solving after studying the comprehension process awareness of the 92 students. Students have to think about the letters or symbols to relate them by using their previous knowledge. After that, the evaluation process starts to check whether this relation process is correct or not. Students also judge the accuracy of the arrived result. Imagination and problem-solving processes are also used if required. Duke, Pearson, Strachan, and Billman (2011) studied on the comprehension process as well, but these researchers did not try to express the required procedures but desired to list the elements included in the process. Building disciplinary and world knowledge, which is named as background knowledge, was called as the first required procedure. According to the researchers, to complete the comprehension process and find the correct meaning, the reader should consult his/her background knowledge. Another element necessary for comprehension is the exposure of different documents. Being exposed to a high number of different texts will increase the readers' comprehension capacity. Motivation is another element required for the comprehension processes. Whether it is intrinsic or extrinsic and instrumental or integrative, motivation is required for the comprehension process. Comprehension strategies which can be cognitive, metacognitive, problem-solving etc., text structure, being engaged in discussions, developing lexicon and grammar, assembling the reading and writing skills, observation and evaluation, and diversification of the instruction are other required elements according to Duke et al. (2011).

Supplying the required elements and completing the processes are not always sufficient for the comprehension as it can be affected by other factors. As stated in Mushait (2003), FL proficiency and text difficulty are significant factors that should be taken into account as they affect the comprehension processes. FL proficiency, which can be related to the concept of developing lexicon and grammar in Duke et al. (2011), is an important factor, especially for the lower-level processes. It is only possible with proper language knowledge to discriminate the words with close meanings and find the correct meaning of similar structures. Text difficulty is another important factor, especially for FL students. As they are not as proficient as native students, difficult texts will make it more difficult for them to comprehend the passages correctly.

Language learners need input and Krashen (1985) expresses that comprehensible input is the only true way a learner has to acquire a second language. Reading is a significant way of providing the required input for FL learners. Because of this reason, selecting the right materials that will be used in the reading classrooms is crucial for the success of the learning process. These materials should be able to get students' attention and motivate them to read. It is clear from the results of most of the studies mentioned above that the younger generation desires to use electronic sources in their daily lives. Also, the studies mentioned above have certain proofs about the efficiency of electronic materials in the comprehension process. However, there are other studies which express contrary results. By taking into consideration these controversies among the studies, it is a necessity to check the results and find out Turkish university students' material choices and L1 and FL comprehension levels.

It is clear from the studies that reading is important, and it is changing its cover from the printed one to the electronic one. Because of this reason, it also is valuable to gather the effects of screen reading on comprehension. By taking into consideration those, this study aims to find the students reading choices of screen or paper reading and compare their paper and screen reading comprehension levels by also relating the results with their L1 and FL.

METHOD

A combination of a cross-sectional survey design method which Dörnyei (2007) defines as "a snapshot-like analysis of the target phenomenon at one particular point in time, focusing on a single time interval" (p.78) and the correlational method was used in this quantitative study to understand university students' L1 and FL reading tendencies and compare their reading comprehension levels by also taking into consideration these tendencies. Considering the main aim of the study which is being able to understand university students' L1 and FL reading choices, compare their reading comprehension levels in both languages by also giving importance to their tendencies, and provide sufficient information for the language learning teachers and curriculum designers, research questions were developed as;

What type of materials do the university students read?

Is there a comprehension differences between the students who generally read electronic or printed materials?

Do other independent variables such as age, department, and gender create any difference?

Research Design

Quantitative cross-sectional and correlational research designs were used together in this study since the study includes two separate phases which require different research designs. A quantitative method which comprises the process of collecting numerical data and using statistical programs (Dörnyei, 2007) is proper for the aims of the study because the researcher should use surveys in order to collect as much information as possible to understand university students' reading tendencies. Comprehension tests which were used to understand students' L1 and FL comprehension levels are also a type of quantitative data and they were analyzed by using a statistical program.

Although the first research question of the study necessitates the use of survey design, other questions can only be answered by making correlations, and this made the researcher use both designs together. Creswell (2005) defines the survey research design as “procedures in quantitative research in which investigators administer a survey to a sample or to the entire population of people in order to describe the attitudes, opinions, and behaviors” (p.354), and it is used when the direct observation is not possible (Balnaves & Caputi, 2001). Because of the reasons mentioned above, a survey research design was used in this study to collect as much information as possible from as many different university students as it could be. As the aim of the study is to understand students’ current reading tendencies, a cross-sectional survey design was preferred instead of a longitudinal one.

According to Creswell (2005), researchers use the correlational research design to connect variables or test scores. The second and third research questions require the comparison of the results of L1 and FL reading comprehension tests according to students reading material choices by also taking different variables such as gender, department, and age into account. Because of this reason, the correlational design should be used in this part.

Participants

The number of the participants in the phases of the study is not the same because most of the students who joined phase one do not have the sufficient foreign language capacity to take a comprehension test in FL. The convenience sampling type, which was explained by Muijs (2004) as a sampling method which is very popular and used specifically by the people who do not have any difficulty in accessing a research site, was used in both phases of the study. It can also be mentioned that sample size is sufficient for this study when Creswell (2005) who mentions 350 people is enough for a quantitative study and Dörnyei (2007) who expresses the required number of people in a quantitative study as 100 are taken into consideration. Number of the participants in both phases can be seen in table 1 with independent variables of the study;

Table 1. Number of the participants in the study

		Phase one	Phase two
Gender	Male	336	98
	Female	497	125
Age	-18 and 18	88	18
	19-21	575	167
	22-24	148	28
	25 and 25+	22	10
Student’ level	Undergraduate	568	139
	College	40	-
	Associate (Vocational High School)	140	-
	Prep-Class	85	84

Instruments

A structured questionnaire which was developed by the researcher in order to answer the research questions in a direct way and because of not having any questionnaire ready to use directly for the aim of the study was used in the first phase and it includes 18 questions in two different sections. Using a questionnaire in a quantitative study helped the researcher to gain as much information as possible in a short time and it is also one of the best ways to reach the desired sample size. Benefits of using questionnaire are also supported by Krathwohl (1998) who touches the questionnaires’ ability to be quicker and more economical while collecting quantitative data. The first research question of the study aims to reveal the general reading tendency of the university students and as Macaro (2001) indicates questionnaires are the best tools to find out the general tendency of a group of people. Using a structured questionnaire also helped the researcher to be quicker to complete data, be independent of the students’ language levels, solve the non-response problem, and help in reliable scoring (Allerson&Grabe, 1986; & Singhal, 2006). Reliability score of the questionnaire in the pilot study is $\alpha .701$.

In the second phase of the study, a reading comprehension test which includes two parts as L1 and FL comprehension sections was used. ÖSYM’s (Turkish national institute responsible for most of the exams) ALES (a test used for selecting academicians or post-graduate students) and YDS (a test in Turkey used for understanding students’ language levels) tests were used by getting the required permissions from the responsible institution.

Setting and Data Analysis

Different faculties and high schools of Recep Tayyip Erdoğan and Atatürk Universities were used as research set-tings in this study. As these universities have students from different parts of the country, the research sample can be used to understand university students’ reading tendencies and comprehension levels in Turkey.

Both parts of the study (as survey design and correlational design parts) have numeric data so that SPSS 23.0 was used in the data analysis process. SPSS did not only make the analysis process easier but also increased the objectivity of the study. Frequency test and Crosstabs were used in the first part of the study to understand students’ reading tendencies. In the correlational design

part of the study, it was understood with the application of Kolmogorov Smirnov and Shapiro-Wilk tests' results that research data is nonparametric so non-parametric Spearman's rho and Kruskal Wallis tests were used to make correlational analysis

RESULTS AND DISCUSSION

What Type of Materials Do the University Students Read and the Effects of Other Independent Variables Such as Age, Department, and Gender?

Students' general reading choices, L1 reading choices and FL reading choices will be examined in this part of the study. Participants' general reading choices were tried to be marked as printed materials, electronic materials, or both of them. The reliability score of the data collection tool is .766. After the analysis of the answers of the 833 participants, results were set in the table below.

Table 2. Students' general reading tendencies

		General reading tendencies			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Electronic	393	47.2	47.2	47.2
	Printed	341	40.9	40.9	88.1
	Both of them	99	11.9	11.9	100

Although the amount is low, participants of this study generally desire to read electronic materials. 47.2 percent of the university students chose electronic materials as their first reading documents. This result shows that young generation tries to use electronic materials not the printed ones, and the study is supported by Baron (2015) and Tanner (2014) who also expressed high amount of electronic material owning or reading. In his research, Baron (2015) revealed that e-book sales in amazon.com increased to 27 percent in 2013 when compared with 2008, which was only 1 percent. Tanner (2014) mentioned the results of a study which was carried out in Pew Research Center and expressed that 28% of American citizens read at least one e-book in 2013 and this was more than the previous years. Baron (2015) also explains the widespread use of electronic sources by expressing that Project Gutenberg includes 46000 books.

Independent variables do not create any differences except the gender variable. Female participants are willing to read printed materials contrary to the male participants whose primary choice is electronic ones. 47.5 percent of the female students choose to read printed materials; however, only 31.3 percent of the male students read printed versions of the same materials. On the other hand, electronic material using ratio of the male students is 57.4 % while it is 40.2 % for female students. Considering students' education degree as a variable does not show any difference since only college students have a high percentage of printed material reading. The relation of the students' ages and their electronic material reading tendency have opposite directions because only students who are 25 or older desire to use printed materials more than electronic ones. Despite having some differences according to the independent variables, university students in this study like reading electronic sources so using electronic sources in the language classrooms will help them to continue their routines and that can be beneficial for the learning atmosphere. According to the results, younger students read electronic materials more. Because of this reason, it will be better for ELT teachers to use electronic sources to get students' attention.

It is clear with this study that nearly half of the university students desire to use electronic sources as their primary reading materials when the internet sites, social networks and blogs are taken into consideration. It is difficult not to accept these elements as reading materials because young generation gathers most of their knowledge from these kinds of sources. Students use electronic sources more than they do it in the previous years (as mentioned in Baron, 2015), and their electronic material using habit should be interiorized. Dissimilarities between the male and female participants do not change anything because 40.2% of the female students like reading electronic materials, which is not below the general printed material reading level. When the results of this study and other studies such as Baron (2015) and Tanner (2014) are taken into account, it is understood that it is not true to express that young generation do not read any-thing because the reading habit of the new generation is changing from printed materials to the electronic ones. So, teachers and syllabus designers should give more importance to the electronic sources during the course designing process as using electronic sources can both increase the student motivation and create better classroom atmosphere be-cause of students' reading tendencies and habits.

Examining the questions 5th, 6th, 8th, 9th, 10th, 11th, 12th, and 13th of the data collection tool revealed that although students like printed books and owning them, they use electronic sources in their lives. When the students were directly asked about their reading choices, they expressed that they generally read printed books; however, indirect questions made the high use of electronic sources apparent. Students' electronic source reading tendencies can be understood easily with the examination of their course material choices. 29.8 % of the students want to read books with the help of their phones while 20.4 % of them want to carry books. Contrary to their indication of desiring to use printed sources, their behaviors show the opposite direction, and this finding does not change even the independent variables of the study are taken into account. Studying lesson or researching something means to search on the Internet for the young generation since the question 5 in the data collection tool which asks them "what would they do when they are given homework" shows that 48.3 % of the participants would find a

computer and search it on the Internet, and 41.3 of the participants would find a computer and search it on the Internet and they would go to the library if they need to. Only 1.7 % of the students would explore it in the library, and 8.8 % of them would search it in the library and would use the computer and the Internet if they need to. Participants also check the Internet when they need to learn a specific subject because question 6 which asked the students “what they would do if they need to give a command on the Microsoft Excel software but they do not know how to do it” shows that 97.4 % of the students answered as “I will check it on the Internet”, and only 2.6 % of them will search it from the books. Students like using electronic sources while reading a book, doing homework or carrying out research. It can be easy for them to use electronic sources in ELT courses as they already do it outside the classroom. Allowing them to use electronic sources in the classrooms can result in better learning atmospheres and more successful learning processes.

Students general reading habits were examined according to not only in the categories such as printed, electronic, and both of them but also for the material types. Results of question 7, which asked students what kind of materials do they read in general, are shown in table 3;

Table 3. Students’ reading tendencies according to material type

		Never		Rarely		Sometimes		Several times in a week		Every day	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Printed book	54	6.5	113	13.6	262	31.5	225	27	179	21.5
2	Printed newspaper	194	23.3	252	30.3	252	30.3	98	11.8	37	4.4
3	Book from computer, mobile phone etc.	199	23.9	133	16	235	28.2	146	17.5	120	14.4
4	Blogs from computer, mobile phone etc.	104	12.5	90	10.8	187	22.4	242	29.1	210	25.2
5	Comments on the social sites such as Facebook or Twitter	61	7.3	88	10.6	148	17.8	207	24.8	329	39.5
6	Newspaper from the computer or mobile phone	192	23	149	17.9	190	22.8	167	20	135	16.2

The examination of table 3 makes it certain that students use electronic sources every day. 39.5 % of the students read comments on social sites such as Facebook and Twitter and 25.2 % of them read blogs from a computer, mobile phone etc. Contrary to these, printed material using amount is low. Only printed books have a remarkable amount with 21.5 %. Blogs from a computer or mobile phone etc. have the highest percentage with 29.1 when the choice as several times in a week is examined. Despite printed books being the second most read material with 27%, comments on the social sites such as Facebook and Twitter is the next most read material, and that also makes it evident that electronic materials are used more than printed ones by the university students. It is understood from the analyses of the collected information that students have a significant amount of desire to read electronic sources. Using social sites and internet blogs can help language teachers to concentrate the students to the courses by letting them do what they desire.

University students’ L1 and FL reading choices were also examined separately to be able to use them in their lan-guage courses. As understood from the table 4, students’ L1 reading choices show similarities with their general reading tendencies;

Table 4. Students’ most desired reading type in L1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Newspaper	61	7.3	7.3	7.3
Online newspaper	68	8.2	8.2	15.5
Magazine	41	4.9	4.9	20.4
Online magazine	10	1.2	1.2	21.6
E-mail	7	.8	.8	22.4
Book	323	38.8	38.8	61.2
Other Electronic Forms	22	2.6	2.6	63.9
Internet blogs	72	8.6	8.6	72.5
Social sites	210	25.2	25.2	97.7
Electronic books	19	2.3	2.3	100

It can be deduced from the table that except for printed books (38.8 %) and social sites (25.2%), there is not any material type that has a ratio of more than 10%. Although most desired reading material type of the students is printed books, social sites are the second most desired materials, and they are followed by the internet blogs and online news-papers, which are also electronic sources. Because of this reason, it is not a mistake to express that participants have a high amount of electronic material use. Results of the analysis of the students’ most desired L1 reading material type also support the previous findings and point out the significance of electronic materials among the younger generation. The continuous development of technology increased the use of electronic sources. Especially, as understood from the findings and cited literature, electronic sources ability to being easy to access and carry and their economic benefits make young generation use them more when compared with the printed ones.

There is an essential difference between male and female participants especially when the printed book reading amount is taken into consideration. Contrary to the female students who have 47.9 % of printed book reading desire, only 25.3% of the male students think that printed books are their most desired material type. Male students use the social sites and internet blogs more than female students, and this can be construed as male students' most desired reading material types are electronic sources but female students' most desired reading material types are printed ones. Another difference is created by the age of the participants as older people chose printed sources as their most desired material type; nevertheless, younger participants generally chose electronic sources.

In addition to the students' most desired reading types, their reading frequencies were also examined in order to discriminate between what they wish to use and what they use as reading material in their L1. Results acquired from the collected data are shown in table 5;

Table 5. Frequencies of L1 material reading

		Never		Rarely		Sometimes		Often		Always	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Newspaper	138	16.6	247	29.7	309	37.1	94	11.3	45	5.4
2	Online newspaper	136	16.3	187	22.4	234	28.1	174	20.9	102	12.2
3	Printed book	29	3.5	107	12.8	279	33.5	254	30.5	164	19.7
4	E-Book	197	23.6	212	25.5	248	29.8	111	13.3	65	7.8
5	Magazine	137	16.4	221	26.5	294	35.3	133	16	48	5.8
6	Online magazine	258	31	203	24.4	214	24.7	117	14	41	4.9
7	Internet blogs	131	15.7	122	14.6	226	27.1	211	25.3	143	17.2
8	Social sites	50	6	65	7.8	132	15.8	244	29.3	342	41.1
9	E-mail	133	16	143	17.2	228	27.4	188	22.6	140	16.8

Contrary to the students' most desired reading type which was printed books, students use social sites more frequently. 41.1 % of the students expressed that they always use social websites, and 29.3 % of them often use these sites; nevertheless, usage ration of printed books is just 19.7 % always and 30.5 % often. Only 13.8 % of the students chose the never and rarely when the social sites are taken into account. Other most frequently used material types are internet blogs, e-mails, and online newspapers. The young generation of the 21st century like reading electronic sources and the success of these types of sources will increase because, according to the results, younger students read electronic materials more than older ones and today's young generation will be adults in the future.

Students' FL reading tendencies and frequencies were also examined to provide information for the foreign language teachers and curriculum designers who will teach or plan reading courses. Table 6 shows students' most desired reading types in their foreign language, which is English.

Table 6. Students' foreign language most desired reading materials

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Newspapers	14	1.7	1.7	1.7
Books	83	10	10	11.6
Other Electronic Forms	21	2.5	2.5	14.2
Magazines	17	2	2	16.2
Electronic magazines	16	1.9	1.9	18.1
Valid E-mails	10	1.2	1.2	19.3
Internet blogs	64	7.7	7.7	27
Social sites	173	20.8	20.8	47.8
Electronic books	2	.2	.2	48
Electronic newspapers	21	2.5	2.5	50.5
None of them	412	49.5	49.5	100

In opposition to the most desired L1 materials by the students, students think that they are eager to read social sites most as 20.8% of the participants expressed that they read social sites most in English when compared with other types of materials. Nearly half of the students do not read in English because of various reasons, such as not being proficient enough in English. Despite being the most desired L1 and second most used L1 material type, printed books have only a 10% ratio when the FL is taken into account. Internet blogs are the third most desired FL materials. Results of the analysis mentioned above make it evident that students chose to read FL electronic materials, not printed ones. Regarding the results of students' FL reading tendency analysis, it will not be wrong to express the benefits of using electronic sources in ELT courses because of students' inclination of reading from these kinds of sources.

Male students read more in their FL when compared with female students. The order of the most desired FL reading materials also shows dissimilarities between male and female students. While male students choose social sites and internet blogs as their most desired FL reading materials, female students' most craved FL materials are social sites and printed books. In addition to this, male students have a higher amount of social site reading percentage than female students which means male students are more addicted to electronic sources. Reading amount also shows divergences among the students from different age groups. Students who are 25 or older read more than other students, but all the students think that their most desired FL reading materials are social sites.

Students' FL reading frequencies were also examined in order to understand how often they use the printed or electronic sources and results were shown in table 7;

Table 7. FL materials reading frequencies

		Never		Rarely		Sometimes		Often		Always	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Newspaper	608	73	97	11.6	83	10	34	4.1	10	1.2
2	Online newspaper	573	68.8	77	9.2	99	11.9	48	5.8	36	4.3
3	Book	514	61.7	78	9.4	124	14.9	77	9.2	40	4.8
4	Electronic book	581	69.7	86	10.3	103	12.4	50	6	13	1.6
5	Magazine	586	70.3	98	11.8	99	11.9	39	4.7	11	1.3
6	Online magazine	594	71.3	81	9.7	94	11.3	48	5.8	16	1.9
7	Internet blog	506	60.7	65	7.8	89	10.7	114	13.7	59	7.1
8	Social site	468	56.2	39	4.7	73	8.8	125	15	127	15.2
9	E-mail	560	67.2	77	9.2	92	11	54	6.5	50	6

Students' social site reading amount is relevant with their most desired reading material choice as 15.2 % of the students always, and 15% of them often read from social sites. Social sites are followed by the internet blogs and printed books, but neither of them has more than 10% reading amount neither in always nor in often frequencies. It is evident from the analysis that students not only desire to use electronic sources in their FL, but they also use them in their real lives. Social sites which are used to be in touch with the people around the world is an effective factor here. These social sites or internet blogs can be used as FL reading materials to provide input in the desired way.

It can be expressed that despite not having a significant difference, participants read and desire to read electronic materials more than printed ones in all categories such as general reading, L1 reading and FL reading. Because of this reason, it will not be accurate to have an idea that young people or teenagers do not read. Young people in the 21st century read, but their reading habits show differences from older people as they generally enjoy reading electronic sources, especially social site comments. Living in a virtual atmosphere in which they share information or communicate with the help of social sites might have students change their reading habits from printed ones to electronic sources. As Kılıç (2016), Yeşil (2015), and Güçlü and Kökmen (2014) express, young generation read electronic sources not aimlessly, they read them to get the news or to find the required information. It is not practical for most of the students to go to the library and look for information there as it is easier to google or just go that building, which is named library, in order to use its internet sources. Language teachers of this era should consider students' beliefs and behaviors about that choice and change themselves in order to be able to decrease the generation gap and motivate students, because, as Taboada and McElvany (2009) mention, reading choice is effective on reading success, and have the de-sired classroom.

Is There a Comprehension Differences Between the Students Who Generally Read Electronic or Printed Materials? And Do the Independent Variables Such as Age, Gender and Education Level Make Any Discrimination?

Non-parametric tests were used in the analysis process of the comprehension test results because Shapiro-Wilk and Kolmogorov_Smirnov tests showed that data collected with comprehension tests are not in a normal distribution. According to the results, table 9 below shows L1 reading comprehension and the effect of students' material choices as printer, electronic, or both;

Table 8. Kruskal-Wallis Test of L1 comprehension result

Test Statistics ^{a,b,c}	
Mother language comprehension test result	
Chi-Square	3.189
df	2
Asymp. Sig.	.203

The Asymp. Sig. column of the table, which is .203, shows an insignificant relation of participants' material choices and their L1 reading comprehension. Students' material choices, namely whether students read electronic, printed, or both types of materials do not have a significant effect on their comprehension levels. Contrary to the belief as electronic sources do not develop

the reading ability, and they decrease the comprehension level (mentioned in Tuncer and Bahadır (2014) and Mungen, Walgermo, and Bronnick (2013)), students in this study were not affected by the materials they generally read. It should be considered that electronic materials do not have negative effects on the young generation and they can be used in the language education classrooms. Teenagers should not be remonstrated because of dealing with electronic sources more than their parents do.

Table 9. Mean ranks of L1 comprehension

	Ranks ^a		
	printed or electronic materials-general tendency	N	Mean Rank
Mother language comprehension test result	electronic	107	108.91
	printed	89	109.52
	both of them	27	132.43

As seen in the table above, the mean comprehension level of 107 students who read electronic materials is 108.91, 89 students who read printed sources have 109.52 mean comprehension score and 27 students who mentioned that they read both types of materials have 132.43 mean comprehension levels. It is clear from the results that students who read printed or electronic sources have almost the same comprehension levels, but students who read both types of materials in their lives have slightly higher mean comprehension levels than others. Findings confirmed the equality of habit of reading printed or electronic materials.

Table 10. Kruskal-Wallis Test result of FL comprehension test

Test Statistics ^{a,b,c}	
Target language comprehension test result	
Chi-Square	1.632
df	2
Asymp. Sig.	.442

The value in the Asymp. Sig. column of the table shows an insignificant relationship between the FL reading comprehension and students' material choices which means reading electronic, printed or both types of materials does not make any difference on students' reading comprehension levels. There are other studies, such as Sun, Shieh, and Huang (2013) who studied on electronic and printed presentations and found no difference, Margolin, Driscoll, Toland, and Kegler (2013) who studied comprehension levels of 90 individuals with an experimental study and found no dissimilarities among 3 groups, and Kol and Scholnik (2000) who also were unable to find a noticeable difference, that prove the findings of this research by expressing the insignificant similarities of electronic and paper reading.

Students' FL reading mean scores also support the usability of electronic sources in foreign language courses. As can be viewed in Table 11, mean scores of the electronic material desired students is 111.93; printed materials desired students' is 107.89, and students who wished to use both types of materials have a mean score of 125.83. Despite some contrary studies such as Ackerman and Lauterman (2012) and Jeong (2012) who found some comprehension differences on the behalf of printed materials, findings of this study reveals that there is not a statistical difference, but students who use electronic sources have a slightly higher mean FL comprehension scores when compared with students using printed materials. Nicoli (2015) also studied the same subject with 231 participants and a test which is the combination of multiple-choice and short answer questions. The researcher found no statistical differences among the students who read electronic or printed materials. Besides, Matthew (1997) found that there is not a significant relation with the comprehension levels of the students, but the storytelling abilities of the students who read electronic materials are better. Electronic reading has other benefits, and Grimshaw (2007) indicates the use of electronic or mouse over dictionaries as one of these benefits.

Certainly, electronic reading does not create any deficiencies when comprehension is considered, but it has advantages on the process and affective factors. Because of this reason, language teachers should be eager to use electronic sources more in their classrooms. Students are eager to use electronic sources and using these sources, especially social sites, in the FL reading courses will give the students the chance of learning in a way which they enjoy. This process of learning in the desired situation can be helpful in creating more pleasant classroom atmospheres and increasing success. Wiseman and Belknap (2013) and Momani, Farhan, and Qarni (2015) who believe the benefits of technology on TESOL education and using internet applications on reading comprehension education support the use of electronic sources more in the teaching processes.

Table 11. Mean scores of FL comprehension test

	Ranks ^a		
	printed or electronic materials-general tendency	N	Mean Rank
Target language comprehension test result	electronic	107	111.93
	printed	89	107.89
	both of them	27	125.83

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

As being one of the most important passive skills of language learning, it is significant to give importance to reading. Reading started with the cave writings and is going on to change its shape towards an indefinite direction because of electronic reading. Electronic or screen reading which can be expressed as the comprehension of the meaning by reading the materials from a computer, smartphone or e-reader has started to be used more these days. This study tried to find the university students' reading material choices and comprehension levels in a relationship.

Results of this study make it apparent that the young generation is reading not from printed sources any more but from electronic sources. The only printed material type which is in a struggle to be used is published book. Students do not use other kinds of materials because it is easier and quicker for them to use the electronic versions. Participants of this study desired to use electronic documents, especially social sites or internet blogs, both in their L1 and FL. The electronic material reading amount is even higher in FL because they can reach them more effortlessly. Other studies, such as Tanner (2014) and Baron (2015), also support these results. Although some studies such as Myberg and Wiberg (2015) reveal that screen reading has some disadvantages for example "computer vision syndrome" or "screen related spine", they have not been proved scientifically yet. This increasing amount of screen reading entails language educators to use electronic materials more in order to motivate students by fulfilling their desires and interests. In addition to their capacity to affect the learning process, electronic materials also provide audio-visual elements, easy access and ability to use technological tools such as mouse over dictionary for FL learners.

In addition to these findings, the study cleared the suspicious about the understanding deficiency of the individuals who read electronic materials as the results showed that students who read electronic or printed sources do not have a significant comprehension difference both in their L1 and FL reading tests. Students have nearly the same results in both tests. Reading electronic sources does not decrease comprehension level. As the students have a high desire to read electronic sources not printed ones and the students who read electronic materials do not have any comprehension deficiencies in both their L1 and FL, it will be better for the language teachers to use electronic sources more in their language classes. Participants of this study only read books as their printed materials, but when they are asked about researching a subject or doing homework, their first attempt is to check the Internet. These students can read books in their free time or as an activity, but they enjoy using electronic sources in the courses. Using electronic sources in the reading courses can get students' attention and motivate them. Motivated students can create a pleasant classroom atmosphere and be active in the learning processes. Although electronic reading has some disadvantages such as not being useful to take notes and the deficiency of the readers not being able to see the whole passage in the courses, these do not decrease students' motivation and course success, and some of the problems have been solved (Microsoft Word and Adobe Reader are providing an opportunity to take notes) which means other disadvantages can also be fixed. Both electronic and printed materials can have advantages and disadvantages; nevertheless, students like electronic sources and they do not have any comprehension failures while using them. Therefore, teachers should create more opportunities to use electronic sources and technology in their classrooms. Letting students use the electronic sources in the language education will probably increase the success because of students' eagerness, help to decrease the affective barriers, and enhance the amount of input with the help of the increasing amount of reading activities.

This study examined university students' reading tendencies and their L1 and FL comprehension levels by using two state universities as research areas. Even though those universities have students from different parts of the country, using students from other universities can improve the research site and increase research's reliability. As being a quantitative study, students' ideas about screen reading were restricted. Using an interview form in addition to the questionnaire can help students reveal their ideas willingly. This cross-sectional study only examines university students' reading tendencies in the 21st century, and it can also be developed by using the same data collection tools in a longitudinal study to understand the variation in time.

These suggestions can be expressed according to the results of the study:

- Students like using electronic sources more than printed ones. So, it can be beneficial for the language teachers use these kinds of sources to get the attention of the learners.
- Students are accustomed to using electronic sources, as their reading frequency is high. Because of this reason, using electronic sources can help them increase classroom success.
- There are no comprehension differences between the groups of students who read printed or electronic sources which means, using electronic sources in the classroom will not decrease the accusation level.
- Although there is not any statistical difference between the students' comprehension who read printed or electronic materials, FL comprehension levels of the students who read electronic materials are higher. Using electronic sources can increase FL success.

Ethics Committee Approval Information

OSYM permission to use exam questions "OSYM, 04/11/2016, number:63282839-824.01.04-E.38676"

Atatürk University Permission "Atatürk Üniversitesi, 16/12/2016, number:88179374-302.08.01-E.1600304611"

Recep Tayyip Erdoğan University Permission "Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 22/12/2016, number:87374136-302.08.01-E.4298"

REFERENCES

- Ackerman, R. & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5) 1-13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. United Kingdom: Cambridge.
- Allerson, S., & Grabe, W. (1986). *Reading assessment*. In F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe(Eds), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 161-181). USA: Addison-Wesley Publishing.
- Alsanie, S. i. (2015). Social media (facebook, twitter, whatsapp) used and its relationship with the university students contact with their families in Saudi Arabia. *Universal Journal of Psychology*, 3(3), 69-72. Doi: 10.13189/UJP.2015.030302
- Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *TOJET*, 11(3), 357-365.
- Balnaves, M., & Caputi, P. (2001). *Introduction to quantitative research methods*. Great Britain: Sage Publication.
- Baron, D. (2009). *A better pencil: Readers, writers, and the digital revolution*. New York: Oxford.
- Baron, N. S. (2015). *Words on screen*. New York: Oxford.
- Bernhardt, E. B. (1998). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, & classroom perspectives (4th ed.)*. New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Bernhardt, E. B. (2010). *Understanding advanced second language reading*. New York: Taylor & Francis e- Library.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language (2nd ed.)*. USA: The Taylor & Francis e- Library.
- Büyükyazı, M. (2007). *The effects of web-based reading activities as extensive reading on the L2 reading motivation and language proficiency* (Doctoral dissertation). Retrieved from Higher Education Council National Thesis Center. (Dissertation No. 206028)
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Demiröz, H. (2008). *Goal orientation and L1 and L2 reading comprehension strategy use of Turkish ELT students: A qualitative investigation* (Doctoral dissertation). Retrieved from Higher Education Council National Thesis Center. (Dissertation No. 254919)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Spain: Oxford.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). *Essential elements of fostering and teaching reading comprehension*. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup 156 (Eds.), *What research has to say about reading instruction (4th ed.)* (pp. 51-93). Newark: The International Reading Association.
- Fischer, S. R. (2003). *A history of reading*. London: Reaktion Books.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading (2nd ed.)*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00640.x
- Gunderson, L. (2009). *ESL(ELL) literacy instruction: A Guidebook to theory and practice (2nd Ed.)*. New York: Routledge.
- Güçlü, B., & Kökmen, M. B. (2014). Sosyal medya perspektifinde gazete okuma alışkanlığı. *Academia*, 1-21. Retrieved 12 05, 2017, from www.academia.edu/7287812/Sosyal-Medya-Perspektifinde-Gazete-Okuma-Alışkanlığı
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18 Doi:10.14686/buefad.v5il.5000155474.
- Gürkan, S. (2012). The effects of cultural familiarity and reading activities on L2 reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1196-1206. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.615
- Hill, D. R. (2009). *The place and role of graded readers in the EFL context (ER programmes)*. In A. Cirocki (Eds.), *Extensive reading in English language teaching* (pp. 113-127). E.C: LINCOM.
- Hussein, B. A.-S. (2012). Analysis of the real situation of teaching reading comprehension to first year students at the department of English language and literature at Al-Zaytoonah Private University of Jordan. *Asian Social Science*, 8(4), 237-251. doi:10.5539/ass.v8n4p237
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. Boston: Pearson.
- Jenkinson, M. D. (1973). *Ways of teaching*. In R. C. Staiger (Eds.), *The teaching of reading* (pp. 39-59). Paris: UNESCO.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/02640471211241663>
- Karim, K. (2010). First language (L1) influence on second language (L2) reading: The role of transfer. *WPLC*, 49-54. Retrieved from <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/viewFile/5164/2136>
- Kasper, L. F. (2003). Interactive hypertext and the development of ESL students' reading skills. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(3), 1-4. Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/kasper/index2.html>
- Kılıç, Ş. O. (2016, July 1). Rapor: Türkiye'de okurların %73'ü için sosyal medya haber kaynağı. Retrieved 12 05, 2017, from *Aljazeera Turk*: 159. www.aljazeera.com.tr/blog/rapor-turkiyede-okurların-73u-için-sosyal-medya-haber-kaynagi
- Kol, S., & Scholnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *CALICO Journal*, 18(1), 67-80. Retrieved from https://calico.org/html/article_501.pdf
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach (2nd. ed.)*. New York: Longman.

- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3588379>
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. New York: Continuum.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Bronnack, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512-519. doi:10.1002/acp.2930
- Martin, S. (September 10, 2011) Paper chase. Retrieved from <http://www.ecology.com/2011/09/10/paper-chase/> on 10.02.2018
- Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive CD-ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(3), 263-275. doi:10.1080/08886504.1997.10782198
- Momani, M. M., Al Farhan, A. A., & Al Qarni, H. M. (2015). The frequency of English language teachers' using some internet applications in teaching reading comprehension skills. *European Scientific Journal*, 11(13), 262-279. Retrieved from <http://ejournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5650/5476>
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Great Britain: Sage Publication.
- Mushait, S. A. (2003). *The relationship of L1 reading and L2 language proficiency with the L2 reading comprehension and strategies of Saudi EFL university students* (Doctoral dissertation, University of Essex). Retrieved from <http://dlafl.nu.edu.sa/documents/618654/9110604/The+relationship+of+L1+reading+and+L2+language+proficiency+with+the+L2+reading+comprehension+and+strategies+of+Saudi+EFL+university+students.pdf>
- Myrberg, C., & Wiberg, N. (2015). Screen vs. paper: What is the difference for reading and learning? *Insights*, 28(2), 49-54. doi:<http://dx.doi.org/10.1629/uksg.236>
- Niccoli, A. (2015, September 28). Paper or tablet? Reading recall and comprehension. Retrieved 08 16, 2017, from [er.educause.edu: http://er.educause.edu/articles/2015/9/paper-or-tablet-reading-recall-and-comprehension](http://er.educause.edu/articles/2015/9/paper-or-tablet-reading-recall-and-comprehension)
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 391-403. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1192962>
- Picton, I. (2014). *The impact of e-books on the reading motivation and reading skills of children and young people: A rapid literature review*. London: National Literacy Trust.
- Pugh, S. L., Pawan, F., & Antommarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. In R. F. Flippo, & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25-42). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robertson, S. (2006). What's wrong with online readings? Text, hypertext, and the history of web. *The History Teacher*, 39(4), 441-454. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/30037065?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sadoski, M. (2004). *Conceptual foundations of teaching reading*. New York: The Guilford Press.
- Schachter, J. (1994). A new account of language transfer. In S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Revised Ed., pp. 32-46). USA: John Benjamin Publishing Company.
- Singhal, M. (2006). Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues. USA: The Reading Matrix Inc.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal of Distance Education Revue De L'Education A Distance*, 21(1), 33-50. Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewArticle/70>
- Sun, S. Y., Shieh, C. J., & Huang, K. P. (2013). A research on comprehension differences between print and screen reading. *SAJEMS Special Issue*, 16(5), 87-101. Retrieved from <http://www.sajems.org/index.php/sajems/article/view/640>
- Taboada, A., & McElvany, N. (2009). *Between the skill and will of extensive reading: L2 learners as engaged readers*. In A. Cirocki (Eds.), *Extensive reading in English language teaching* (pp. 179-202). E.C: LINCOM.
- Tanner, M. J. (2014). Digital vs print: Reading comprehension and the future of the book. *SLIS Student Research Journal*, 4(2), 1-12. Retrieved from <https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1186&context=slissrj>
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2014). Effect of screen reading and reading from printed out material on student success and permanency in introduction. *TOJET*, 13(3), 41-49. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v13i3/1335.pdf>
- Wiseman, C. S., & Belknap, J. P. (2013). Wikis: A knowledge platform for collaborative learning in ESL reading. *TESOL Journal*, 4(2), 360-369. doi:10.1002/tesj.83
- Yeşil, M. M. (2015). Üniversite öğrencilerinin yerel gazete okuma alışkanlıkları: Konya örneği. *Selçuk İletişim*, 9(1), 201-222. doi:10.18094/si.18318



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Üzerine Görüşleri: Optik Ünitesi Örneği

Students' Views on Augmented Reality Applications: Optical Unite Example

Mehmet Karakaş¹, Mehmet Arif Özerbaş²

Anahtar Kelimeler

Artırılmış gerçeklik
Fizik eğitimi
Optik Ünitesi
Öğrenci Görüşleri

Keywords

Augmented reality
Physics education
Optical unit
Students views

Başvuru Tarihi/Received

25.01.2020

Kabul Tarihi /Accepted

21.07.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları üzerine görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma Tokat ili Merkez ilçede bulunan Gaziosmanpaşa Lisesi'nde öğrenim gören 33 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile 8 haftalık deney süresinin sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için içerik analizi yöntemlerinden (betimsel) frekans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında yorumlamaya gidilmiştir. Araştırma sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı bir öğretim sürecinde öğrencilerin derslere daha ilgili ve istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun artırılmış gerçeklik ile ders çalışmayı güzel olarak nitelendirdikleri, daha eğlenceli bir ortamda öğrendikleri, konuları daha iyi öğrendiklerini ve anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında hazırlanan uygulamalar ve işaretleyiciler ile ilgili öğrencilerin çoğunun olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler en çok yazılımın yavaş çalışması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve hazırlanan yazılımın daha hızlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler kullanılan donanımsal aygıtların daha güncel olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Abstract

The aim of this research is to determine the students' views on augmented reality applications. Qualitative research methods were used in the study and opinions were obtained from students through semi-structured form. The study was carried out on 33 students studying in Gaziosmanpaşa High School in the central district of Tokat. At the end of the 8-week experiment period, the students were interviewed. In order to determine the students' views on augmented reality applications, frequency analysis was conducted through content analysis methods (descriptive). Interpretation was made in the light of the findings. As a result of the research, it is concluded that students are more interested and willing to the lessons in a teaching process where augmented reality applications are used. It was concluded that most of the students described the study with augmented reality as good, learned in a more fun environment, learned the subjects better and understood. In addition, it was concluded that most of the students had positive attitudes regarding the applications and markers prepared within the scope of the research. Most of the students stated that they had problems with the slow running of the software and that the software should be faster. Students stated that the hardware devices used should be more up-to-date.

¹ Sorumlu Yazar, MEB, Tokat Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Tokat, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1127-1135>

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5354-1634>

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to determine the students' views on the augmented reality applications which are developed. In this context, the following questions were sought.

What are the students' views on augmented reality applications?

What are the difficulties students face with augmented reality applications?

What elements of augmented reality have students enjoyed?

What contribution did augmented reality applications have to students?

What elements of augmented reality should be added according to the students' views?

Method

The research was conducted in a qualitative design. At the end of an experimental study, the opinions of the students were obtained in the experimental group about the independent variable in the experimental process

In the research, the teaching of the optical unit of physics lesson to the group of students with experimental process was done with augmented reality applications. The application was completed in 16 hours for 8 weeks, 2 hours per week. As a result of the application, 33 students who were in the experimental group of the research were interviewed about the application.

Data were collected through a semi-structured interview form with the experimental group students participating in the application. The interview form was prepared by adapting regarding the student views about digital class previously prepared by Özerbaş and Erdoğan (2015). Each of the questions was prepared to obtain different data. Data were entered into Spss program by the researcher. In order to determine the students' views on augmented reality applications, frequency analysis was conducted through content analysis methods (descriptive). Interpretation was made in the light of the findings.

Result and Discussion

When the answers of the students to the first question in order to determine the views of the students about the augmented reality applications were examined, it was concluded that the students had very positive thoughts about the augmented reality applications. This finding shows that students may be more interested and willing to the lessons in a teaching process with using augmented reality applications.

Within the scope of the research, When the answers of the students to the "What are the challenges you face when using augmented reality applications?" question were examined, it was concluded that the students experienced the problems related to the slow operation of the software. Apart from this, it is seen that the students do not encounter any great difficulties regarding augmented reality applications.

Within the scope of the research, When the answers of the students to the "What did you like when trying augmented reality applications?" question were examined, it was concluded that most of the students described the study with augmented reality as beautiful and that the students learned in a more fun environment. It can be said that most of the students are particularly positive about the applications and markers prepared within the scope of the research.

Within the scope of the research, When the answers of the students to the "What did augmented reality applications contribute to you?" question were examined, students stated that augmented reality has many contributions. They stated that they learned and understood the subjects better especially with augmented reality applications.

Within the scope of the research, When the answers of the students to the "What would you like to add again if you wanted to learn the subjects in an environment prepared with augmented reality applications?" question were examined, they stated that the hardware devices used should be higher level and the software prepared should be faster. The majority of the students in the experimental group, where augmented reality applications were shown, stated that the lessons were more enjoyable and tasteful. With this aspect, it can be said that the teaching process has become more enjoyable with augmented reality applications. The students stated that they learned the subjects better with augmented reality applications. For this reason, it is thought that it will be beneficial to use augmented reality-based applications more in the teaching process since it attracts attention of students and has a positive effect on their learning. Most of the students described the marker based augmented reality applications about physics lesson optical unit as fun, beautiful and educational. Therefore, with marker-based augmented reality applications, the teaching process can be designed in a more fun, beautiful and educational way.

The students stated that the phones they used within the application should be newer and faster. It may be assumed that the students assume that the new technological tools will provide convenience when trying the prepared applications. In addition, it was stated by the students that besides the smartphones and tablets, the applications could be tried via desktop computer and web cam. However, special environments can be designed for future augmented reality applications and the applications can be realized more effectively.

In terms of software, very few students reported problems with the slow running of applications, and other than that, students did not encounter any major difficulties with augmented reality applications. The speed problem with the software may be due to the fact that some students have older phones. For this reason, technological tools with ready-made tablets or computer systems can be offered to students in future applications.

They also think that there should be more activities than the ones shown. Therefore, many augmented reality applications can be developed and tested on different topics in different subjects.

Students' desire to work more with augmented reality applications, having more interaction in applications and having questions in applications are among the important opinions of the students. In this context, these issues can be taken into consideration for future applications. Students stated that augmented reality applications can be used in other courses as well.

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve eğitim sistemleri de bu değişimden etkilenmektedir. Özellikle bilgisayar teknolojisinin eğitim teknolojileri açısından geçmişten bugüne önemli bir yeri olmuş ve etkin bir biçimde bilgi toplumu sürecinde kullanılmıştır (İşman, 2001). Son yıllarda ise Endüstri 4.0 yani 4. Sanayi devriminden bahsedilmekte ve üretim sisteminin değişeceği bununla beraber yeni teknolojilerin etkin olarak kullanılacağı varsayılmaktadır. Öztemel (2018) endüstri 4.0 ile gelişen teknolojilerin sadece üretimsel alanlarda değil aynı zamanda eğitim sistemlerinde de etkili olacağını belirtmektedir. Fisk (2017) gelecekteki öğrenmenin tamamen farklı olacağını belirtmekte ayrıca Endüstri 4.0'ün gereksinimlerine cevap veren, kişiselleştirilmiş veriyi, açık kaynaklı içeriği, dijital teknolojilerin potansiyelinden faydalanma gibi birçok özelliğinin olacağını belirtmektedir.

Endüstri 4.0'ün temel bileşenlerinden biri olan artırılmış gerçeklik son yıllarda popüler olan bir kavramdır. Azuma (1997) artırılmış gerçekliği gerçek dünya ile sanal nesnelerin birleştiği, gerçek ve sanal nesneler arasında eş zamanlı bir etkileşimin sağlandığı teknoloji olarak tanımlamaktadır. Artırılmış gerçekliğin gerçek ve sanal dünyayı birleştirmesi, gerçek zamanlı etkileşimli ve üç boyutlu olması gibi üç önemli özelliği bulunmaktadır (Azuma,1997; Krevelen ve Poelman, 2010; Lopez, Perez ve Contero, 2013; Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013, Alkhamisi ve Monowar, 2013; Nielsen, Brandt ve Swensen, 2016).

Artırılmış gerçeklik günümüzde tıp, mühendislik, üretim, onarım, reklam, askeriye, eğitim, eğlence, tasarım, görselleştirme gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Yen, Tsai ve Wu, 2013; Azuma, 1997; Alkhamisi ve Monowar, 2013; Siltanen, 2012; Lee, 2012). Eğitsel açıdan literatür incelendiğinde artırılmış gerçeklik ile ilgili matematik (Coimbra, Cardoso ve Mateus, 2015; Akkuş ve Özhan, 2017; Gün ve Atasoy, 2017), geometri (İbili, 2013), kimya (Singhal, Bagga, Goyal ve Saxena, 2012), fen (Kerawall, Luckin, Seljeflot ve Woolard, 2006; Fleck ve Simon, 2013; Yen, Tsai ve Wu, 2013; Cheng ve Tsai, 2013; Fleck, Hachet ve Bastien, 2015; Swensen, 2016; Kırıkkaya ve Şentürk, 2018;), tıp (Torregrosa, Torralba, Jimenez, Garcia ve Barcia, 2014; Küçük, 2015), yabancı dil (Akçayır, 2016; Hsu, 2017), sanat (Serio, Ibanez ve Kloos, 2013), fizik (Dünser, Walker, Horner, Bentall, 2012 ; Abdüsselam, 2013; Özarslan, 2013; Kuhn ve diğ., 2015) gibi birçok alanda çalışma yapılmıştır. Bütün bu çalışmalar artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitsel açıdan gelecekte birçok farklı disiplinde uygulanabileceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisinin uygulandığı önemli bir alan ise eğitim alanıdır. Eğitsel açıdan birçok alanda artırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirilmekte ve denenmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanılması ile birlikte birçok eğitsel faydadan bahsedilmekte ve bazı değişkenler açısından etkili olduğu belirtilmektedir. Akçayır ve Akçayır (2017) artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirdiğini ve öğrencilerin daha iyi anladıklarını, Sırakaya ve Seferoğlu (2016) aynı şekilde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmektedir. Rambli, Matcha ve Sulaiman (2013) artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme sürecinde katılımı artırdığı ve eğlenmeyi sağladığını belirtmektedir. Abdüsselam (2014) artırılmış gerçeklik ortamının öğrencilerin olayları daha iyi anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olduğunu ve bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunduğu, görselleştirdiği ve kavramları somutlaştırdığını belirtmektedir. Küçük, Kapakin ve Göktaş (2015) artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğrenme açısından gerçeklik hissi oluşturduğunu, konuyu somutlaştırdığını, derse karşı ilgiyi artırdığını belirtmiştir. Bu sebeple yeni bir teknoloji olan artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerinde önemle durulması ve farklı dersler, konular veya disiplinler üzerinde uygulanmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Fizik bilimi ise uygulanabilecek alanların başında gelmektedir. Çünkü fizik bilimi birçok soyut kavramlar içermekte, görsel zekâ gerektirme ve öğrenciler bu kavramlar açısından zorlanmaktadırlar (Şengören, Tanel ve Kavcar, 2006; Cai, Chiang, Sun ve Lee, 2017). Yeni gelişen teknolojilerin ışığında fizik ile ilgili yeni öğretimsel stratejilerin, yöntem ve tekniklerin bu sebeple önemli olacağı düşünülmektedir. Nitekim artırılmış gerçeklik uygulamaları ile fizik eğitimi alanında birçok çalışma yapılmıştır (Ibanez, Serio, Villaran ve Kloos, 2014; Abdüsselam, 2014; Techakosit ve Nilsook, 2015; Cai, Chiang, Sun ve Lee, 2017). Bu çalışmalara benzer çalışmaların yapılması ve öğrencilerin bu çalışmalara vereceği tepkiler bu sebeple önemlidir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi günümüzde yaygın olmayan fakat gelecekte yaygın olması öngörülen teknolojilerden biridir. Bu nedenden dolayı da artırılmış gerçeklik uygulamaları üzerine yapılacak olan çalışmalar çoğalmalı ve öğretimin merkezinde yer alan öğrencilerin görüşleri incelenmelidir.

Türkiye'de fizik öğretiminde öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine olan düşüncelerinin incelenmesi, öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisine verdikleri tepkinin ne olduğu, artırılmış gerçeklik ile bir dersin öğretiminin öğrencilerden tarafından nasıl değerlendirileceği gibi çeşitli problemler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine düşüncelerini incelemek ve analiz etmek bu araştırmacının temel problemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Deneysel bir çalışma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerden deneysel işlemde bağımsız değişkene yönelik görüşler alınmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri ile algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin AG uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için içerik analizi yöntemlerinden (betimsel) frekans analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Elde edilen bulgular ışığında yorumlamaya gidilmiştir.

Deneysel İşlem

Uygulama kapsamında deneysel işlemin yapıldığı öğrenci grubuna fizik dersi optik ünitesinin öğretimi artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yapılmıştır. Uygulama haftada 2 saat olmak üzere 8 hafta boyunca 16 saatte tamamlanmıştır.

Uygulama öncesi çeşitli uzmanlardan görüş alınarak fizik dersi optik ünitesi üzerine artırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulamaların akıllı telefonlarda, tabletlerde ve kişisel bilgisayarda çalışabilmesi sağlanmıştır. Uygulamayı yapacak öğretmen için geliştirilen yazılım hem Windows ve hem de Android tabanlı geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen yazılımın öğrencilerin kullanabilmesi için "Google Play" e yüklenmiştir. Öğrenciler akıllı telefonları aracılığı ile yazılımı kendi telefonlarına yükleyebilmişlerdir. Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerine çalışma ile ilgili her türlü bilgi verilmiş ve artırılmış gerçeklik teknolojisi tanıtılmıştır. Uygulama süresince önce fizik dersi optik ünitesi ile ilgili teorik bilgi verilmiş daha sonra ise artırılmış gerçeklik uygulaması gösterilip yapılmıştır. Her hafta bütün öğrencilere hazırlanan işaretleyiciler (marker) dağıtılmış, öğrencilerin bu işaretleyicileri kullanarak uygulamaları denemeleri sağlanmıştır. Uygulama sırasında IOS tabanlı telefona sahip öğrenciler belirlenmiş ve onlar içinde teknolojik cihaz desteği sağlanmıştır. Öğrenciler uygulamaları bireysel veya grup içerisinde uygulamışlardır. Uygulama sonunda deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Tokat Merkez ilçesinde MEB'e bağlı bir lisede yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu biri deney, biri kontrol grubu olmak üzere iki 10. sınıf oluşturmaktadır. Uygulama sonucunda araştırmanın deney grubunu oluşturan 33 öğrenci ile uygulamaya ilişkin görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Uygulama sonucunda uygulamaya katılan deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Görüşme formu daha önce Özerbaş ve Erdoğan (2015) tarafından hazırlanan "Dijital Sınıfa İlişkin Öğrenci Görüşleri" formu uyarlanarak hazırlanmıştır. Soruların her biri farklı verileri elde etmek üzere hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda araştırmanın deney grubunu oluşturan 33 öğrenci ile uygulamaya ilişkin görüşme yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan ve öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili varsa karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
3. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken nelerden hoşlandınız?
4. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının size ne gibi katkıları oldu?
5. Tekrar artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış bir ortamda konuları öğrenmek isteseydiniz neler eklemek isterdiniz?
6. Uygulamaya yönelik eklemek istedikleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama ve analizlerde nitel araştırma teknikleri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından veriler bilgisayar ortamında Spss programına girilmiştir. Daha sonra içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerini ifade eden temaların frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yorumlamaya gidilmiştir

BULGULAR

Öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneltilen birinci soru ve alınan yanıtlar Tablo 1'de belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

A. Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?	N	f	%
Konuları daha iyi öğreniyorum.	32	23	70
Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ders işlemek hoşuma gidiyor.	33	26	79
Dersler daha zevkli ve eğlenceli oluyor.	33	29	88
Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile konuları tekrar etmek daha kolay oluyor.	33	22	66
Konuları daha kolay öğreniyorum.	32	22	66

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen "Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?" soru başlığı altındaki alt sorulara sırayla bakıldığında öğrencilerin %70'i "Konuları daha iyi öğreniyorum." yanıtını vermiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplar

incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun artırılmış gerçeklik teknolojisi ile konuları daha iyi öğrendiği söylenebilir. Öğrencilerin %79'u "Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ders işlemek hoşuma gidiyor." yanıtını vermiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun artırılmış gerçeklik uygulamaları ile dersin işlenmesinden hoşlandığı söylenebilir. Öğrencilerin %88'i "Dersler daha zevkli ve eğlenceli oluyor." yanıtını vermiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun artırılmış gerçeklik uygulamalarını zevkli ve eğlenceli olarak algıladıkları söylenebilir. Bunun diğer bir nedeni olarak öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisini ilgi çekici olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin %66'sı "Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile konuları tekrar etmek daha kolay oluyor." yanıtını vermiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin konuları artırılmış gerçeklik uygulamaları ile tekrar etmelerinin daha kolay olduğu söylenebilir. Öğrencilerin %66'sı "Konuları daha kolay öğreniyorum." yanıtını vermiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin konuları artırılmış gerçeklik teknolojisi ile daha kolay öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testinin sonuçları bu görüş ile paraleldir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik oldukça olumlu düşüncelere sahip oldukları görülebilir. Bu bulgu öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı bir öğretim sürecinde öğrencilerin derslere daha ilgili ve istekli olabileceğini gösterebilir.

Öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

Deney grubu öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneltilen ikinci soru ve alınan yanıtlar Tablo 2'de belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili karşılaşılan güçlükler

B. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili varsa karşılaştığınız güçlükler nelerdir?	N	f	%
Yazılım çok yavaş çalışıyor	33	2	6
Yazılım donuyor	33	3	9
Hiç bir güçlük yaşamadım	33	19	58
Yazılım çok yavaş olduğu için zorlandım	33	3	9
Yazılım kendi kendine kapandığı için sorun yaşadım	33	2	6
Yazılım kullanmayı bilmediğim için zorlandım	33	1	3

Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili karşılaşılan güçlükleri tespit etmek amacıyla "Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili varsa karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusu adı altında çeşitli alt sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrencilerin %6'sı "Yazılım çok yavaş çalışıyor" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %9'u "Yazılım donuyor" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %58'i "Hiç bir güçlük yaşamadım" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %9'u "Yazılım çok yavaş olduğu için zorlandım" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %6'sı "Yazılım kendi kendine kapandığı için sorun yaşadım" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %3'ü "Yazılım kullanmayı bilmediğim için zorlandım" yanıtını vermiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin en çok yazılımın yavaş çalışması ile ilgili sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bunun dışında öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili büyük bir güçlükle karşılaşmadığı söylenebilir.

Öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamaların denerken hangi faktörlerden hoşlanmışlardır.

Deney grubu öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken hangi faktörlerden hoşlandıklarını tespit etmek amacıyla yöneltilen üçüncü soru ve alınan yanıtlar Tablo 3'te belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken nelerden hoşlandınız?

C. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken nelerden hoşlandınız?	N	f	%
Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ders çalışmak çok güzel	33	23	70
Konuları daha eğlenceli bir ortamda öğrendim	33	25	76
Konu sonlarındaki markerlar çok güzel ve eğiticiydi	33	26	80
Ders ile ilgili artırılmış gerçeklik uygulamalarını çok beğendim	33	28	85
Markerlar çok eğlenceliydi	33	25	76
Daha iyi fiziği öğrendim	33	21	64

Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken nelerden hoşlandığını tespit etmek amacıyla "Artırılmış gerçeklik uygulamalarını denerken nelerden hoşlandınız?" sorusu adı altında çeşitli alt sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrencilerin %70'i "Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ders çalışmak çok güzel" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %76'sı

“Konuları daha eğlenceli bir ortamda öğrendim” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %80’i “Konu sonlarındaki markerlar çok güzel ve eğiticiydi” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %64’ü “Ders ile ilgili artırılmış gerçeklik uygulamalarını çok beğendim” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %76’sı “Markerlar çok eğlenceliydi” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %64’ü “Daha iyi fiziği öğrendim” yanıtını vermiştir. Bütün bu yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin çoğunun artırılmış gerçeklik ile ders çalışmayı güzel olarak nitelendirdiği, öğrencilerin daha eğlenceli bir ortamda öğrendiği söylenebilir. Özellikle araştırma kapsamında hazırlanan uygulamalar ve markerlarla ilgili öğrencilerin çoğunun olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilere katkıları nelerdir?

Deney grubu öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarının katkılarını tespit etmek amacıyla yöneltilen ikinci soru ve alınan yanıtlar Tablo 4’te belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının size ne gibi katkıları oldu?

D.Artırılmış gerçeklik uygulamalarının size ne gibi katkıları oldu?	N	f	%
Konuları daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum	33	19	58
Optik ünitesini daha iyi anlamamı sağladı.	33	24	73
Uygulamalar ile konuları daha çok tekrar etme fırsatım oldu.	33	15	54
Fizik dersini daha çok sevmeye başladım.	33	28	45
Hazırlanan yazılım ile konuları daha kolay öğrendim.	33	19	57
Fizik dersinde başarıımı artırdığını düşünüyorum.	33	13	39
Akıllı telefonu veya tableti eğitsel amaçlı etkin bir biçimde kullanmayı geliştirdim	32	24	72
Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğrenmenin bana katkısı olduğunu düşünmüyorum	33	7	7

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilere katkılarını tespit etmek amacıyla “Artırılmış gerçeklik uygulamalarının size ne gibi katkıları oldu?” sorusu adı altında çeşitli alt sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrencilerin %58’i “Konuları daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %73’ü “Optik ünitesini daha iyi anlamamı sağladı.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %54’ü “Uygulamalar ile konuları daha çok tekrar etme fırsatım oldu.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %45’i “Fizik dersini daha çok sevmeye başladım.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %57’si “Hazırlanan yazılım ile konuları daha kolay öğrendim.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %39’u “Fizik dersinde başarıımı artırdığını düşünüyorum.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %72’si “Akıllı telefonu veya tableti eğitsel amaçlı etkin bir biçimde kullanmayı geliştirdim” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %7’si “Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğrenmenin bana katkısı olduğunu düşünmüyorum” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenciler artırılmış gerçekliğin birçok katkısı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle artırılmış gerçeklik uygulamaları ile konuları daha iyi öğrendiklerini ve anladıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu görüşler öğrencilerin akademik başarılarındaki olumlu artışın tespit edildiği bulgu ile paraleldir.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış bir ortamda konuları öğrenmek isteseydiniz neler eklemek isterdiniz?

Deney grubu öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarının katkılarını tespit etmek amacıyla yöneltilen ikinci soru ve alınan yanıtlar Tablo 5’te belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Tekrar artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış bir ortamda konuları öğrenmek isteseydiniz neler eklemek isterdiniz?

E. Tekrar artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış bir ortamda konuları öğrenmek isteseydiniz neler eklemek isterdiniz?	N	f	%
Kullandığım telefonun daha sağlam ve daha hızlı olmasını isterdim	32	24	73
Daha fazla etkinlik olmasını isterdim	33	29	88
Uygulamanın daha hızlı olmasını isterdim	33	25	76
Uygulamaları web cam aracılığı ile de bilgisayar başında denemek isterdim.	33	18	54
Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile daha çok çalışmak isterdim	32	21	64
Uygulamalarda sorularında olmasını isterdim.	33	19	57
Uygulamalarda daha çok etkileşimin olmasını isterdim	33	25	75

Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları ile tasarlanmış bir konuya yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla “Tekrar artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış bir ortamda konuları öğrenmek isteseydiniz neler eklemek isterdiniz?” sorusu adı

altında çeşitli alt sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrencilerin %73'ü "Kullandığım telefonun daha sağlam ve daha hızlı olmasını isterdim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %88'i "Daha fazla etkinlik olmasını isterdim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %76'sı "Uygulamanın daha hızlı olmasını isterdim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %54'ü "Uygulamaları web cam aracılığı ile de bilgisayar başında denemek isterdim." yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %64'ü "Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile daha çok çalışmak isterdim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %57'si "Uygulamalarda sorularında olmasını isterdim." yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %75'i "Uygulamalarda daha çok etkileşimin olmasını isterdim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde özellikle kullanılan donanımsal aygıtların daha üst düzey olması ve hazırlanan yazılımın daha hızlı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uygulamaya yönelik eklemek istedikleri neler?

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalara yönelik eklemek istediklerini tespit etmek amacıyla yöneltilen altıncı soru ve alınan yanıtlar Tablo 6'da belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6. Uygulamaya yönelik eklemek istedikleriniz nelerdir?

F. Uygulamaya yönelik eklemek istedikleriniz nelerdir?	N	f	%
Artırılmış gerçeklik ile ilgili uygulama saatinin daha çok olmasını isterim	33	18	54
Artırılmış gerçeklik ile ilgili uygulama etkinliklerinin daha çok olmasını isterim	33	24	74
Telefonların veya tabletlerin daha iyi olmasını isterim	33	27	82
Her dersi artırılmış gerçeklik uygulamaları ile işlemek isterdim.	33	19	58

Öğrencilerin uygulamalara yönelik eklemek istediklerini tespit etmek amacıyla "Uygulamaya yönelik eklemek istedikleriniz nelerdir?" sorusu adı altında çeşitli maddelere yer verilmiş ve öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrencilerin %54'ü "Artırılmış gerçeklik ile ilgili uygulama saatinin daha çok olmasını isterim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %74'ü "Artırılmış gerçeklik ile ilgili uygulama etkinliklerinin daha çok olmasını isterim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %82'si "Telefonların veya tabletlerin daha iyi olmasını isterim" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %58'i "Her dersi artırılmış gerçeklik uygulamaları ile işlemek isterdim." yanıtını vermişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının gösterildiği deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin daha zevkli ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğretim sürecinin daha zevkli ve eğlenceli bir hale geldiği söylenebilir. Öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamaları ile konuları daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu yönde etki edebilir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Akçayır ve Akçayır (2017) artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirdiğini ve öğrencilerin daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Aynı şekilde Sırakaya ve Seferoğlu (2016) artırılmış gerçeklik teknolojisinin birçok faydasından bahsetmekte bu faydalar arasında öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmektedir. Radu (2012) artırılmış gerçeklik uygulamalarının birçok olumlu ve olumsuz etkisinin olduğundan bahsetmekte ve bunlar arasında motivasyonu, işbirliğini artırma, daha kolay öğrenmeni gibi birçok özelliğten bahsetmektedir. Rambli, Matcha ve Sulaiman (2013) bu çalışmaya paralel olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme sürecinde katılımı artırdığı ve eğlenmeyi sağladığını belirtmektedir. Abdüsselam (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre artırılmış gerçeklik ortamının öğrencilerin olayları daha iyi anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olduğu, bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunduğu, görselleştirdiği ve kavramları somutlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada artırılmış gerçekliğin kullanıldığı sınıfta eğitimin daha eğlenceli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bicen ve Bal, 2016). Yine başka bir araştırmada artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenme açısından gerçeklik hissinin oluştuğu, konuyu somutlaştırdığı, derse karşı ilgiyi artırdığı sonucuna varılmıştır (Küçük, Kapakin ve Göktaş, 2015).

Yazılım açısından çok az öğrenci uygulamaların yavaş çalışması ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir ve bunun dışında öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili büyük bir güçle karşılaşmamışlardır. Yazılım açısından yaşanan hız sorunu bazı öğrencilerin telefonlarının daha eski olmasından kaynaklanabilir. İlgili alanyazı incelendiğinde teknolojik açıdan öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir teknoloji ile karşılaşmaları ve bunun üstesinden gelmede zorlanmaları (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013), artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımını zor bulması (Saidin, Halim ve Yahaya, 2015) gibi birçok problem yer almaktadır. Bu uygulamada ise öğrenciler genel olarak uygulamayı bireysel kendi akıllı telefonları ile denemişlerdir ve büyük bir problemle karşılaşmamışlardır.

Öğrenciler hazırlanan uygulamalar ile fiziği daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı fizik dersi optik ünitesi ile ilgili hazırlanan işaretleyici tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamalarını eğlenceli, güzel ve eğitici olarak nitelendirmişlerdir. Marker tabanlı hazırlanan uygulamalar ile öğretim süreci ile başka dersler de daha eğlenceli, güzel ve eğitici uygulamalar geliştirilebilir. Öğrencilerin büyük bir kısmı artırılmış gerçeklik uygulamaları ile konuları çok daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulama kapsamında kullandıkları telefonların daha sağlam ve daha hızlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca

gösterilen etkimlikler dışında daha fazla etkinliğin olması gerektiği görüşündedirler. Bu sebeple birçok alanda birçok ders için farklı uygulamalar geliştirilebilir. Öğrenciler tarafından belirtilen diğer bir görüş uygulama ile ilgili yazılımın daha hızlı olması gerektiğidir.

Donanım açısından ise akıllı telefon ve tabletler dışında masaüstü bilgisayar ve web cam aracılığı ile de uygulamaların denenebileceği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Web Cam aracılığı ile uygulamaların gösterilmesi veya öğrencilerin uygulamaları yapabilmesi için uygun bir bilgisayar labaratuvarı bulmak zor olabilir. Fakat ileride özellikle artırılmış gerçeklik uygulamaları için özel ortamlar tasarlanabilir ve uygulamalar daha etkin bir biçimde gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları ile daha çok çalışmak istemesi, uygulamalarda daha çok etkileşimin olması ve uygulamalarda sorularında olması öğrencilerin önemli görüşleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda ileride geliştirilecek uygulamalar için bu hususlar dikkate alınabilir. Diğer derslerde de artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılabilceğini öğrenciler belirtmişlerdir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

2020 yılı itibari ile başvuru yapan araştırmacıların deneysel desenlenmiş makaleleri ile ilgili Etik Kurul Onay Belgesi'ni de sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Makale yayın başvurusunda sisteme yüklenen "Etik Kurul Onay Belgesi" ne ilişkin "kurum adı, tarih, sayı vb." bilgiler burada verilir.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, S. M. (2014). Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education: 11th Grade magnetism topic example. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(1), 59-74.
- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2016). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1169-1186.
- Akkuş, İ. & Özhan, U. (2017). Matematik ve geometri eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 19-33.
- Alkhamisi, O., A. Ve Monowar, M. M. (2013). Rise of augmented reality: current and future application areas. *International Journal of Internet and Distributed Systems*, 1, 25-34.
- Azuma, T. R. (1997). A survey of augmented reality. *In Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 6, 355-385.
- Bicen, H. & Bal, E. (2016). Determination of student opinions in augmented reality. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 205-209.
- Cai, S., Chiang, K. F., Sun, Y., Lin, C. & Lee, J. J. (2017). Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction. *Interactive Learning Environments*, 25(6), 778-791.
- Cheng, K.H & Tsai, C.C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462.
- Coimbra, T. M., Cardoso, T. & Mateus, A. (2015). Augmented reality: An enhancer for higher education students in math's learning? *Procedia Computer Science*, 67, 332 – 339.
- Dünser, A., Walker, L., Horner, H. & Bentall, D. (2012). *Creating interactive physics education books with augmented reality*. Paper presented at the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference, Melbourne, Victoria. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/262366547_Creating_interactive_physics_education_books_with_augmented_reality.
- Fisk, P. (2017). *Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. Retrieved from <https://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>.
- Fleck, S. & Simon, G. (2013). *An augmented reality environment for astronomy learning in elementary grades: An exploratory study*. Paper presented at 25ème conférence francophone sur l'Interaction HommeMachine, IHM'13, Nov 2013, Bordeaux, France. Retrieved from <https://hal.inria.fr/hal-00870478v1/document>.
- Fleck, S., Hachet, M. Ve Bastien, C., J., M. (2015). *Marker-based augmented reality: Instructional-design to improve children interactions with astronomical concepts*. Paper presented at the 14th International Conference on Interaction Design and Children. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/276309758_Marker-based_augmented_reality_Instructional-design_to_improve_children_interactions_with_astronomical_concepts.
- Gün, T. E. & Atasoy, B. (2017). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Journal of Education and Science*, 42, 31-51.
- Hsu, T-C. (2017). Learning English with Augmented Reality: Do learning styles matter? *Computers & Education*, 106, 137-149.
- Ibanez, B. M., Serio, D. A., Villaran, D. & Kloos, D. C. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13.

- İbili, E. (2013). Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(2), 1-34.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. & Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3), 163-174.
- Kırıkkaya, B. E. & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 181-189.
- Krevelen, F.W.D ve Poelman, R. (2010). A survey of augmented reality technologies, applications and limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 2010, 9(2), 1-20.
- Küçük, S. (2015). Mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğreniminin tıp öğrencilerinin akademik başarıları ile bilişsel yüklerine etkisi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kuhn, J., Nussbaumer, A., Pirker, J., Karatzas, D., Pagani, A., Conlan, O., Memmel, M., Steiner, M.C., Gutl, C., Albert, D. & Dengel, A. (2015). *Advancing physics learning through traversing a multi-modal experimentation space*. Paper presented at the 11th International Conference on Intelligent Environments, Prague.
- Küçük, S., Kapakin, S. Ve Göktaş, Y. (2015). Tıp fakültesi öğrencilerinin mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğrenimine yönelik görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 316-323.
- Lopez, P. D. & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: a case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 19-28.
- Nielsen, B. L., Brandt, H. & Swensen, H. (2016). Augmented reality in science education—affordances for student learning. *Nordic Studies in Science Education*, 12(2), 157-174.
- Özarlan, Y. (2013, Ocak). *Öğrenme ve öğretmenin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi: OptikAR uygulaması*. Akademik Bilişim 2013 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab13/kitap/ozarlan_AB13.pdf.
- Özerbaş, A. M. Ve Erdoğan, B.H. (2015). Dijital sınıf uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 357-369.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Journal of University Research*, 1(1), 25-30.
- Radu, I. (2012). *Why should my students use AR? A comparative review of the educational impacts of augmented-reality*. Paper presented at the ISMAR 2012 - 11th IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality 2012, Science and Technology Papers, Atlanta, GA.
- Rambli, D. R. A., Matcha, W., & Sulaiman, S. (2013). Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science*, 25, 211-219.
- Serio, D. A., Ibanez, B. M. & Kloos, D. C. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Şengören, S. K., & Kavcar, R. T. N. (2006). Optik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 63-68.
- Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç. Bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. İşman, A., Odabaşı, F. Ve Akkoyunlu, B. (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları* (25. Bölüm, s. 417-438). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Siltanen, S. (2012). *Theory and applications of marker-based augmented reality*. Espoo, VTT Technical Research Centre of Finland.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P. & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1-5.
- Swensen, H. (2016, November). *Potential of augmented reality in sciences education. A literature review*. Paper presented at the 9th International Conference of Education, Research and Innovation.
- Techakosit, S. & Nilsook, P. (2015). Using augmented reality for teaching physics. *The sixth International e-Learning Conference*, 282-287.
- .Torregrosa, F. J., Torralba, J., Jimenez, A. M., Garcia, S. & Barcia, M. J. (2015). ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy. *Journal of Science Education and Technology*, 23(5), 119-124.
- Yen, J-C., Tsaib, C-H., Wua, M. (2013). Augmented reality in the higher education: Students' science concept learning and academic achievement in astronomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 165 – 173.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of the Views of Prospective Elementary Teachers on the Concept of Activity

Bilge Öztürk¹, Ferhat Öztürk²

Anahtar Kelimeler

1.Etkinlik
2.Sınıf Öğretmeni
Adayları

Keywords

1.Activity
2.Prospective
Elementary Teachers

Başvuru Tarihi/Received
17.04.2020

Kabul Tarihi /Accepted
21.08.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler daha sonra transkript edilmek amacıyla ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Transkriptlerden elde edilen yazılı metinler içerik analizinden yararlanılarak analiz edilmiş ve kodlar çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, genel olarak etkinlik kavramına ilişkin farklı dersler almış olduklarını ifade eden sınıf öğretmeni adaylarının, etkinlik kavramıyla ilgili görüş ve düşüncelerinin çeşitlilik göstermesinin yanında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda adaylara lisans programında yer alan özellikle öğretime yönelik derslerde etkinlik içerikli uygulamalı çalışmalara sıklıkla yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Abstract

The aim of this research is to determine the thoughts of the prospective elementary teachers about the concept of activity. In the research, case study that one of the qualitative research methods was used. The study group of the research consists of 15 prospective elementary teachers selected with convenience sampling and studying in the fourth grade of a university classroom teaching undergraduate program. In order to collect data, semi-structured interview form was used in the research. The interviews were recorded with a voice recorder for later transcription and written texts obtained from transcript were subjected to content analysis and codes were created. As a result of the research in general, although it was stated that the prospective elementary teachers stated that they had studied different courses including the concept of activity, they had various views and thoughts about the concept of activity. In addition, it was determined that the prospective elementary teachers' views and thoughts about the concept of activity are nonproficient. In this regard, it is thought that it is important to include often applied study with activities, especially in teaching courses in the undergraduate program for prospective teachers.

¹ Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bayburt, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-1788-9208>

² Sorumlu Yazar, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-2849-8325>

Introduction

In addition to the fact that the activities used in the learning-teaching environment affect students' learning (Grevholm, Milman & Clarke, 2009) and make positive contributions to learning (Choo, 2007), it transforms the learning process into an enjoyable and fun environment for students, that it motivates them to learn (Lacin- Simsek, 2014) considering; it is seen that it is important to include activities in the classroom. Based on this importance, it is important to determine the opinions about this concept of teachers and teacher candidates, who realize the activities in the classroom environment. Accordingly, the aim of the research is to determine the views and thoughts of the prospective elementary teacher about the concept of activity, which has positive and important effect on learning.

Method

In the research, case study that one of the qualitative research methods was used. According to Creswell (2007) case study; it is a qualitative research design in which one or more cases limited by the researcher are examined in detail and in depth, using information sources such as interviews, observations and documents, and situations and themes related to the situation are defined.

Qualitative research is usually carried out in depth on relatively small samples selected for purpose (Patton, 2002). In this context, the study group of the research consists of 15 prospective elementary teachers selected with convenience sampling and studying in the fourth grade of a public university classroom teaching undergraduate program.

In order to collect data, semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used in the research. While preparing the interview form, it was used relevant research and documents in the literature and expert opinions.

In order to collect data in the study, each of the prospective elementary teachers was separately interviewed and these interviews were recorded by using a recorder in line with the permission of the prospectives. Afterwards, these sound recordings were listened one by one to be analyzed and turned into texts. Content analysis method was used to analyze the data obtained from these texts. In content analysis, similar data are gathered within the framework of certain concepts and it is interpreted and organised in a way that the reader can understand (Yıldırım & Simsek, 2008). Codes were created by examining the data obtained from the interviews with content analysis. This code composing process was carried out by researchers in order to obtain accurate and reliable findings and then the researchers came together and discussed until the consensus was reached on the codes and gave these codes its final form. These codes are explained and presented in tables for clarity.

Result and Discussion

In this research, it has been determined that the prospective elementary teachers' views about the concept of activity, which has an important place in the curriculum, are inadequate with variety. This result obtained from the research is in line with the results of the studies that examine the views of teachers and prospective teachers in different branches about the concept of activity (Acil, 2011; Bozkurt, 2012; Ozmantar, Bozkurt, Demir, Bingolbali & Acil, 2010; Ozturk & Isik, 2020; Ozturk & Ozturk, 2016; Toprak, Ugurel & Tuncer, 2014; Ugurel, Bukova-Guzel & Kula, 2010).

Despite the fact that almost all of the prospective teacher (14 prospective teachers) who participated in the research stated that they had taken courses on the concept of activity during their undergraduate studies, no consensus on the courses expressed by prospective teacher and again, almost all of the prospective teacher (13 prospective teachers) stated that these courses did not provide sufficient contribution to them in the preparation and implementation process of the activity, contains a great inconsistency. This inconsistency in the opinions of prospective teacher reveals that the prospective teacher do not have correct information about the concept of activity. This result is in line with the results of the studies conducted by Ozturk and Isik (2020) with prospective primary mathematics teachers. In addition, it can be said that the views of prospective teachers about the concept of activity are shaped according to the content of the courses that they express to take during their undergraduate education. For example, the formation of the perception of using material in prospective teachers related to the concept of activity can be shown as a result of that the prospective teachers taking the instructional technologies and material design courses.

When the opinions of the prospective teachers regarding the qualities that should be in an effective activity are examined, two-thirds of the prospective teachers (10 prospective teachers) stated that an effective activity should be appropriate for the student level. This situation matches up with the thought that in order to consider a work as an exercise, the results, which are aimed to come up, should be practicable for students. In addition, it was stated by approximately two-thirds of the prospective teachers (9 prospective teachers) that an effective activity should ensure active participation. This idea expressed by the prospective teachers is supported by the study of Bozkurt (2012), Aykac (2007) and Ozmantar and others (2010) which stated that the activities carried out by giving responsibilities to the students put the students at the center of the learning process. On the other hand, more than half of the prospective teachers (8 prospective teachers) expressed that an effective activity should contain materials. Concordantly, there are studies stating that the activities should be as material-containing as possible (Henningesen & Stein, 1997) and there are researchers who state that the activities should consist of visual presentations and materials to ensure meaningful learning (Ugurel et al., 2010).

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinde çağrı yakalamak adına birtakım değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Değişime uğrayan eğitim sistemlerinin başarılı olmasında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir (Hazır-Bıkmaç, 2006). Öğrencilerin donanımlı bir şekilde geleceğe hazırlanmaları adına yapılan öğretim programları incelendiğinde, programların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı göz önüne alınarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanması amaçlanarak, onların sahip oldukları bilgilerle yeni edindikleri bilgileri ilişkilendirmeleri ve böylece anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır (Balım, Kesercioğlu, Evrekli & İnel, 2009).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temele alındığı öğretim programlarıyla öğretmen ve öğrencinin daha önceden üstlendiği roller değişmiş, öğretmen süreç içerisinde genel olarak bilgiyi doğrudan aktaran ve öğrenci de aktarılan bu bilgiyi doğrudan alan kişi olma rolünden çıkmıştır (Altıntaş & Kaya, 2012; Kutluca, 2013). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğretmenler, geleneksel öğretimde alışlagelmiş yapılarından farklı olarak sınıfta öğrenmeyi, işbirliğini ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergileyerek (Brooks & Brooks, 1999; Duman, 2008; Kutluca, 2013) öğrencilere yeni bilgiler kazandırmanın yanında onların öğrenme ortamına aktif katılımlarını teşvik eden (Orhan & Bozkurt, 2005); problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan (Altıntaş & Kaya, 2012) ve öğrencileriyle işbirliği yaparak öğrenme ortamını düzenleyen ve bu süreçte öğrencilerle birlikte öğrenen (Colburn, 2000; Demirhan-İşcan & Keleşoğlu, 2017; Selley, 1999) ve onlara rehber olan kişi rolünü (Benzer & Muşlu-Kaygısız, 2017) üstlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmenlerin aldıkları sorumluluklara paralel olarak öğrencilerin de kendi öğrenmelerinden sorumlu olup süreçte aktif rol almaları (Çömek, Akınoğlu, Elmacı & Gündoğdu, 2016; Karadağ, Deniz, Korkmaz & Deniz, 2008); kendilerine sunulan bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine, bilgiyi oluşturmaları ve tekrar keşfetmeleri (Perkins, 1999) beklenmektedir.

Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrenme sürecinin gerçekleştirildiği ortamın tasarlanması ve bu ortamda öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgiyi oluşturmalarına, tam ve doğru bir şekilde anlamlandırmalarına, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine ve süreç içerisinde yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli bir durum olarak göze çarpmaktadır. Günümüz öğretim programlarının odağındaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında; öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırarak öğrendikleri dikkate alındığında, onların süreç içerisinde sürekli aktif oldukları ve bilgiyi kendilerinin oluşturdukları öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Özmen, 2016). Bu öğrenme faaliyetleri içerisinde öğretim programlarında sürekli ifade edilerek göze çarpan ve öğrencileri öğrenme faaliyetinin içerisine alarak aktif olmalarını sağlayan en önemli uygulamalardan birisi öğrenme sürecine dâhil edilen etkinliklerdir (Öztürk & Öztürk, 2016). Bu bağlamda öğrenme sürecinde bu etkinlikleri uygulayacak öğretmenler için etkinlik kavramının ne anlama geldiğinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde etkinlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Doyle, 1988; Herbst, 2008; Kalender, 2006; MacDonald, 2008; Saiz & Figueras, 2009; Stein, Grover & Henningsen, 1996; Toprak, Uğurel & Tuncer, 2014; Watson vd., 2013) bu kavramla ilgili henüz üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Etkinlik; Toprak ve diğerleri (2014) tarafından sınıf içerisinde öğrencilerin sosyal etkileşimini gerektiren, planlama ve uygulama aşamalarını kapsayan bir öğrenme birimi olarak ifade edilirken, MacDonald (2008) etkinliği öğrencilerin öğrenmelerini destekleyerek öğrenme düzeylerini arttıran faaliyetler olarak belirtmiştir. Yapılan birçok etkinlik tanımı göz önüne alarak Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) etkinliği; "öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alarak onların aktif katılımını temel alan, öğrencinin ön bilgilerinden faydalanarak kendi bilgilerini yapılandırmasına ve bu bilgileri daha sonra yeni durumlarda kullanmasına olanak veren, dikkat çekici, günlük yaşamla ilişkili ve matematiksel ifadeleri ve sembolleri kullanma, mantıksal çıkarımlarda bulunma, model oluşturma ve soyutlama gibi farklı süreçleri içeren, aşamalı ve planlı olarak geliştirilen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ve öğrencilerin iletişim kurarak kavramları anlamalarını destekleyen yapı" olarak tanımlamışlardır. Öte yandan, Watson (2008) etkinlik ve öğretmenin pedagojik yaklaşımı arasındaki bağa dikkat çekerek, etkinliği tek başına herhangi bir anlam ifade etmeyen fakat öğretmen rehberliğinde öğrencilerle beraber yapıldığında anlam kazanan sınıf içi uygulamalar olarak değerlendirmiştir.

Öğrenme-öğretme ortamında kullanılan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmelerini etkilemesi (Grevholm, Milman & Clarke, 2009) ve öğrenmeye olumlu katkılar sağlamanın yanında (Choo, 2007) öğrenme sürecini öğrenciler için keyifli ve eğlenceli bir ortama dönüştürdüğü, onları öğrenmeye güdüleyerek merak uyandırdığı (Laçın-Şimşek, 2014) dikkate alındığında; etkinlikleri sınıf ortamında hayata geçiren öğretmen ve öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili hangi düşüncelere sahip olduklarının belirlenmesi ve etkinlik kavramıyla ilgili bilgi ve becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde araştırmacıların ilgilerinin etkinlik kavramı üzerine yoğunlaştığı (Aykaç, 2007; Biccand & Wessels, 2015; Bozkurt, 2012; Jones & Pepin, 2016; Nyman, 2016; Öztürk, Işık & Öztürk, 2014; Stylianides & Stylianides, 2008; Swan, 2007) ancak etkinlik kavramıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalara az yer verildiği görülmektedir. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili ne gibi düşüncelerinin olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme üzerinde olumlu ve önemli etkiye sahip olan etkinlik kavramıyla ilgili düşüncelerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacı tarafından belirlenmiş durum veya durumların, veri toplama yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman gibi bilgi kaynakları kullanılarak detaylı olarak incelendiği ve durumla ilgili temaların betimlendiği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin sahip oldukları düşüncelerin, görüşmelerden yararlanılarak derinlemesine incelenmesi planlandığı için durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar daha çok amaçlı olarak seçilmiş genel olarak küçük örneklem üzerinde derinlemesine yapılır (Patton, 2002). Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 9'u kadın, 6'sı erkek olmak üzere toplam 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun, verimli ve rahat ulaşılabilir bir araştırma grubunun seçimine olanak sağladığından (McMillan & Schumacher, 2010) kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu oluşturulurken araştırma etiği açısından araştırmaya katılan öğretmen adayları ile gönüllülük sözleşmesi imzalanmış ve öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak adaylar K₁, K₂, ... ,K₁₅ şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşlerini almak için üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İlk etapta taslak bir form oluşturulmuş ve bu form iki uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda görüşme formu gözden geçirilmiş ve bazı sorular yönlendirici ifadeler içerdiği için yeniden düzenlenmiştir.

Uygulama Süreci ve Verilerin Analizi

Uygulama sürecinde ilk olarak çalışma grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler için adayların uygun oldukları gün, saat ve ortam belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme süresince kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla görüşmeler adayların sürekli kullandıkları bir derslikte yapılmış ve veri toplama aşaması üç hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu görüşmeler ayrı ayrı yapılmış ve adayların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmelerin sürelerinin 8 ile 12 dakika arasında değiştiği belirlenmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları analiz edilmek amacıyla dinlenerek metinler haline getirilmiştir. Bu metinler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek, belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek kodlar çıkarılmıştır. Kod oluşturma işlemi, doğru ve güvenilir bulgular elde edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından öncelikle ayrı ayrı yapılmış ve daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlar üzerinde fikir birliği sağlanıncaya kadar tartışmış ve bu kodlara son şeklini vermiştir. Oluşturulan bu kodlar tablolar halinde sunularak anlaşılabilir olması hedeflenmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adaylara ilk olarak "Öğrenme-öğretme etkinliği denilince ne anlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Adayların bu soruya vermiş olduğu cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Adayların etkinlik kavramına ilişkin görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri	K ₁ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄	12
Etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalar	K ₂ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅	5
Aktif bir öğrenme ortamı	K ₁ , K ₄ , K ₅ , K ₁₂	4
Materyal kullanma	K ₂ , K ₆ , K ₈ , K ₁₀	4
Oyunla öğretim ortamı	K ₁ , K ₃ , K ₁₄ , K ₁₅	4
Somutlaştırma	K ₄ , K ₆ , K ₉ , K ₁₄	4
Power point sunumu kullanma	K ₄ , K ₁₁	2
Şarkı söyletme	K ₃ , K ₁₄	2

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının etkinlik kavramına ilişkin görüşlerinin, 8 farklı kodla temsil edildiği görülmektedir. Öğrenme-öğretme etkinliğini; 12 öğretmen adayının farklı öğretim yöntem ve teknikleri, 5 öğretmen adayının etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalar, 4'er öğretmen adayının aktif öğrenme ortamı, materyal kullanma, oyunla öğretim ortamı ve somutlaştırma, 2'şer öğretmen adayının power point sunumu kullanma ve şarkı söyletme şeklinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Ayrıca Tablo 1'e bakıldığında K₁₄ kodlu öğretmen adayının 5 farklı görüşe sahip olduğu, K₄ kodlu öğretmen adayının 4 farklı görüş belirttiği, K₁, K₃, K₆ ve K₁₀ kodlu öğretmen adaylarının 3 farklı görüş bildirdiği, K₂, K₅, K₈, K₁₁, K₁₂, K₁₃ ve K₁₅ kodlu öğretmen adaylarının 2 farklı görüş ifade ettiği ve son olarak K₇ ve K₉ kodlu öğretmen adaylarının ise tek bir görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarından K₁₃ kodlu öğretmen adayı etkinliğin farklı öğretim yöntem ve teknikleri olduğunu;

Etkinlik denilince yani derslerde uyguladığımız yöntemler aklıma geliyor benim (K₁₃).

şeklinde ifade ederken, K₂ kodlu öğretmen adayı etkinliğin etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalar olduğunu;

Ders içerisinde öğrenciye dersi daha iyi anlatmak için veya dersi daha iyi kavratmak için yaptığımız uygulamalar aklımıza geliyor (K₂).

sözleriyle belirtmiştir. Etkinliğin aktif bir öğrenme ortamı olduğunu K₅ kodlu öğretmen adayı;

Uygulamalı yani öğrencilerin de derse katıldığı, öğretmenin sadece sunum şeklinde anlatarak geçtiği değil de öğrencilerin aktif olduğu bir ders içeriğini anlıyorum (K₅).

sözleriyle açıklarken, K₆ kodlu öğretmen adayı etkinliğin materyal kullanmaktan ibaret olduğunu;

Öğrenme-öğretme etkinliği, öğrenciye bir şeyi sunuş yoluyla değil de materyallerle anlatmak geliyor benim aklıma (K₆).

şeklinde dile getirmiştir. Etkinliğin oyunla öğretim olduğunu K₁₅ kodlu öğretmen adayı;

İlkokul çağındaki öğrenciler çocuk yaşta oldukları için oyun yani daha çok oyunla öğretim geliyor aklıma (K₁₅).

sözleriyle ifade ederken, K₄ kodlu öğretmen adayı etkinliğin somutlaştırmadan ibaret olduğunu;

Etkinlik, çocuğa sadece soyut bilgiyi vermek değil de bilgiyi daha somutlaştırarak çocuğu derse katmak diyebilirim (K₄).

ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmen adaylarından K₁₁ kodlu katılımcı etkinliğin power point sunumu kullanma olduğunu;

Etkinlik denilince dersi tek düze anlatmak değil de hazırladığımız slaytlar ve uygulamalar geliyor aklıma (K₁₁).

şeklinde açıklarken, K₁₄ kodlu öğretmen adayı etkinliğin şarkı söyletmek olduğunu;

Öğrencilerin bir konuyu daha iyi anlayabilmeleri için onların seviyelerine daha uygun olan oyunlarla veya şarkı söyleterek konuları somutlaştırmak için kullanılan faaliyetler (K₁₄).

sözleriyle dile getirmiştir.

Adaylarla yapılan görüşmelerde, adaya yöneltilen bir diğer soru; “*Lisans öğrenimi süresince, etkinlik kavramıyla ilgili herhangi bir ders alıp almadığınız hakkında ne düşünüyorsunuz?*”

Eğer almışsa;

➤ *Hangi ders ya da dersler?*

➤ *Aldığınız bu ders ya da derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?”*

şeklinde olup Tablo 2’de adayların bu sorunun “*lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders alıp almadıkları eğer almışlarsa bu derslerin neler olduğu hakkındaki düşüncelerine*” ait bulgular ve Tablo 3’te ise “*lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili alınan derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine katkısı hakkındaki düşüncelerine*” ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Adayların lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramı ile ilgili ders alıp almadıklarına ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Ders	Katılımcı	Frekans
Evet, aldım	14	Hayat Bilgisi Öğretimi	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₄ , K ₁₅	11
		Öğretim İlke ve Yöntemleri	K ₁ , K ₃ , K ₇ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅	7
		Matematik Öğretimi I-II	K ₆ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₅	6
		Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	K ₁ , K ₂ , K ₈ , K ₁₃ , K ₁₅	5
		Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II	K ₆ , K ₇ , K ₁₃ , K ₁₅	4
		Drama	K ₁ , K ₈	3
Hayır, almadım	1	Sosyal Bilgiler Öğretimi	K ₇	1
		-	K ₅	1

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarından 14’ünün lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders aldıklarını, buna karşın 1’inin ise ders almadığını ifade ettikleri görülmektedir. Etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını belirten öğretmen adaylarından 11’i Hayat Bilgisi Öğretimi dersinin, 7’si Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin, 6’sı Matematik Öğretimi I-II derslerinin, 5’i Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin, 4’ü Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II derslerinin, 3’ü Drama dersinin ve 1 adayın ise Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin etkinlik kavramıyla ilgili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarından K₁ lisans öğrenimi süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını ve bu derslerin neler olduğunu;

Etkinlik kavramıyla ilgili, öğretim ilke ve yöntemleri, dersini almıştık, sonra drama dersi almıştık bu derste de aynı şekilde etkinlikler yapılarak mesela bir top yoktu aslında ama biz o top varmış gibi onunla oyunlar falan oynamıştık, hatta kukla falan yapmıştık. Hayat bilgisi öğretimi dersinde geçen dönem uygulamalı olarak bir kazanım vermişti onlarla ilgili yapmıştık aynı şekilde. Sonra materyal dersimiz vardı, aynı şekilde bu derste de materyal tasarlayarak albüm yapmıştık etkinlik olarak (K₁).

cümleleriyle ifade ederken, K₇ kodlu öğretmen adayı ise etkinlik kavramıyla ilgili aldığı dersleri;

Daha çok eğitim ağırlıklı olan derslerimizdi, işte bu öğretim ilke ve yöntemleri dersimizde onun dışında hayat bilgisi öğretimi bu öğretim derslerinin hepsinde işte matematik öğretimi I-II başka şu an sosyal bilgiler öğretimi görüyoruz mesela bu dönem, geçtiğimiz dönem fen ve teknoloji öğretimi I-II görmüştük, bunların hepsinde etkinlik gösterildi (K7).

ifadeleriyle belirtmiştir. Diğer taraftan K₅ kodlu öğretmen adayı ise lisans öğrenimi süresince etkinlik kavramıyla ilgili herhangi bir ders almadığını;

Almadım (K₅).

şeklinde kısaca ifade etmiştir.

Tablo 3'te etkinlik kavramıyla ilgili ders almış olduklarını düşünen öğretmen adaylarının, bu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik düşüncelerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Adayların almış oldukları derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine sağlamış olduğu katkılara ilişkin görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
Yetersiz	K ₁ , K ₃ , K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅	13
Yeterli	K ₂	1
Görüş yok	K ₅	1

Tablo 3 incelendiğinde; lisans öğrenimi süresince etkinlik kavramıyla ilgili ders aldığını düşünen öğretmen adaylarından 13'ü bu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine sağlamış olduğu katkının yetersiz olduğunu düşünürken, sadece 1 öğretmen adayının ise yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca bu konuda 1 öğretmen adayı herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Öğretmen adaylarının almış oldukları derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine sağlamış olduğu katkının yetersiz olduğunu düşünen K₉ kodlu öğretmen adayı bu düşüncesini;

Ben aslında yeterli olmadığını düşünüyorum (K₉).

sözleriyle belirtirken, K₂ kodlu öğretmen adayı ise bu katkının yeterli olduğuna dair düşüncesini;

Hocam bence yeterli (K₂).

şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde sorulan son soru ise "Size göre 'öğrenme etkinliği' hangi özelliklere sahip olmalıdır?" şeklinde olup adayların bu soruya vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Adayların etkili bir etkinlikte bulunması gereken niteliklere ilişkin görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
Öğrenci seviyesine uygun olmalı	K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄	10
Aktif katılımı sağlamalı	K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₃	9
Materyal içermeli	K ₁ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁	8
Eğlendirici olmalı	K ₂ , K ₃ , K ₆ , K ₁₄ , K ₁₅	5
Amaca uygun olmalı	K ₁ , K ₁₄ , K ₁₅	3
Sınıf mevcuduna uygun olmalı	K ₁ , K ₃ , K ₁₁	3
Gerçek yaşama uygun olmalı	K ₅ , K ₁₁ , K ₁₂	3
Sınıfın donanımına uygun olmalı	K ₈ , K ₁₂ , K ₁₅	3

Tablo 4 incelendiğinde etkili bir etkinlikte bulunması gereken niteliklere ilişkin, etkinliklerin; öğretmen adaylarından 10'u öğrenci seviyesine uygun olması, 9'u aktif katılımı sağlaması, 8'i materyal içermesi, 5'i eğlendirici olması ve 3'er öğretmen adayının ise kazanıma, sınıf mevcuduna, günlük yaşama ve sınıfın donanımına uygun olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarından K₈ kodlu katılımcı etkili bir etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğini;

Öğrenciye hitap etmesi lazım yani öğrenci seviyesine uygun olması lazım (K₈).

şeklinde ifade ederken, K₇ kodlu öğretmen adayı etkili bir etkinliğin aktif katılımı sağlaması gerektiğini;

Öğrencilerin hepsini derse katarak, herkesi aktif hale getirerek bu şekilde kullanılan etkinlikler daha etkili olacaktır (K₇).

ifadeleriyle belirtmiştir. Etkili bir etkinliğin materyal içermesi gerektiğini K₅ kodlu öğretmen adayı;

Materyaller çok olmalıdır, öğretmen derse önceden hazırlanıp gelmelidir ya da öğrencilerden bir sonraki ders için gerekli materyal istemelidir (K₅).

sözleriyle açıklarken, K₆ kodlu öğretmen adayı etkili bir etkinliğin eğlendirici olması gerektiğini;

Yani öğrenciyi sıkmayacak bir şey olmalı, eğlendirici nitelikte olmalı, eğlendirirken de eğitecek nitelikte olmalı yani (K₆).

şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından K₁₅ etkili bir etkinliğin amaca uygun olması gerektiğini;

Hangi kazanımdan yola çıkılıyorsa o kazanımı çocuğa kazandırmalı (K₁₅).

cümlesiyle dile getirirken, K₁ kodlu öğretmen adayı etkili bir etkinliğin sınıf mevcuduna uygun olması gerektiğini;

Etkinliğin öğrenci sayısına az mı, çok mu yani sınıf mevcuduna uygun olması lazım (K₁).

sözleriyle belirtmiştir. Etkili bir etkinliğin gerçek yaşama uygun olması gerektiğini K₁₂ kodlu öğretmen adayı;

Gerçek yaşamla ilişkili olması lazım (K₁₂).

ifadeleriyle açıklarken, K₁₂ kodlu öğretmen adayı etkili bir etkinliğin sınıfın donanımına uygun olması gerektiğini;

Okulun yapısı yani sınıfın yapısı da önemli, mesela projeksiyondan yansıtacaksın ama köy okulundasın tahtadan başka hiçbir şey yok (K₁₂).

şeklinde dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim programlarında önemli bir yere sahip olan etkinlik kavramına yönelik görüşlerinin çeşitlilik göstermesiyle birlikte yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının etkinlik kavramına ilişkin algılarının incelendiği araştırmaların (Açıl, 2011; Bozkurt, 2012; Özmantar vd., 2010; Öztürk & Işık, 2020; Öztürk & Öztürk, 2016; Toprak vd., 2014; Uğurel vd., 2010) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (12 aday) etkinlik kavramını *farklı öğretim yöntem ve tekniği* şeklinde ifade etmeleri, adayların etkinlik kavramına yönelik yanlış bir düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç Açıl'ın (2011) matematik ve sınıf öğretmenleriyle; Bozkurt' un (2012) ve Uğurel ve diğerlerinin (2010) ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenleriyle; Öztürk ve Işık' ın (2020) ilköğretim matematik öğretmenleriyle; Özmantar ve diğerlerinin (2010) sınıf öğretmenleriyle ve Öztürk ve Öztürk' ün (2016) fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmaların sonuçlarıyla (az sayıda katılımcı tarafından ifade edilse de) örtüşmektedir. Yine araştırmada öğretmen adaylarının üçte birinin etkinlik kavramını *etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalar* olarak çok genel bir şekilde ifade etmeleri, onların etkinlik kavramıyla ilgili yetersiz bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir kısmının etkinlik kavramı ile ilgili olarak *materyal kullanma ve somutlaştırma* gibi görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu konuda Becker ve Shimada'nın (1997) etkinliğin bazen hazırlanan materyallerden ibaret olduğunu bazen de karmaşık matematiksel faaliyetler gerçekleştirmek için tasarlanan ortamlar olduğunu ifade etmeleri, öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili materyal kullanımı şeklindeki görüşlerini destekler nitelikte görünse de, birçok araştırmacı (MacDonald, 2008; Stein vd., 1996; Watson, 2008) tarafından etkinlik kavramıyla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, etkinliğin tek başına materyal kullanımı gibi eksik bir tanımdan ibaret olmayıp daha çok Becker ve Shimada'nın etkinlikle ilgili bu ifadelerinin ikinci kısmına dikkat çekildiği görülmektedir. Buna ek olarak Özmantar ve Bingölbalı'nın (2010) materyallerin etkinliğin sadece bir parçası olduğunu vurgulamaları ve Doyle'un (1984, 1988) etkinlik tanımı incelendiğinde materyallerin, etkinliğin amacına ulaşması için kullanılacak olan araç-gereçler olduğu şeklindeki ifadeleri de adayların etkinlik kavramına ilişkin görüşlerinin eksik ve yetersiz olduğunu göz önüne sermektedir. Öte yandan etkinlik kavramına dair adaylar tarafından dile getirilen *aktif bir öğrenme ortamı* ve *oyunla öğretim ortamı* şeklindeki ifadeler, yine adayların etkinlik kavramı ile ilgili genel ve yetersiz düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca adayların etkinlik kavramını *power point sunumu kullanma* ve *şarkı söyletme* gibi ifadelerle açıklamaya çalışmaları, adayların etkinlik kavramı ile ilgili oldukça yetersiz bilgilere sahip olduklarının göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (14 aday) lisans öğrenimleri süresince etkinlik kavramı ile ilgili ders almış olduklarını belirtmelerine rağmen adaylar tarafından ifade edilen dersler üzerinde bir fikir birliği olmaması ve yine adayların tamamına yakınının (13 aday) bu derslerin etkinlik hazırlama ve uygulama sürecine yönelik kendilerine yeterli katkı sağlamadığını ifade etmeleri büyük bir tutarsızlık içermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerindeki bu tutarsızlık, adayların etkinlik kavramıyla ilgili doğru bilgilere sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Öztürk ve Işık (2020) tarafından ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının etkinlik kavramıyla ilgili görüşlerinin, lisans öğrenimleri süresince aldıklarını ifade ettikleri derslerin içeriklerine göre şekillendiği söylenebilir. Örneğin, etkinlik kavramıyla ilgili adaylarda materyal kullanımı şeklindeki algının oluşması, adayların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini almalarının bir sonucu olarak gösterilebilir.

Etkili bir etkinlikte bulunması gereken niteliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, adayların üçte ikisi (10 aday) etkili bir etkinliğin *öğrenci seviyesine uygun olması* gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, Doyle' un (1988) bir çalışmanın etkinlik olarak değerlendirilebilmesi için süreç sonucunda oluşması hedeflenen ürünün öğrenciler tarafından yapılabilir özellikte olması gerektiği düşüncesi ile örtüşmektedir. Ayrıca adayların yaklaşık üçte ikisi tarafından (9 aday) etkili bir etkinliğin *aktif katılımı sağlanması* gerektiği ifade edilmiştir. Adaylar tarafından ifade edilen bu düşünce, öğrencilere sorumluluklar verilerek gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alınmasını sağladığını belirten Bozkurt (2012), Aykaç (2007) ve Özmantar ve diğerlerinin (2010) çalışmalarıyla desteklenmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının yarısından fazlası (8 aday) etkili bir etkinliğin *materyal içermesi* gerektiğini dile getirmiştir. Buna paralel olarak etkinliklerin mümkün olduğunca materyal içerikli olması gerektiğini (Henningsen & Stein, 1997) ve etkinliklerin anlamlı öğrenmenin sağlanması için görsel sunumlardan ve materyallerden ibaret olması gerektiğini ifade eden (Uğurel vd., 2010) çalışmalar da mevcuttur. Öte yandan öğretmen adaylarının üçte birinin (5 aday) etkili bir etkinliğin *eğlendirici olması* gerektiğine dair düşünceleri, Nyman (2016) tarafından yapılan ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eğlenceli etkinliklerin daha ilgi çekici ve hatırlanabilir olduğunu ifade ettikleri çalışmayla desteklenebilir. Son olarak üçer öğretmen adayı tarafından ifade edilen etkili bir etkinliğin; *amaca uygun olması* (Ainley, Pratt & Hansen, 2006; MacGrekör, 2004; Smith & Stein, 1998; Stein & Smith, 1998; Stylianides & Stylianides, 2008), *sınıf*

mevcuduna uygun olması (Özmantar & Bingölbali, 2010; Smith & Stein, 1998; Stein & Smith, 1998), *gerçek yaşama uygun olması* (Doer, 2006; Francom & Gardner, 2014; Stylianides & Stylianides, 2008; Suzuki & Harnisch, 1995; Uğurel vd., 2010) ve *sınıf donanımına uygun olması* (Swan, 2008) gerektiği şeklindeki özellikleri çeşitli çalışmalarda dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik kavramı ile ilgili yetersiz düşüncelere sahip olmaları, bir tutarsızlık söz konusu olsa da, adayların lisans öğrenimleri boyunca etkinlik kavramı ile ilgili dersler aldıklarını ifade etmeleri ve aldıkları bu derslerin yetersiz olduğunu dile getirmelerine rağmen, etkili bir etkinlikte bulunması gereken özellikleri literatürle örtüşecek şekilde açıklamalarda bulunmaları, araştırmacıların zihninde “öğretim programlarında geniş yer tutan etkinlik kavramının niteliklerini bilen öğretmenler yetişiyor düşüncesini” oluşturduğu için sevindiricidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilere yer verilebilir:

- Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan öğretime yönelik derslerde adayların etkinlik kavramıyla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olabilmeleri için etkinlikle ilgili uygulamalı çalışmalara sıklıkla yer verilmelidir.
- Etkinlik kavramıyla ilgili öğretmen adaylarına yönelik bilgilendirici kitap vb. kaynakların azlığı göz önüne alındığında, etkinlik kavramına yönelik çalışmalar yapan uzmanlar tarafından bu yöndeki bilimsel kaynakların artırılmasıyla adaylara destek sağlanabilir.
- Etkinlik kavramı ile ilgili çalışmaların azlığı dikkate alındığında, etkinlik kavramına ilişkin farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılarak sahip olunan farklı görüşlerin de ortaya çıkarılması ve böylece etkinlik kavramının doğru algılanabilmesine yönelik ne gibi katkılar sağlanabileceği üzerine tartışmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulunca incelenmiş olup 12.03.2020 tarih ve 2020/19 sayılı yazıyla çalışmanın etik ilkelere uygun olduğu karara bağlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanaşına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ainley, J., Pratt, D., & Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal*, 32(1), 23-38.
- Altıntaş, E., & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287-295.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35.
- Balim, A.G., Kesercioğlu, T., Evrekli, E., & İnel, D. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeği: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 79-92.
- Becker, J.P., & Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Benzer, E., & Muşlu-Kaygısız, G. (2017). Designing lab experiments based on constructivist approach: A junior-high preservice science teachers' case. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 386-409.
- Biccard, P., & Wessels, D. (2015). Student mathematical activity as a springboard to developing teacher didactisation practices. *Pythagoras*, 36(2), 5. makale.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Choo, C.B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Colburn, A. (2000). Constructivism: science education's grand unifying theory. *The Clearance House*, 74(1), 9-12.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Çömek, A., Akinoğlu, O., Elmacı, E., & Gündoğdu, T. (2016). Fen eğitiminde kavram haritaları kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 348-363.
- Demirhan-İşcan, C., & Keleşoğlu, S. (2017). Practices of prospective teachers based on constructivism. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1055-1070.
- Doerr, H.M. (2006). Examining the tasks of teaching when using students' mathematical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 3-24.
- Doyle, W. (1984). *Effective classroom practices for secondary schools* (Tech. Rep. No. 6191). Austin: The University of Texas.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Francom, G.M., & Gardner, J. (2014). What is task-centered learning?. *TechTrends*, 58(5), 28-36.

- Grevholm, B., Milman, R., & Clarke, B. (2009). Function, form and focus: The role of tasks in elementary mathematics teacher education. In B. Clarke, B. Grevholm and R. Millman (Eds.), *Tasks in primary mathematics teacher education* (pp. 1-5). New York, USA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116.
- Henningsen, M., & Stein, M.K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Herbst, P. (2008). *The teacher and the task*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia, Michoacán, Mexico.
- Jones, K., & Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2), 105-121.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven, (Ed.). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (1. Baskı) içinde (620-653). Ankara: Pegem Akademi.
- Laçın-Şimşek, C. (2014). Etkinlik temelli (Hands-on science) fen. Ö. Keleş, (Ed.), *Uygulamalı etkinliklerle fen eğitiminde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde (200- 211). Ankara: Pegem Akademi.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design* (2nd ed.). Burlington, USA: Gower Publishing Company.
- MacGrekör, C. (2004). *Okul sonrası 365 aktivite*. (Çev. A.C. Atmaca) İstanbul: Rota Yayınevi.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). New York: Pearson Publishing.
- Nyman, R. (2016). What makes a mathematical task interesting?. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1509-1520.
- Orhan, A.T., & Bozkurt, O. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde yapılandırmacılık (constructivism). M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu, (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* içinde (123-141). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özmantar, M.F., & Bingölbali, E. (2010). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbali ve M.F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (2. Baskı) içinde (s. 313-348). Ankara: Pegem Akdemi.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 379-398.
- Özmen, H. (2016). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (13. Baskı) içinde (s. 52-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, F., & Işık, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 47-63.
- Öztürk, F., & Öztürk, B. (2016). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(68), 101-115.
- Öztürk, F., Işık, A., & Öztürk, B. (2014, June). *Preservice elementary mathematics teachers' written views on the concept of instructional activity*. Paper presented at the International Conference on New Horizons in Education. Paris, France.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Saiz, M., & Figueras, O. (2009). A research-based workshop design for volume tasks. In B. Blarke, B. Grevholm and R. Millman (Eds.), *Tasks in primary mathematics teacher education* (pp. 197-214). New York, USA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Smith, M.S., & Stein, M.K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stein, M.K., & Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M.K., Grover, B.W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal Summer*, 33(2), 455-488.
- Stylianides, A.J., & Stylianides, G.J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 859-875.
- Suzuki, K., & Harnisch, D.L. (1995, April). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 217-237.
- Swan, M. (2008). Designing multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of International Society for Design and Development in Education*, 1(1), 1-17.
- Toprak, Ç., Uğurel, I., & Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli bileşenleri açısından analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 39-59.

- Uğurel, I., & Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir araştırma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E., & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Watson, A. (2008). *Task transformation is the teacher's responsibility*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia, Michoacán, Mexico.
- Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Frant, J.B., Doorman, M., Kieran, C., et al. (2013). Introduction. In C. Margolinas (Ed.), *ICMI Study 22. Task design in mathematics education* (pp. 9-16). Oxford.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Türkçe'ye Uyarlanması

Adaptation of Scientific Literacy Skill Test to Turkish

Demet Şahin Kalyon¹

Anahtar Kelimeler

bilimsel okuryazarlık
beceri testi
ölçek uyarlama
sınıf öğretmeni adayı

Keywords

scientific literacy
skill test
scale adaptation
pre-service primary
teachers

Başvuru Tarihi/Received

24.06.2020

Kabul Tarihi /Accepted

23.09.2020

Öz

Eğitim ve öğretim faaliyetleri öğrencilerin günlük yaşam problemlerine çözüm bulmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Günlük yaşam problemlerinin çözümü bilimsel okuryazarlık becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Çünkü bilimsel okuryazarlık bilimsel bilgiye ulaşmada kullanılan yöntemleri kullanabilme, bilgi ve veriyi organize etme, veri yorumlama gibi alt becerileri içermektedir. Bahsedilen tüm becerilerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için nitelikli bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı Gormally ve diğerleri (2012) tarafından lisans öğrencilerinin bilimsel bilgi ve argümanları değerlendirmelerini ölçmek amacı ile geliştirilen "Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği'ni" Türkçe'ye uyarlayarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmaktır. Bu test bilimsel okuryazarlık ile ilgili becerileri ölçmek için tasarlanmıştır. Testin ölçtüğü beceriler "geçerli bilimsel bir argümanı belirleme, bilgi kaynaklarının doğruluğunu belirleme, bilimsel ve bilimsel olmayan bilgiyi birbirinden ayırma, araştırma yöntemini bilme ve bu yöntemin bulgu ve sonuçları nasıl etkileyeceğini kavrama, grafik oluşturma, verilerin grafik gösterimlerini okuma ve yorumlama, matematiksel becerileri kullanarak problem çözebilme, temel istatistikleri anlama ve yorumlama, Çıkarımları, tahminleri ve sonuçları nicel verilere dayanarak gerektirmedi." Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi bahsedilen becerileri ölçmek için 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya 284 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. İstatistiksel analiz için TAP (Test Analysis Program) kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi için Factor 10; Doğrulayıcı Faktör Analizi için Mplus programı kullanılmıştır. Yapılan madde analizinde 9. maddenin testten çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 9. madde ile 5 ve 27. maddenin de testten çıkması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç madde testten atıldıktan sonra madde analizi yenilenmiş ve Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.84 bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü, 0.53; ortalama ayırt edicilik düzeyi ise 0.49 bulunmuştur. En düşük madde zorluk değeri 0.35; en yüksek madde zorluk değeri 0.83'tür. En düşük madde ayırıcılık değeri 0.27; en yüksek değer ise 0.67 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında Türkçe 'ye uyarlanan 25 maddelik Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi'nin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Abstract

Education and training activities aim to help students find solutions to their daily life problems. The solution to daily life problems requires having scientific literacy skills since scientific literacy includes certain sub-skills, such as being able to use the methods to reach scientific knowledge, to organize information and data, and to interpret data. A qualified measurement tool is needed to determine whether such skills have been acquired. The purpose of this study was to carry out the reliability and validity studies by adapting the "Test of Scientific Literacy Skills (TOSLS)" developed by Gormally et al. (2012) to measure undergraduate students' evaluations of scientific knowledge and arguments. This test was designed to measure skills related to scientific literacy. Skills measured with the test are being able "to determine a valid scientific argument, to determine the factuality of information sources, to separate scientific and non-scientific information, to know research methods and understand how these methods will affect the findings and results, to create charts, to read and interpret the chart representations of the data, to use mathematical skills in saving problems, to understand and interpret basic statistics, and to justify inferences, predictions, and results based on quantitative data." The test consists of 28 items to measure the skills mentioned. Two hundred eighty-four prospective primary school teachers participated in the study. The TAP (Test Analysis Program) was used for statistical analyses. Factor 10 program was used for Exploratory Factor Analysis and Mplus program for Confirmatory Factor Analysis. As a result of the item analysis, it was decided to exclude item 9 from the test and then exploratory and confirmatory factor analyzes were performed. According to the results of these analysis, items 5 and 27 were also removed from the test. After the three items were excluded from the test, the item analysis was renewed. The reliability coefficient of the test (KR - 20) was found to be 0.84. The mean difficulty of the test was 0.53, while the mean discrimination level was found to be 0.49. The lowest item difficulty value was 0.35, and the highest item difficulty value was 0.83. The lowest item discrimination value was 0.27, while the highest value was found to be 0.67. In addition, it was concluded that the test had a good fit when all the fit indices that emerged as a result of factor analysis were examined. Considering all these values, it not prudent to assert that the Turkish version of the TOSLS is a valid and reliable measurement tool.

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-4321-4880>

Introduction

Science teachers, scientists, and educational planners agree that the development of students' scientific literacy is an important goal of science education (Gormally et al., 2012) since rapid developments in science and technology not only enhance individuals' lives but also bring several problems. While individuals appreciate the positive aspects of all such developments, they should be able to evaluate and solve the problems they cause. Appreciation and criticism require a number of skills. Such critical life skills refer to draw appropriate conclusions from the evidence and information given and to criticize the claims asserted by others based on the relevant evidence (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], , 2003, p. 131). The concept in which these skills coexist is called scientific literacy.

Scientific literacy is defined as understanding the natural world and the changes occurring as a result of human activities and as the capacity to use the information to facilitate decision-making on any subject and to draw evidence-based conclusions (OECD, 2003 p.133). It is also to use data and evidence to evaluate information and arguments suggested by people (National Research Council [NRC], 1996).

In general, national, and international curricula are observed to emphasize scientific literacy. The main purpose of science education in such curricula is to enable students to use scientific concepts and methods to address problems in any research, project assignments, or daily life (NRC, 2012; OECD, 2003; MEB, 2018; American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993).

The role of teachers is critical in acquiring the skills included in the curricula mentioned above. Teachers, who are responsible for raising individuals who have gained contemporary life skills, are in need to update themselves, and they are expected to have the knowledge and skills they want to teach to students. As with all skills, scientific literacy skills should be acquired at an early age; thus, prospective primary school teachers have great responsibilities. Primary school teachers have taken courses fostering their scientific literacy skills throughout their undergraduate education (ex: Basic Science in Primary School, Research Methods in Education, etc.). It is thought that prospective teachers have developed many skills, especially scientific literacy, through such courses. For this reason, certain measurement tools are developed to measure skills to evaluate the contributions of primary school education curriculum to prospective teachers. So far, various tools have been developed to determine which scientific literacy skills prospective teachers gain and whether they develop scientific literacy outcomes (Lawson, 1978; Facione, 1991; Sundre, 2003, 2008; Sundre et al., 2008; Lemke et al., 2004; Miller, 2007; Stein et al., 2007; Stein & Hayes, 2011; Quitadamo et al., 2008; Nuhfer et al., 2016; Stanhope et al., 2017). Therefore, the purpose of this study was to adapt a test aiming to reveal the scientific literacy skills of prospective teachers.

Method

In this study, it was aimed to adapt a scale to evaluate the scientific literacy levels of especially classroom prospective teachers, in general, all pre-service teachers, even all undergraduate and high school students. For this purpose, the relevant literature was reviewed, and the "Test of Scientific Literacy Skills" developed by Gormally et al. (2012) was decided to be adapted to Turkish, taking into account the skills it measures.

The sample of the research consisted of prospective primary school teachers studying at different universities. The test adapted in this study was administered to a total of 419 undergraduate students in the academic year 2019-2020. However, it was found that more than 30% of the participants did not respond to some of the test items. For this reason, the responses given by these participants were excluded from the data pool not to let them influence the analyses. All statistical analyses were performed on the responses of 284 students.

Translation and back-translation processes were followed in this study. The test was translated into Turkish by the educational experts, who have English language proficiency, independently at different times. Two experts other than the researcher were selected to examine the translations to determine which of the translations were more suitable. A Translation Coherence Evaluation Form was created to be sent to these experts by examining the relevant samples in the literature (Tosun, 2013; Baloğlu, 2005; Şenocak, 2011; Şenocak, 2006). Unlike the samples in the literature, the evaluation form used in this study did not contain a scoring table. There were three columns and a row in the form. The translations of the items made by the experts were placed in the right and left columns one by one, and the original items of the test were placed in the middle column. Experts were asked to decide which translation was more appropriate and to write their comments on the line at the bottom of the form. If the translations were not appropriate, the experts were asked to include their suggestions in the form. The expert evaluation forms were sent to two experts holding a doctorate in the field of science education. In the light of the evaluations received from the experts, the researcher created the draft version of the adapted test.

The draft was evaluated with an assistant professor and a research assistant specializing in primary school education. During evaluations, it was frequently referred to as the original form of the test and translation evaluations of the experts. The final version of the test was generated at the end of this process. The final draft was administered to pre-determined participants, and some of the test items were modified after the item analysis. The modification was conducted with two experts in the field of science education and testing and measurement, who have good English proficiency. All statistical analyses were conducted

using TAP (Test Analysis Program). In item analysis, difficulty and discrimination indices were calculated for each item. KR-20 value was taken as the basis for reliability value. In addition, exploratory factor analysis was carried out due to the fact that there was no information about factor analysis during the development stage of the test, and it was about to be administered to a different sample in a different culture.

Result and Discussion

The findings obtained at the end of the adaptation process of the TOSLS revealed that the 25-item Turkish version of the test was reliable and valid to be used to reveal the skills of prospective primary school teachers in Turkey. TAP was used for the reliability and item analyses of the test, and the reliability coefficient (KR – 20) was found to be 0.84. The findings obtained from the reliability analysis suggested that the test was reliable (Cronbach, 1951). It was concluded that difficulty values of the test items were in the range of 0.35-0.83, and their discrimination values ranged between 0.27-0.67. The mean difficulty value of the test was 0.53, while the mean discrimination value was found to be 0.49. In addition, it was concluded that the test had a good fit when all the fit indices that emerged as a result of factor analysis were examined. When the findings obtained from the field as a result of the confirmatory factor analysis were examined, it was seen that the value of χ^2/sd (1.238) was below 5 in the model, the CFI and TLI values were above 0.90 and the RMSEA value was below 0.08. According to the goodness of fit indexes, it can be said that the one-dimensional structure of the Scientific Literacy Test consisting of 25 items is confirmed. Considering all these values, it was not prudent to assert that the Turkish version of the TOSLS is a valid and reliable measurement tool to be administered to all undergraduate students with prospective primary school teachers.

The TOSLS was adapted to reveal the scientific literacy skills of prospective primary school teachers. However, it can be administered to high school and undergraduate students, given the characteristics of the study groups in the literature. Students' responses to the test items also give clues about at which skills they are good or bad. Employing different data collection methods, further studies can be conducted to reveal the fundamental insufficiency of the participants in any skill. Finally, this test can be used to investigate the effectiveness of any teaching activity on scientific literacy skills.

Bireylerin basılı ya da online herhangi bir haber yayını okumaya başladığında örneğin; virüsler, kök hücre ya da küresel ısınma ile ilgili farklı yazılar ile karşılaşma olasılığı vardır. Bu başlıkların altında yer alan bilgiler, argümanlar, veriler, grafikler zaman zaman bireyler tarafından anlaşılabilir olsa da bir vatandaş olarak bu konularda görüş bildirecek düzeyde bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Çünkü bireyler toplumu ilgilendiren meseleleri anlamak için bazı bilgilere gereksinim duyar. İşte, bilimsel okuryazarlık, kamu meselelerini anlamak için ihtiyaç duyduğunuz bilgileri oluşturmaktadır (Hazen ve Trefil, 2009).

Fen eğitimcileri, bilim insanları ve eğitim programcıları, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının gelişmesinin fen eğitiminin önemli bir amacı olduğu konusunda hemfikirdir (Gormally ve diğerleri, 2012). Çünkü bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler bireylerin yaşamında olumlu gelişmelere sebep olmakla birlikte problemleri de beraberinde getirmektedir. Bireyler yaşanan tüm bu gelişmelerin olumlu yönlerini takdir etmekle birlikte sebep olduğu problemlere de eleştirel gözle bakıp çözüm üretebilmelidir. Takdir ve eleştiri ise bir dizi beceriye sahip olmayı gerektirir. Bireyler için önemli olan bu yaşam becerileri, kendilerine verilen kanıt ve bilgilerden uygun sonuç çıkarmak, öne sürülen kanıtlara dayanarak başkaları tarafından yapılan iddiaları eleştirmektir (OECD, 2003, s.131). Bu becerilerin bir arada yer aldığı kavram ise bilimsel okuryazarlık kavramıdır.

Bilimsel okuryazarlık farklı becerilerin birleşimidir ve bireylerin özelliklerine indirgenemeyecek etkileşimleri karakterize etmektedir (Roth ve Barton, 2004). Bilimsel okuryazarlık doğal dünyayı ve insan faaliyetleri sonucunda meydana gelen değişimleri anlamak; herhangi bir konu hakkında karar vermeyi kolaylaştırmak ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için bilgiyi kullanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003, s.133). Bilim adamları tarafından ortaya atılan ya da medyada yer alan bilgi ve argümanları değerlendirmek için veri ve kanıt kullanmaktır (National Research Council [NRC], 1996). Bilimsel okuryazarlık, bireyin bilimsel konularda okuma, anlama ve görüş bildirme yeteneğini ifade eder. Bu beceri günümüzün bilimsel ve teknolojik toplumunda; bilimin ilke ve yöntemlerinin anlaşılması (yani bilimin doğası), temel bilimsel kavram ve terimlerin anlaşılması (yani bilimin içerik bilgisi) ve bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkisinin farkına varılması olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Laugksch; Miller, 1983). Bilimsel okuryazarlık bilimsel süreçleri anlamak ve günlük yaşamda var olan bilimsel bilgileri kavramaktır (Fives ve diğerleri, 2014).

Bilimsel okuryazarlık kavramı tanımlamaları incelendiğinde bireylerin bilgiye ulaşmak için kullanılacak yöntemleri bilmesi ve içlerinden en uygun olanı seçmesi, ulaştığı bilginin kaynağının doğruluğunu, güvenilirliğini belirleyebilmesi, elde ettiği bilgi ve verileri amacına göre organize etmesi ve amaca yönelik olarak kullanabilmesidir. Bilimsel okuryazarlık becerilerine sahip bireyler bilimin temellerini oluşturan teorileri, bunlara nasıl ulaşıldığını ve neden yaygın olarak kabul edildiklerini bilir. Bilimin rastgele bir evrenden nasıl düzen sağladığının ve bilimde deneyin rolünün farkındadır. Bununla birlikte bilimsel araştırmacının öğelerini, doğru sorgulamanın, analitik ve tümdengelimli akıl yürütmenin, mantıksal düşünce süreçlerinin ve nesnel kanıtlara güvenmenin önemini takdir eder. Bilimi, bilim olmayandan ayırabilir. Problem çözmeye bilimsel bilgiyi kullanabilir ve bilimsel düşünür (Norris ve Philips, 2003; Shamos, 1995, s. 89). Bilimsel okuryazar bireyler bilimsel olarak bir şeyi incelemenin ne demek olduğunu bilir, "deney" veya "hipotez" gibi kelimeleri tanımlayabilir (Hobson, 2008).

Bilimsel okuryazarlık için geçmişten günümüze kadar yapılan tanımlar incelendiğinde, sırasıyla iki temel yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. İlk yaklaşımda öğrencilere hem içerik bilgisinin hem süreç bilgisinin öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. İkinci yaklaşımda ise öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı sorunları bilimsel yaklaşım kullanarak çözebilmelerini sağlayabilecek öğretim programlarının geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (Şahin ve Ateş, 2018)

Ulusal ve uluslararası öğretim programları incelendiğinde genellikle hepsinde bilimsel okuryazarlık kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu programlarda fen eğitiminin temel amacı, öğrencilerin herhangi bir araştırma esnasında, proje ödevinde ya da günlük yaşamdaki problemleri ele almak için bilimsel kavramları ve yöntemleri kullanmalarını sağlamaktır (NRC, 2012; OECD, 2003; MEB, 2018; American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993).

Programlarda bahsedilen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere düşen görev oldukça fazladır. Buldukları çağın yaşam becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmede sorumlu olan öğretmenlerin de kendilerini yenilemeleri gerekmekte, öğrencilere kazandırmak istedikleri bilgi ve becerilere kendileri de sahip olmaları beklenmektedir. Tüm becerilerde olduğu gibi bilimsel okuryazarlık becerilerinin de erken yaşta kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bununla birlikte uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS) üye ülkelerdeki fen eğitiminin 'öğrencileri gazetede ve internette bilimin raporlamasını ayırt etmek, anlamak ve eleştirmek için ne kadar iyi donattığını' değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Jarman ve McClune, 2007, s.7).

Sınıf öğretmenleri üniversite eğitimi boyunca bilimsel okuryazarlık becerilerini artıran dersleri almaktadır (Örn: İlkokulda Temel Fen Bilimleri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri...vb). Öğretmen adaylarının bu dersler sayesinde bilimsel okuryazarlık başta olmak üzere birçok beceriyi geliştirdikleri düşünülmektedir. Bilimsel okuryazarlık becerilerinin bireysel yönlerini değerlendirmek için çeşitli araçlar geliştirilmiştir, ancak hiçbir araç tüm becerileri ölçmemektedir. Bu nedenle araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda amaçlarına uygun ölçme aracını tercih etmiştir. Öğrencilerin hangi bilimsel okuryazarlık becerileri kazandıklarını ve öğretim sırasında bilimsel okuryazarlık kazanımları geliştirip geliştirmediklerini belirlemek için çeşitli araçlar geliştirilmiştir (Fives ve diğerleri, 2014; Laugksch ve Spargo, 1996; Miller, 2007; Nuhfer vd., 2016; Keskin ve diğerleri, 2016; Tunç-Şahin ve Say, 2010).

Bilimsel okuryazarlık ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkökul (Süren, 2008), ortaokul (Şahin ve Ateş, 2018; Tunç-Şahin ve Say, 2010; Keskin ve diğerleri, 2016; Kütükçü, 2016) ya da üniversite (Tekin ve diğerleri, 2016; Turgut, 2005; Dombaycı ve Ercan, 2017; Yetişir, 2007) öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda

bilimsel okuryazarlık ölçme araçları incelendiğinde tümünün likert tipinde olduğu dikkat çekmektedir. Her ne kadar kullanılan ölçekler bilimsel okuryazarlığın önemli boyutlarını içerse de günümüzde bireylerin sahip olması gereken grafik oluşturma, grafik yorumlama geçerli bilimsel bir argümanı belirleme gibi bazı becerileri ölçmediği düşünülmektedir. Bilimsel argümanları ve kanıt kaynaklarını değerlendirmede öğrencilerin yeterliliğini, öğrencilerin grafik yorumlamalarını, grafik oluşturma becerilerini değerlendirmek için kolayca erişilebilir bir aracın bulunmaması yeni bir testin geliştirilmesini ya da uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü tüm eğitim kademelerinde özellikle argüman oluşturma dahil olmak üzere birçok becerinin vurgusu yapılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir argümanı da seçebilecekleri, grafik oluşturup yorumlayabilecekleri bir testin alan yazına kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının bahsedilen bilimsel okuryazarlık becerilerini ortaya koymayı hedefleyen bir testin uyarlanması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda yapılan literatür taraması sonucu Gormally ve diğerlerinin (2012) geliştirdikleri Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi (TOSLS) uyarlanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmacılar bireylerin sahip oldukları becerileri ortaya çıkarmak istediklerinde bu becerilerin ölçülmesi gerekliliği ortaya çıkar. Bu amaçla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek standart ölçme araçları kullanmak isterler. Standart ölçme aracı geçerlik ve güvenilirlik bakımından yeterli sayılabilecek objektif ölçme araçlarıdır. Araştırmacılar, bu özelliklere sahip bir ölçeği kendileri geliştirme yolunu tercih edebilir, daha önce kendi kültüründe ve dilinde geliştirilmiş olan ve psikometrik özellikleri yeterli olan bir ölçeği kullanabilir ya da bu özelliği ölçen bir ölçek varsa onu uyarlama yoluna gidebilir (Boztunç-Öztürk ve diğerleri, 2015; Deniz, 2007). Yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçek uyarlanmıştır. Bu bölümde ölçek uyarlamaya ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Psikolojik araçların adaptasyonu, metodolojik olarak üst düzey titizlik gerektiren karmaşık bir süreçtir (Borsa ve diğerleri, 2012). Bu nedenle araştırmacılar uyarlama sürecinde kendilerine yol gösterecek çalışmalara ihtiyaç duymaktadır. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Türkçe 'ye uyarlanmasında farklı kaynakların ölçek uyarlamaya yönelik araştırmacılara sundukları önerilerden yararlanılmıştır (Çüm ve Koç, 2011; Hambleton ve Patsula, 1999; Hambleton, 2005; Borsa ve diğerleri, 2012, ITC [International Test Commission], 2017). Ölçek uyarlama sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. Aşama : Uyarlama İzni

Herhangi bir uyarlama yapılmadan önce araştırmacılar test ile ilgili gerekli izinleri almalıdırlar. Bu çalışmada gerekli izinler araştırmacı tarafından e-posta yolu ile elde edilmiştir.

2. Aşama: Çeviri Süreci

Bir test uyarlamasında çeviri aşamasında farklı desenlerden yararlanılabilir. En popüler iki tasarım, ileri çeviri ve geri çeviridir. İleri çeviride tek bir çevirmen ya da tercihen bir grup çevirmen, testi kaynak dilden hedef dile uyarlar. Daha sonra, testin iki versiyonunun denkliği başka bir çevirmen/uzman grubu tarafından değerlendirilir. Çevirmenler/uzmanlar tarafından tespit edilen sorunları düzeltmek için testin hedef dili versiyonunda revizyonlar yapılabilir. Bazen son bir adım olarak, başka bir kişi, mutlaka bir çevirmen olmasa da testin hedef dil sürümünü değerlendirir ve testi "düzeltmek" için düzenleyebilir (Hambleton, 2005).

Bu çalışmada ileri çeviri deseni tercih edilmiştir. Test İngilizce dil yeterliliğine sahip ve eğitim alanında uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak farklı zamanlarda çevrilmiştir. Gelen çevirilerden hangisinin daha uygun olduğunu belirleyebilmek adına araştırmacı dışında çevirileri inceleyecek iki uzman belirlenmiştir. Bu uzmanlara gönderilmek üzere literatürdeki örnekleri de incelenerek İngilizce-Türkçe Uyumluluk Uzman Değerlendirme Formu oluşturulmuştur (Tosun, 2013; Baloğlu, 2005; Şenocak, 2011; Şenocak, 2006). Bu çalışmada kullanılan değerlendirme formu literatürdekilerden farklı olarak derecelendirmek amaçlı puanlama sistemi içermemektedir. Değerlendirme formunda üç sütun ve bir satır bulunmaktadır. Sağ ve soldaki sütuna uzmanların yaptıkları çeviriler yerleştirilmiş, ortadaki sütuna iste testin orijinal maddesi yerleştirilmiştir. Uzmanlardan hangi çevirinin daha uygun olduğuna karar vermesi istenmiştir. Formun en altındaki satıra çevirilere ilişkin görüşleri yazmaları istenmiştir. Çevirilerin uygun olmaması durumunda uzmanların önerilerine yer vermeleri istenmiştir.

Hazırlanan uzman değerlendirme formu Fen alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve doktorasını tamamlamış bilim sanat merkezinde görev yapan iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan değerlendirmeler ışığında araştırmacı Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin taslak halini oluşturmuştur.

Hazırlanan taslak sınıf eğitimi alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve bir doktor araştırma görevlisi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler yapılırken testin orijinal formuna ve İngilizce-Türkçe uyumluluk konusunda görüşlerini belirten uzmanların değerlendirmelerine sık sık başvurulmuştur. Bu işlemin sonunda testin son hali hazırlanmıştır.

Testin son hali belirlenen katılımcılara uygulanmış ve yapılan madde analizleri sonrasında test maddelerinin bazılarında düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenleme fen alanında İngilizce diline hâkim bir uzman ve ölçme alanında bir uzman ile gerçekleştirilmiştir.

3. Aşama: Gözden Geçirme

Testin hazırlanan son hali dil ve anlatım bakımından değerlendirilmesi için sınıf eğitiminde Türkçe alanında uzmana gönderilmiştir. Değerlendirmeler ışığında testin bazı maddelerinde dilsel uygunluğu sağlamak adına değişiklikler yapılmıştır. Türkçe 'ye uygunluğu açısından değerlendirilen test son olarak ölçme alanında bir uzmana gönderilmiştir. Değerlendirmeler ışığında testin bazı maddelerinde orijinalindeki anlatımı bozmayacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra testin son halini vermek için sınıf eğitimi alanında ve iyi İngilizce bilen bir uzman ile test gözden geçirilmiştir.

4. Aşama: Küçük Grup Uygulaması

İleri çeviri tasarımının en temel avantajı, doğrudan testin kaynak ve hedef dil versiyonlarının denkliliği hakkında karar verilmesidir. Çünkü incelemenin odak noktası testin hem kaynak hem de hedef dil versiyonlarıdır (Hambleton ve Patsula, 1999; Hambleton, 2005). Testin hedef ve kaynak dil arasındaki denkliliği hakkındaki kararların geçerliliği, küçük bir grup ile yapılan uygulamalar sonucunda araştırmacıya test veya anketin içeriği, anlaşılabilirliği, hakkındaki yorumlarını sunmalarıyla artırılabilir. Bu, "sesli düşün" çalışmalarıyla yapılabilir.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi uygulanmadan önce çalışma grubu içerisinde yer alan 4 öğretmen adayı ile sesli düşünme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sesli düşünme aşamasında öğretmen adaylarından testteki maddeleri tek tek okuyup anladıklarını ifade etmeleri, anlamadıkları yerler var ise neden anlamadıklarını belirtmeleri istenmiş ve bu süreç kayıt altına alınmıştır. Sesli düşünme yöntemi uygulanırken araştırmacının aldığı notlar ve ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda toplam altı maddede değişiklik yapılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda test kullanılarak elde edilen veriler ile uyarlamaya yönelik analizler yapılabilmektedir.

5. Aşama: Hedef Kitlenin Belirlenmesi

Test uyarlama sürecinde gerekli analizlerin yapılabilmesi için testin uygulanacağı gruptan yeterli sayıda katılımcı belirlenir. Olabildiğince fazla katılımcıya ulaşma gerekliliği, test ve madde denkliliği oluşturmak için ve gereken istatistiksel teknikleri (örn. Doğrulayıcı faktör analizi, madde analizleri) güvenilir bir şekilde tahmin etmek için gereklidir. Çalışmada test madde sayısının 10 katından az olmamak koşulu ile olabildiğince fazla katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir.

6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Uyarlanan testte gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilir. Güvenirlik ve geçerliğe ilişkin sonuçlar elde etmek için kullanılacak farklı analizler mevcuttur. Bu çalışmada maddelerin zorluk ve ayırt edebilirlik değerleri için madde analizi yapılmıştır. Testin iç tutarlılığı incelenerek genel güvenirliliği hakkında yorumlamalar yapılmıştır. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinde doğru cevaplar "1" yanlış cevaplar "0" olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle güvenirlilik hesaplanırken KR-20 formülü kullanılmıştır. İç tutarlılığa ilişkin 0.70 üzerinde elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğunu, 0.80'in üzerindeki değerlerin iyi bir test güvenirliliğini yansıttığını söylemek mümkündür (Cronbach, 1951). (Ek 1)

7. Çalışmanın Raporlaştırılması

Herhangi bir test uyarlamasında uyarlamaya ilişkin yapılan her şeyin okuyucuya açık bir şekilde sunulması gerekmektedir. Uyarlanan testin yeni örneklerde kullanılabilmesi için diğer araştırmacılara yol gösterecek bilgileri içermelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmenleri adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan adayların sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Bu çalışmada uyarlanan test 2019-2010- eğitim öğretim yılında sınıf eğitimi alanında öğrenim gören toplam 419 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Fakat veriler incelendiğinde %30'dan fazlasının test maddelerinin bazılarında cevap vermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle analizleri etkileyeceği düşüncesi ile bu katılımcıların verdiği yanıtlar veri havuzundan çıkarılmış ve analizler 284 öğrencinin verdiği yanıtlar ile yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf seviyesi ve cinsiyetlerine göre dağılımları

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	218	77
	Erkek	66	23
	Toplam	284	100
Sınıf	1.Sınıf	99	35
	2.Sınıf	80	28
	3.Sınıf	47	17
	4.Sınıf	58	20
	Toplam	284	100

Öğretmen adaylarının oluşturduğu örneklem grubunun testin Türkçe 'ye uyarlanmasında yapılan analizler için yeterli olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Verilerin Analizi

Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması tamamlandıktan sonra, 284 sınıf öğretmeni adayına test uygulanmıştır. Uyarlama sürecinde istatistiksel işlemler için TAP (Test Analysis Program) kullanılmıştır. Yapılan madde analizinde her sorunun madde gücü ile ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Güvenirlilik değeri için KR-20 değeri temel alınmıştır. Ayrıca testin geliştirilmesi aşamasında faktör analizine ilişkin bilgilerin net olarak verilmeyişi ve farklı bir kültürde farklı bir örnekleme uygulanmasından kaynaklı Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu analiz için Statistica programı kullanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi (TOSLS)

Bu çalışmada Gormally ve diğerlerinin (2012) geliştirdiği "Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi" Türkçeye uyarlanmıştır. Bu test bilimsel okuryazarlığın temeli olarak düşünülen, bilimsel bilgiyi elde etmede kullanılan yöntemleri bilme ve analiz etme; elde edilen bilimsel bilgi ve verileri organize etme, analiz etme ve yorumlama becerilerini ölçmeyi hedefleyen 28 sorudan oluşmaktadır.

Tablo 2. Bilimsel okuryazarlık becerileri kategorileri

<i>Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Kategorileri</i>			
	<i>Sorular</i>	<i>Becerilerin Tanımlanması</i>	<i>Sık karşılaşılan kavram yanlışları ve öğrencilerin yanlış inanışları</i>
A-Bilimsel bilgiyi elde etmeye yarayan araştırma yöntemlerini kavrar			
1. Geçerli bir bilimsel argümanı belirleme	1, 8, 11	Neyin bilimsel bir kanıt olarak nitelendirilebileceğinin ve bu kanıtın bir hipotezi nasıl destekleyeceğinin farkına varır.	İddiaları kanıtlarla doğru bir şekilde ilişkilendirememesi ve kanıtlarla belirleyebilme eksikliği Bilimsel argümanlara destek olarak kabul edilen "bilimsel olmayan gerçekler" ve ilişkili olmayan kanıtlar
2. Kaynakların geçerliliğini değerlendirme	10, 12, 17, 22, 26	Kaynakları ayırt eder; otorite, önyargı ve gerçek bilgiyi tanıır.	Doğru ve güvenilir kaynakları tespit edememe
3. Bilimsel bilginin kullanımını ve kötüye kullanımını değerlendirir	5, 9, 27	Toplumsal kararlar verebilmek için Geçerli ve etik olan bir bilimsel eylemin farkına varmak ve hükümet ve medya tarafından önyargısız, ekonomik ve politik baskıdan arınmış bilimin uygun kullanımını tanımlamak	Baskın politik inançların bilimsel bulguların nasıl kullanıldığını belirleyebileceğini düşünme Bir tartışmanın tüm taraflarına geçerliliklerine bakmaksızın eşit oranda önem verme
4. Araştırma yönteminin öğelerini ve bunların bilimsel bulguları / sonuçları nasıl etkilediğini anlar	4, 13, 14	Bir araştırma yöntemi ile ilgili olan örneklem büyüklüğü, önyargılar, genelleştirme, deneysel metodların güçlü ve zayıf yönlerini bilme.	İyi bir araştırma yönteminde bulunması gereken unsurların genel olarak anlaşılabilmesi
B- Nicel verileri ve bilimsel bilgileri organize eder, analiz eder ve yorumlar			
5. Verileri grafiklerle sunar	15	Belirli bir veri türü verildiğinde bu verilerin grafiksel gösterimi için uygun formatı belirleyebilme	Dağılım grafikleri (saçılım diyagramı) gruplar arasında farklılıklar gösterir. Dağılım grafikleri, ortalamayı temsil etmek için en iyisidir, çünkü grafik tüm veri aralığını gösterir.
6. Verilerin grafiksel gösterimlerini okur ve yorumlar	2, 6, 7, 18	Araştırma bulguları hakkında bir sonuç çıkarmak için grafiksel olarak sunulan verileri yorumlayabilme	Grafikleri yorumlamada zorlanma Grafik şekliyle büyüme eğrilerini eşleştirememesi
7. Olasılık ve istatistik de dahil olmak üzere matematiksel becerileri kullanarak problem çözer	16, 20, 23	Sonuç çıkarmak için olasılıkları, yüzdeleri ve frekansları hesaplayabilme	Temel matematik hesaplamalarını yapmadan doğru cevabı tahmin etmeye çalışma Düşük öz-yeterliliğe işaret eden ifadeler: "Matematikte iyi değilim."
8. Temel istatistikleri anlar ve yorumlar	3, 19, 24	Verilerdeki belirsizliği ölçmek için istatistiklere olan ihtiyacı anlayabilme	İstatistik doğru ve hatasız veri sunar düşüncesine sahip olma İstatistiğin işlevini kavrayamama
9. Çıkarımları, tahminleri ve sonuçları nicel verilere dayanarak gerektirir	21, 25, 28	Verileri yorumlama ve hipotezleri değerlendirmek ve argümanlardaki kusurları ortaya çıkarmak için deneysel tasarımları eleştirme	Bir hipotez geliştirirken veya bir argümanı değerlendirirken grafik verileri yanlış yorumlama veya yok sayma eğilimi

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi kolayca uygulanıp, puanlanabilen çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Araç, bilim insanları ve medya tarafından ileri sürülen bilimsel bilgileri ve argümanları değerlendirmek için kullanılan becerileri ölçmeye yarayan sorular içermektedir. Test geliştirilirken araştırmacılar bilimsel okuryazarlık ile ilişkili becerileri belirlemek için ilk olarak ilgili literatür ve öğretim programlarını gözden geçirmiştir. Literatür taraması sonrası bilimsel okuryazarlık ile ilgili beceriler iki grup altında toplanmış ve bu başlık altındaki beceriler ölçülebilir durumlar olarak ifade edilmiştir. Literatür taramasından sonra görev yaptıkları fakültedeki diğer akademisyenlerden bilimsel okuryazarlık ile ilişkili olan becerileri belirtmelerini istemişlerdir. Tüm bu işlemlerden sonra beceriler şekillenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2 incelendiğinde araştırmacıların bilimsel okuryazarlık ile ilgili belirlediği becerileri ölçen soruların dağılımları görülmektedir. Her bir beceriye ilişkin en az bir en fazla beş soru bulunmaktadır. Testin psikometrik özellikleri değerlendirilirken madde zorluğu, ayırt ediciliği ve güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Bu değerleri elde etmek için test öğrencilere dönem başında öntest ve dönem sonunda son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalara göre testin ortalama güçlük değeri ön testte 0.59, son testte 0.68 bulunmuştur. Ön testte maddelerin güçlük değerleri 0.32-0.88 değerleri arasında puan alırken; son testte 0.33-0.91 değerleri arasında puan almıştır. Testin ortalama ayırt edicilik değeri ön testte 0.26, son testte 0.27 bulunmuştur. Ön testte maddelerin ayırt edicilik değerleri 0.05-0.36 değerleri arasında puan alırken; son testte 0.09-0.41 değerleri arasında puan almıştır. 0.20'nin altındaki madde ayrıcalık puanları, maddenin üst ve alt grupta öğrencileri arasında zayıf bir şekilde ayırdığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Ebel & Frisbie, 1991; Tekin, 2003; Ovwigho, 2013). Buna rağmen orijinal testte 0.20'nin altında değer alan maddeler olmasına rağmen testten çıkarılmamıştır. Testin güvenilirlik hesaplaması KR-20 formülü kullanılarak yapılmıştır. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin KR-20 puanı öntestte 0.73, sontestte 0.75 bulunmuştur. Testin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

BULGULAR

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin psikometrik özellikleri değerlendirilirken madde zorluğu, ayırt ediciliği ve güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Bu başlık altında analizler üç ayrı başlık altında verilmiştir.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Madde Analizi

Pilot uygulama sonrasında her maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksini belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 28 soruluk Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin madde analiz sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 1	0.58	0.32
Madde 2	0.37	0.42
Madde 3	0.42	0.53
Madde 4	0.39	0.46
Madde 5	0.77	0.30
Madde 6	0.45	0.54
Madde 7	0.70	0.42
Madde 8	0.55	0.58
Madde 9	0.68	0.14*
Madde 10	0.36	0.44
Madde 11	0.75	0.28
Madde 12	0.39	0.37
Madde 13	0.35	0.40
Madde 14	0.45	0.35
Madde 15	0.42	0.24
Madde 16	0.52	0.57
Madde 17	0.65	0.44
Madde 18	0.52	0.65
Madde 19	0.51	0.55
Madde 20	0.64	0.59
Madde 21	0.48	0.55
Madde 22	0.54	0.46
Madde 23	0.83	0.38
Madde 24	0.50	0.55
Madde 25	0.70	0.40
Madde 26	0.61	0.46
Madde 27	0.67	0.26
Madde 28	0.54	0.47

Tablo 3 incelendiğinde test maddelerinin güçlük değeri olarak 0.35-0.83 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında test maddelerinin 0.14-0.65 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında testin ortalama güçlük değeri 0.55; ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.43'tür.

Uyarlaması yapılan başarı testi madde güçlük değerleri açısından incelendiğinde Tablo 4'teki gibi sınıflandırıldığı görülmüştür. Sınıflama yapılırken Başol (2016) sınıflaması temel alınmıştır.

Tablo 4. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin madde güçlük değerlerine göre madde dağılımı

Güçlük Değer Aralığı	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Değerlendirme
0.85-1.00	-	-	Çok kolay madde (Madde testten çıkarılmalıdır.)
0.61-0.84	10	5,7,9,11,17,20,23,25,26,27	Kolay madde (İhtiyaca göre bazı düzeltmeler ile zorlaştırılabilir. Bu mümkün değilse ve önemli bir özelliği ölçüyorsa öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmak için kullanılabilir.)
0.40-0.60	13	1,3,6,8,14,15,16,18,19,21,22,24,28	Orta güçlükte madde (İdeal madde olarak kabul edilir.)
0.39-0.16	5	2,4,10,12,13	Zor madde (İhtiyaca göre bazı düzeltmeler ile kolaylaştırılabilir. Önemli bir konuda ise ve kolaylaştırmak mümkün değilse başarılı öğrencileri motive etmek için teste kullanılabilir.)
0.15.0.00	-	-	Çok zor madde (Kesinlikle testten çıkarılmalıdır.)

Tablo 4 incelendiğinde Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinde çok kolay ya da çok zor bir maddenin olmadığı dikkat çekmektedir. 28 soruluk testte 10 maddenin kolay, 13 maddenin orta güçlükte ve 5 maddenin de zor olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kehoe (1995) iyi bir testte maddelerin çoğunluğu sınavı yapanların %30-%80'i tarafından doğru cevaplandırılması yani madde güçlüklerinin .30 ile .80 arasında olması gerektiğini belirtmiştir (Tan, 2019). Bu bilgiye göre Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinde maddelerin neredeyse tamamı bu değer aralığında yer almaktadır.

Uyarlaması yapılan başarı testi madde ayırt edicilik değerleri açısından incelendiğinde Tablo 5'teki gibi sınıflandırıldığı görülmüştür. Sınıflama yapılırken Ebel ve Frisbie (1991) ve Büyüköztürk (2018) sınıflaması temel alınmıştır.

Tablo 5. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin madde ayırt edicilik değerlerine göre madde dağılımı

Güçlük Değer Aralığı	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Değerlendirme
0.40 ve üstü	19	2,3,4,6,7,8,10,13,16,17,18,19,20,21,22,24,25,26,28	Çok iyi madde. Teste alınmalıdır.
0.30-0.39	5	1,5,12,14,23	Oldukça iyi madde. Teste alınabilir, iyi olmasına rağmen geliştirilebilir.
0.20-0.29	3	11,15,27	Sınırdaki maddelerdir. Zorunlu görüldüğü durumlarda teste alınabilir. Maddenin düzeltilmesi gerekmektedir.
0.19 ve altı	1	9	Zayıf maddedir, teste alınmamalıdır ya da revizyon ile gerekli görüldüğü durumlarda iyileştirilebilir.

Tablo 5 incelendiğinde 24 maddenin madde ayırt edicilik özelliğine göre iyi olduğunu söylemek mümkündür. Madde ayırt edicilik gücü 0.20-0.29 arasında olan 3 madde tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında sadece 9. Maddenin aldığı değere göre testten atılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Madde analizinden sonra açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 5., 9. Ve 27. maddelerin testten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Testten çıkan 3 madde sonunda madde analizleri 25 madde üzerinden yapılmış madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 25 soruluk Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin madde analiz sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 1	0.58	0.39
Madde 2	0.37	0.47
Madde 3	0.42	0.57
Madde 4	0.39	0.56
Madde 6	0.45	0.62
Madde 7	0.70	0.43
Madde 8	0.55	0.60
Madde 10	0.36	0.46
Madde 11	0.75	0.27

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 12	0.39	0.43
Madde 13	0.35	0.42
Madde 14	0.45	0.37
Madde 15	0.42	0.27
Madde 16	0.52	0.60
Madde 17	0.65	0.44
Madde 18	0.52	0.67
Madde 19	0.51	0.56
Madde 20	0.64	0.53
Madde 21	0.48	0.56
Madde 22	0.54	0.55
Madde 23	0.83	0.36
Madde 24	0.50	0.61
Madde 25	0.70	0.43
Madde 26	0.61	0.50
Madde 28	0.54	0.49

Tablo 3 incelendiğinde test maddelerinin güçlük değeri olarak 0.35-0.83 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında test maddelerinin 0.27-0.67 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında testin ortalama güçlük değeri 0.53; ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.49'dur.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Güvenirlik Analizi

Güvenirliğin bir anlamı hassasiyet ve duyarlıdır yani ölçme aracının daha fazla ayrıntıyı ölçme özelliğine sahip olması demektir (Tan, 2019). Güvenirlik ölçme aracının hatalardan arınık olması, kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçümler yapması ile ilgilidir (Başol, 2016). Ölçme araçlarında güvenilirliği hesaplamak için farklı yöntemler kullanılır. Bu çalışmada güvenilirlik hesaplanırken KR-20 formülü kullanılmıştır. İç tutarlılığa ilişkin 0.70 üzerinde elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğunu, 0.80'in üzerindeki değerlerin iyi bir test güvenilirliğini yansıttığını söylemek mümkündür (Cronbach, 1951). 25 maddelik Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin KR-20 değeri 0.84 bulunmuştur.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Açıklayıcı Faktör Analizi

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin alt boyutlarının belirlenebilmesi amacıyla ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmasının sebebi testin geliştirilmesi aşamasında faktör analizine ilişkin bilgilerin net olarak verilmeyişi ve farklı bir kültürde farklı bir örnekleme uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin süresiz değişken olması ve kategorik olarak kodlanması (1-0) sebebiyle AFA yapılırken tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Tetrakorik korelasyon iki kategorili yapay süresiz iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek üzere kullanılan korelasyon katsayısı olarak ifade edilmektedir (Kan, 2011, s.252). Bu amaçla bir istatistik programından yararlanılmış ve testin faktörleri belirlenmiştir.

İlk olarak elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett Testi yapılmıştır. KMO değerinin ,919 olduğu, Barlett Testinin ($\chi^2=3141,1$; $p=,000$) ise anlamlı olduğu görülmüştür. Pallant (2001) verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için KMO değerinin ,60'tan büyük olması gerektiğini belirtirken, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini inceleyen Barlett Testi ise anlamlı çıkması halinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu iki testin istenilen düzeyde olmaları sebebiyle verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüş ve AFA yapılmıştır.

Tablo 7. KMO ve Barlett testi sonuçları

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Testi		,919
Bartlett's Testi	Approx. Chi-Square	3141,10
	df	378
	Sig.	,000

Daha sonra bir istatistik programı ile verilerin tetrakorik korelasyon matrisi hazırlanmış ve bu matris üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. 28 maddeden oluşan Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin AFA sonucunda ölçek maddelerinin özdeğerlerinin 1'den büyük 8 boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %51,50'sini açıkladığı görülmüştür. Ancak Scree Plot grafiğinin incelenmesi ile bu faktörlerin birbirine yakın yığıldıkları ve yakın değerler verdiği görülmüş ve bu sebeple maddelerin

tek faktör altında toplanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Daha sonra madde yükleri incelenmiş ve yükü ,30'un altında olan ve birden fazla faktöre yük veren binişik maddelerin olup olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Maddelerin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı

Maddeler	Faktör	Ortak Faktör Varyansı
Madde 1	0,405	0,164
Madde 2	0,608	0,370
Madde 3	0,629	0,396
Madde 4	0,662	0,439
Madde 5	0,207	0,043
Madde 6	0,639	0,408
Madde 7	0,476	0,227
Madde 8	0,599	0,359
Madde 9	-0,068	0,005
Madde 10	0,653	0,427
Madde 11	0,382	0,146
Madde 12	0,525	0,276
Madde 13	0,628	0,394
Madde 14	0,462	0,213
Madde 15	0,442	0,195
Madde 16	0,619	0,383
Madde 17	0,500	0,250
Madde 18	0,649	0,421
Madde 19	0,620	0,384
Madde 20	0,591	0,350
Madde 21	0,592	0,351
Madde 22	0,532	0,283
Madde 23	0,556	0,309
Madde 24	0,622	0,387
Madde 25	0,504	0,254
Madde 26	0,525	0,275
Madde 27	0,047	0,002
Madde 28	0,505	0,255
Özdeğer:		7,965
Açıklanan Varyans:		28,448
Açıklanan Toplam Varyans:		28,448

Madde yüklerinin,0.06 ile ,0.66 arasında değiştiği ve tek boyutun toplam varyansın %28 kadarını açıkladığı görülmüştür. 5, 9 ve 27 maddelerin yüklerinin düşük olmasına rağmen testten çıkarılması diğer maddeleri etkileyip madde yüklerinde düşüşe sebep olduğu için testte kalmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan tek faktörlü yapının model uyum indeksleri incelenmiştir. Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak χ^2 (Chi-square), χ^2/df (Chi-square/Degree of freedom), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Non-Normed Fit Index (NNFI) ve Comparative Fit Index (CFI) göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 9 Açımlayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri

χ^2	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	NNFI	RMSEA
1179,01	3,368	,900	,892	,941	,936	,067

Uyum indekslerinin kabul edilme düzeyleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4 ile 5 aralığında olmasının kabul edilebilir, 3'ten küçük olmasının iyi uyumu (Sümer, 2000); CFI ve NNFI değerlerinin ,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyumu ,95'in üzerinde olması mükemmel uyumu (Akt. Seçer, 2015); RMSEA değerinin ,06 ile ,08 aralığında kabul edilebilir ,05'e eşit ve küçük değer almasının ise mükemmel uyumu (Sümer, 2000); GFI ve AGFI değerlerinin ,90 ve üzeri olması iyi uyumu (Kline, 2011) göstermektedir.

Tablo 9'deki değerler bu uyum düzeylerine göre incelendiğinde χ^2/df , CFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir; GFI ve NNFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir. AGFI değerinin istenen aralıkta yer almamasına rağmen iyi uyum düzeyine yakın olması sebebiyle bu değer de kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Tüm uyum indeksleri incelendiğinde testin yapısının uyumlu olduğu görülmektedir.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi ile elde edilen verilerin incelenmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 0-1 şeklinde yani iki kategorili olarak puanlandığı için DFA, tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak Mplus programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve faktör yükleri model uyumu için incelenmiştir. Model veri uyumuna karar vermek için incelenen ilk indeks χ^2/sd oranıdır. Uyumun iyi olduğunun bir göstergesi, bu değer beşin altında olmasıdır. Uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde ele alınan diğer indeksler Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker Lewis İndeksi (TLI)'dir. RMSEA değeri 0,08 veya altında, CFI ve TLI indeksleri ise 0,90 üzeri ve 1'e yakın olduğunda model uyumunun iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2001, s.720-722). Faktör analizi ile belirlenen yük değeri, maddenin faktör ile olan ilişkisini göstermektedir. Faktör yük değeri 0,32 ve üzerindeki maddelerin değerlendirmeye alınması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.654).

Elde edilen veriler ile Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi tek boyutlu 28 madde ile faktör yapısını destekleyip desteklemediği Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2/ sd	RMSEA	CFI	TLI
517,946 (350)	1,480	0,041	0,879	0,869

Tablo 10'da yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum iyiliği sonuçları incelendiğinde modelde χ^2/sd (1,480) değerinin 5'in altında olduğu ve RMSEA değerinin 0,08'in altında olduğu görülmüştür. Fakat uyum indeksleri 0,90'ın altındadır. Ölçeğin tek boyutlu modeli için standart çözümler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 11. Bilimsel okuryazarlık becerileri test tek boyutlu modeli için standart çözümler

Madde Numarası	Faktör yükü
1	0,387
2	0,592
3	0,616
4	0,649
5	0,174
6	0,619
7	0,431
8	0,569
9	-0,074
10	0,626
11	0,329
12	0,518
13	0,598
14	0,446
15	0,437
16	0,597
17	0,463
18	0,620
19	0,592
20	0,558
21	0,577
22	0,506
23	0,496
24	0,607
25	0,455

Madde Numarası	Faktör yükü
26	0,496
27	0,030
28	0,488

Tablo 11 incelendiğinde ölçeği oluşturan 28 maddeye ilişkin faktör yüklerinin -0,074 ile 0,649 arasında değiştiği görülmektedir. Üç maddeye (5, 9 ve 27. maddeler) ait faktör yükleri 0,32'den küçük değerlere sahiptir. Biri eksi yüke sahip bu üç madde istenilen düzeyde faktör yük değerlerine sahip değildir ve faktörü temsiliyeti düşüktür. Açıklayıcı faktör analizinde bu üç maddenin testte kalmasına karar verilmiş olmasına rağmen doğrulayıcı faktör analizinde yapıyı bozması sebebiyle maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. 5, 9 ve 27. maddelerin çıkarılmasından sonra kalan 25 madde ile analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. 25 madde ile gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Bilimsel okuryazarlık becerileri testinin 25 maddelik modeline ait uyum iyiliği indeksleri

χ^2 (sd)	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	TLI
340,466 (275)	1,238	0,029	0,952	0,948

Tablo 12'de yer alan uyum iyiliği sonuçları incelendiğinde modelde χ^2 /sd (1,238) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin de 0,08'in altında olduğu görülmüştür. Uyum iyiliği indekslerine göre Bilimsel Okuryazarlık Testinin 25 maddeden oluşan tek boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin 25 maddelik tek boyutlu modeli için standart çözümler Tablo13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Bilimsel okuryazarlık becerileri testi 25 maddelik tek boyutlu modeli için standart çözümler

Madde Numarası	Faktör yükü
1	0,386
2	0,591
3	0,615
4	0,648
5	0,621
6	0,431
7	0,565
8	0,629
9	0,326
10	0,522
11	0,600
12	0,446
13	0,438
14	0,597
15	0,460
16	0,619
17	0,592
18	0,556
19	0,579
20	0,506
21	0,492
22	0,609
23	0,454
24	0,497
25	0,490

Tablo 13 incelendiğinde ölçekte yer alan 25 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,32'den büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin faktör yükleri 0,326 ilâ 0,648 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özelde sınıf öğretmeni adaylarının genelde ise tüm öğretmen adaylarının hatta tüm üniversite ve lise öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek için bir ölçek uyarlamak amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle ilgili literatür taranmış ve ölçtüğü beceriler de göz önünde bulundurularak Gormally ve diğerlerinin (2012) hazırlamış olduğu “Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinin” Türkçe ’ye uyarlanmasına karar verilmiştir. Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi, bilimsel bilgiyi elde etmeye yarayan araştırma yöntemlerini kavrama; nicel verileri ve bilimsel bilgileri organize etme, analiz etme ve yorumlama becerilerinin temel alındığı 9 alt beceriyi 28 test maddesi ile ölçen çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Bu test geliştirildiği tarihten itibaren bazı araştırmacılar tarafından üniversite ve lise öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık becerilerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır (Ofori-Boadu, 2018; Segarra ve diğerleri, 2018; D’Agostino, 2020; Shaffer ve diğerleri, 2019; Utami, 2019).

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi uyarlama süreci sonunda elde edilen bulgular, 25 maddelik Türkçe formunun, Türkiye şartlarında sınıf öğretmeni adaylarının becerilerini ortaya çıkarmada kullanılmak üzere uygun olduğunu göstermektedir. Testin güvenilirlik analizi ve madde analizi için TAP kullanılmıştır ve güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.82 bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde testin güvenilir olduğu söylenebilir (Cronbach, 1951). Test maddeleri güçlük değeri olarak 0.35-0.83 aralığında, madde ayırt edicilik değeri olarak 0.14-0.65 aralığında değerler aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Testin ortalama güçlük değeri 0.55; ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.43 olarak bulunmuştur.

Bu testte yer alan maddelerin süresiz değişken olması ve kategorik olarak kodlanması (1-0) sebebiyle AFA yapılırken tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. İlk olarak elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett Testi yapılmıştır. KMO değerinin ,919 olduğu, Barlett Testinin ($\chi^2=3141,1$; $p=,000$) ise anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin ,60’tan büyük olması ve Barlett Testinin ise anlamlı çıkması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Pallant, 2001). Bu iki testin istenilen düzeyde olmaları sebebiyle verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüş ve AFA yapılmıştır.

Testin uyum indeksleri χ^2/df değeri 3,368; CFI ve NNFI değerleri sırasıyla 0,941 ve 0,936; RMSEA değeri 0,067; GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0,900 ve 0,892 bulunmuştur. Elde edilen değerler bu uyum düzeylerine göre incelendiğinde χ^2/df , CFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir; GFI ve NNFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir. AGFI değerinin istenen aralıkta yer almamasına rağmen iyi uyum düzeyine yakın olması sebebiyle bu değer de kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Tüm uyum indeksleri incelendiğinde testin yapısının uyumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca faktör analizi sonucunda ortaya çıkan tüm uyum indeksleri incelendiğinde testin yapısının uyumlu olduğu görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda herhangi bir madde çıkarılması söz konusu değilken; doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 5., 9., ve 27. Maddelerin testten çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu hali ile test 25 maddelik bir ölçme aracına dönüşmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği sonuçları incelendiğinde modelde χ^2/sd değerinin 1,238; CFI ve TLI değerlerinin 0,952 ve 0,948 RMSEA değerinin de 0,029 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum iyiliği indekslerine göre Bilimsel Okuryazarlık Testinin 25 maddeden oluşan tek boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

25 maddelik testin madde analizleri yeniden yapıldığında güvenilirlik katsayısı 0.84 bulunmuştur. Test maddelerinin güçlük değeri olarak 0.35-0.83 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında test maddelerinin 0.27-0.67 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında testin ortalama güçlük değeri 0.53; ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.49’dur.

Sonuç olarak uyarlanan test, sınıf öğretmeni adayları özelinde tüm üniversite öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi sınıf öğretmeni adaylarının becerilerini ortaya çıkarmak için uyarlanmıştır fakat literatürde uygulama yapılan grupların özellikleri dikkate alındığında lise öğrencileri ve tüm üniversite öğrencilerine uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin test maddelerine verdikleri yanıtların hangi becerileri sergilemekte iyi hangilerinde yetersiz oldukları hakkında ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Farklı veri toplama yöntemleri de eklenerek katılımcıların herhangi bir becerideki temel eksikliğini ortaya çıkarmak için yeni araştırmalar düzenlenebilir. Bununla birlikte herhangi bir öğretim etkinliğinin bilimsel okuryazarlık becerileri üstündeki etkililiğinin araştırılmasında uyarlanan bu test ölçme aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy*. Oxford University Press.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. ve Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423-432. doi:10.1590/1982-43272253201314
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470- 483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, 297-334.

- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (24), 115-135.
- D’Agostino, M.E. (2020). Teens learning epidemiology? A cohort study on epidemiology instruction for high school youth. *Annals of Epidemiology*, 47, 8-12.
- Deniz, K. Z. (2007).The adaptation of psychological scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1). 1–16. doi: 10.1501/Egifak_0000000160
- Dombaycı, M. A., Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1265-1284.
- Ebel, R. L. ve Frisbie, D.A. (1991). *Essentials of educational measurement*. Prentice Hall
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., ve Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549-580. doi: 10.1002/sce.21115.
- Gormally, C., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): Measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE-Life Science Education*, 11(4), 364– 377 <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0026>.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Hambleton, R.K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Editörler.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*(pp. 3-38). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hobson, A. 2008. The surprising effectiveness of college scientific literacy courses. *The Physics Teacher* , 46, 404–406.
- Hu, L.-t.,& Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests*(Second edition). www.InTestCom.org
- Jarman, R.,& McClune, W. (2007). *Developing scientific literacy using news media in the classroom*. Open University.
- Kan, A. (2011). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 239-276). Pegem Akademi.
- Keskin, H , Tezel, Ö , Acat, M . (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Bilimsel İçerik Bilgi Seviyeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*,1 (1) , 19-38 .
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third ed.)*. The Guilford Press.
- Kütükçü, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin canlılar ve hayat öğrenme alanına ilişkin bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilen ölçme aracıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview, *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Laugksch, R. C.,& Spargo, P. E. (1996). Construction of a paper-and-pencil Test of Basic Scientific Literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331–359. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/003>
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review, *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Miller, J. D. (2007, February 18). The impact of college science courses for non-science majors on adult science literacy.: Critical Role of College Science Courses for Non-Majors sunulmuştur. (San Francisco, CA).
- National Research Council (NRC) (1996).*National science education standards*. National Academies Press.
- Norris S.P.,& Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Nuhfer, E. B., Cogan, C. B., Kloock, C., Wood, G. G., Goodman, A., Delgado, N. Z., & Wheeler, C. W. (2016). Using a concept inventory to assess the reasoning component of citizen-level science literacy: Results from a 17,000-student study. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 17, 143–155.
- Ofori-Boadu, A. N. (2018, June).: Assessment of Scientific Literacy Skills and Attitudes of Undergraduate Construction Management 2018 ASEE Annual Conference & Exposition sunulmuştur, Utah. <https://peer.asee.org/30093>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003).*The PISA 2003 assessment framework—mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*.
- Ovwigbo, B. O. (2013). Empirical demonstration of techniques for computing the discrimination power of a dichotomous item response test. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 3(2), 12-17.
- Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4091>.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Roth, W-M. and Barton, A. C. 2(004). *Rethinking science literacy*. Routledge Falmer.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Anı Yayıncılık.
- Segarra, V. A., Hughes, N. M., Ackerman, K. M., Grider, M. H., Lyda, T., & Vigueira, P. A. (2018). Student performance on the test of scientific literacy skills (TOSLS) does not change with assignment of a low stakes grade. *BMC Res Notes*, 11(422), 1-5.
- Shaffer, F. J., Ferguson, J. Ve Denaro, K. (2019). Use of the test of scientific literacy skills reveals that fundamental literacy is an important contributor to scientific literacy. *CBE-Life Science Education*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-12-0238>
- Shamos, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Süren, T. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şahin, F., & Ateş, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilimsel okuryazarlık ölçeği adaptasyon çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38(3), 1173- 1205.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2012) *Using multivariate statistics*. Person Education.
- Tan, Ş. (2019). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Tekin, N., Aslan, O. & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50. doi:10.17539/aej.76710
- Tosun, C. (2013). Kimya motivasyon ölçeği-II'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 173-202.
- Tunç Şahin, C. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6(11), 2010, 223–240
- Turgut, Halil (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliliklerinden bilimin doğası" ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişime etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (Editörler.). *Using multivariate statistics* içinde. Allyn and Bacon.
- Utami, Arfiati Ulfa. (2019). Analysis of science literacy capabilities through development test of scientific literacy skills (tosls) integrated internet of things (iot) technology. *Science Education and Application Journal (SEAJ)*, 1 (2), 1-5
- Yetişir, M. İ. (2007). İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Ek 1: Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Testi

Değerli Katılımcı

Bu test bilimsel okuryazarlık düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Testte 28 adet çoktan seçmeli soru vardır. Lütfen mümkün olduğunca çok sayıda soruyu cevaplayınız. Bazı sorular matematiksel işlem gerektirmektedir. İşlemleri yaparken lütfen hesap makinesi kullanmayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır.Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

BİLİMSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİ TESTİ

(Doğru şıkkı yanındaki kutucuğu seçerek işaretleyiniz)

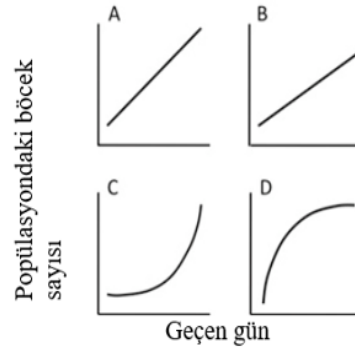
1. Aşağıdakilerden hangisi geçerli bir bilimsel argümandır?

- a.Bu yıl körfez kıyısında yapılan deniz seviyesi ölçümleri normalden daha düşük çıkmıştır. Bazı bölgelerde yapılan aylık ölçümlerde deniz seviyesinin normalin neredeyse 0,1 cm altında olduğu belirlenmiştir. Bu gerçekler, deniz seviyesindeki yükselmenin bir sorun olmadığını kanıtlamaktadır.
- b.Bir fare soyu genetik olarak belirli bir genden yoksun olacak şekilde tasarlanmış ve böylece farelerin üremesi engellenmiştir; bu genin, değişime uğramış (mutant) farelere yeniden yüklenmesi onlara yeniden üreme yetisini kazandırmıştır. Bu bilgiler, farelerin üremesi için bu genin gerekli olduğunu göstermektedir.
- c.Amerika'da yapılan bir anket, Amerikalıların %34'ünün dinazorlar ile ilk insanların birlikte yaşamış olduklarına inandığını ortaya koymuştur çünkü her iki türün fosil ayak izleri aynı yerlerde bulunmuştur. Bu yaygın inanış, insanların maymun atalardan evrimleşerek gelmedikleri iddiasını desteklemek için uygun bir delildir.
- d.Bu kış, kuzeydoğu Amerika rekor miktarda kar yağışı aldı ve bazı bölgelerde aylık ortalama sıcaklıklar normalden -16 C⁰ daha düşüktü. Bu gerçekler iklim değişikliğinin meydana geldiğini göstermektedir.

2. Bahçenizde sebze yetiştirirken, bitkilerinizi yiyen bir böcek türünün olduğunu fark ettiniz. Belirli aralıklarla böcek popülasyonu ile ilgili kaba bir hesaplama yaptınız. (Tablodaki verilere bakınız.) Hangi grafik verilerinizi en iyi şekilde temsil eder?

Tablo.1. Böcek türüne ilişkin veriler

Zaman (Gün)	Böcek Popülasyonu (Sayı)
2	7
4	16
8	60
10	123



- A şıkkındaki grafik
- B şıkkındaki grafik
- C şıkkındaki grafik
- D şıkkındaki grafik
3. Türkiye’den rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 1.000 katılımcıyla ortalama yaşam süresi ile ilgili bir çalışma yürütülmüştür. Bu örnekleme, ortalama yaşam süresi kadınlarda 80,1 yıl iken erkeklerde 74,9 yıldır. Aşağıdakilerden hangisini yapmak Türkiye’nin genel nüfusu içinde, kadınların erkeklerden daha uzun yaşadığı konusunda emin olmanızı sağlar?

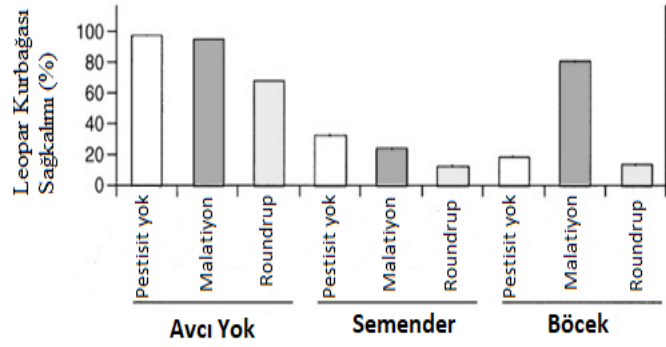
- a. Erkeklerin ortalama yaşam süresini kadınların ortalama yaşam süresinden çıkarırım. Değer pozitif ise, kadınlar daha uzun yaşıyor demektir.
- b. Kadınların erkeklerden anlamlı derecede daha uzun yaşayıp yaşamadığını belirlemek için istatistiksel bir analiz yaparım.
- c. Kadınların ve erkeklerin ortalama yaşam süresi değerlerini grafik üzerinde gösterip, bu verileri görsel olarak analiz ederim.
- d. Cinsiyetler arasında bir fark olduğu ile ilgili emin olmayı artıracak bir yol yoktur.

1. Aşağıda verilen araştırmaların hangisinin yönteminin karıştırıcı faktör/ değişken* içermesi **olasılığı en azdır**?

*Karıştırıcı faktör/ değişken: Araştırmada ele alınan her iki değişken üzerinde de etkisi olan ve bu nedenle sonuçların yorumlanmasında karışıklığa neden olabilecek ya da alternatif açıklamalar oluşturabilecek değişkendir.

- a. Araştırmacılar, katılımcıları deney ve kontrol gruplarına rastgele atar. Kadınlar deney grubunun %35'ini ve kontrol grubunun da %75'ini oluşturmaktadır.
- b. Türkiye’de üniversiteye giden öğrencilerin manevi/dini inançlarındaki eğilimleri tespit etmek için araştırmacılar, Türkiye’nin güneyinde yer alan küçük bir özel üniversitede rastgele seçilmiş 500 kişilik birinci sınıf öğrencisine anket uygular.
- c. Yeni bir diyet programının etkisini değerlendirmek için araştırmacılar, günlük ortalama egzersiz ve diyet öncesi kiloyu kontrol ederek, deney (diyet) ve kontrol (diyetsiz) gruplarına rastgele atanan katılımcılar arasındaki kilo kaybını karşılaştırır.
- d. Araştırmacılar yeni bir ağaç gübresinin etkinliğini 10.000 fidan üzerinde test etmiştir. Kontrol grubundaki fidanlar (gübresiz) sonbaharda test edilirken, deney grubundakiler (gübreli) sonraki yıl ilkbaharda test edilmiştir.

5. soruya ilişkin genel bilgiler: Aşağıdaki grafik, pestisitlerin², doğal ortamlarında yaşayan iribaşlar (leopar kurbağası) üzerindeki

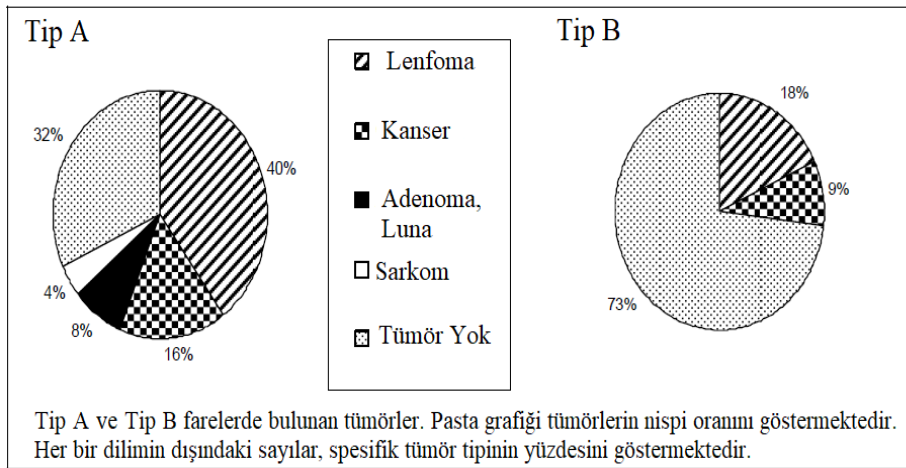


Şekil 2. İki tür pestisit (Malatyon ve Roundup) eklenmiş bir gölette iki tür iribaş avcısı (semender ve böcek) ile yaşayan Leopar Kurbağası iribaşlarının toplam sağkalım (hayatta kalma) oranları.

etkilerini araştıran bilimsel bir makaleden³ alınmıştır.

2. Gölete Leopar kurbağası iribaşı avcısı olarak böcekler ve böcek ilacı olarak Malatyon eklendiğinde, elde edilen sonuçlar beklenmedik şekildeydi. Aşağıdakilerden hangisi bu sonuçları açıklamak için uygun bir hipotezdir?

- a. Malatyon, iribaşları öldürmüştür ve bu da böceklerin aç kalmasına ve daha fazla iribaş yemesine neden olmuştur.
- b. Malatyon, iribaşları öldürmüştür, böylelikle böcekler daha çok yiyecek bulmuş ve popülasyonları artmıştır.
- c. Malatyon, böcekleri öldürmüştür ve bu da daha az iribaş yenmesine neden olmuştur.
- d. Malatyon, böcekleri öldürmüştür ve bu da iribaş popülasyonunun birbirini avlamasına neden olmuştur.



3. Aşağıdakilerden hangisi yukarıda verilen grafik⁴ ile ilgili **en iyi** yorumudur?

²Zararlı organizmaları engellemek amacıyla kullanılan kimyasal maddeler.

³Relyea, R.A., N.M. Schoepner, J.T. Hoverman. (2005). Pesticides and amphibians: the importance of community context. Ecological Applications 15: 1125-1134 kaynağından uyarlanmıştır.

⁴Wang, Y., S. Klumpp, H.M. Amin, H. Liang, J. Li, Z. Estrov, P. Zweidler McKay, S.J. Brandt, A. Agulnick, L. Nagarajan. 2010. SSBP2 is an *in vivo* tumor suppressor and regulator of LDB1 stability. Oncogene 29: 3044-3053 kaynağından adapte edilmiştir.


- a.Lenfomalı Tip "A" fareler, tümör olmayan tip "A" farelerden daha yaygındır.
- b.Tip "B" farelerin tümöre sahip olma olasılığı tip "A" farelerden daha yüksektir.
- c.Lenfoma, tip "A" ve tip "B" fareleri arasında eşit oranda yaygındır.
- d.Sadece tip "B" farelerde kanser, lenfomadan daha az yaygındır.

4. Hareketli bir dambıl olan Shake Weight'in yaratıcıları, ürünlerinin "inanılmaz bir güç!" üretebileceğini iddia etmektedir. Aşağıdaki ek bilgilerden hangisi, Shake Weight'in kas gücünü artırmadaki etkililiğini destekleyen **en güçlü** kanıttır?

- a.Anket verileri, Shake Weight kullanıcılarının ürünle haftada ortalama 6 gün çalıştığını fakat standart dambıl kullanıcılarının haftada ortalama 3 gün çalıştığını göstermektedir.
- b.Shake Weight kullanıcılarının ürünü kullanırken, kaslarına giden kan akışında dinlenme durumuna kıyasla, %300'lük bir artış meydana gelmektedir.
- c.Anket verileri, Shake Weight kullanıcılarının, standart dambıl kullanıcılarına kıyasla çok daha fazla kas kütlesi olduğunu göstermektedir.
- d.Shake Weight kullanıcıları 8 haftalık bir denemenin sonunda, standart dambıl kullanıcılarına kıyasla önemli ölçüde daha ağır olan ağırlıkları kaldırabilmişlerdir.

8.soruya ilişkin genel bilgiler: Haberlerde insan feromonlarıyla⁵ ilgili bir hikâye ilginizi çeker. Yaptığınız bir Google araması sizi aşağıdaki web sitesine yönlendirir.

EROS



VAKFİ

Eros Ana Sayfa

Eros Bilim

Feromon Keşfi

Kitap ve Ürünler

Medya Makaleler

İletişim

Yeni Sayfa

Video Linkleri

Kısayollar

Eros'tan Sipariş İçin

Buraya Tıklayın

Siteyi Keşfedin

Eros Anasayfa

En İyi Hikayeler

Dr Baxter'in Hikayeleri

Keşifler

Bilim Camiasında Baxter

Diğer Sağlık Araştırmaları

Yayınlanmış Bilimsel Makaleler

Erkekler İçin Eros Feromon

Kadınlar İçin Eros Feromon

Biomedikal Araştırmalar

Tesisleri Eros Vakfı'na Hoşgeldiniz

Başkanı

ve aynı zamanda


Hormonlar ve Sağlığınız

Akıllı kadınlara menopoz için hormonal ve alternatif tedaviler rehberinin yazarı.

Dr. Millicent Baxter tarafından 1995 yılında kurulmuştur.

Dr. Millicent Baxter Lisans derecesini Uttica Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden 1981 şeref derecesi ile almış ve Doktora çalışmalarını Duke Üniversitesi Biyoloji Bölümü'nde 1987 yılında tamamlamıştır. Ardından Stanford Üniversitesi'nde doktora sonrası çalışmalarını yürütmüştür. 1995 yılında New York Devlet Üniversitesi Hastanesi'nde Kadın Güzellik Programı'nda kurucu olarak yer almıştır. 35'ten fazla bilimsel makale yayınlamış. 5 patentin ortak mucidi olmuş ve kadın sağlığı üzerine 8 kitap yazmıştır.

Ürünlerimiz gizliliği korumak amacı ile düz paketlerde gönderilmektedir.



Özel İndirim

Feromon 1 OX yaşamınızdaki romantizmi artırır. 1.6 oz. şişenin standart fiyatı 98.5\$ (ilk defa alışveriş yapan müşterilerimize özel %25 indirimli)

Sipariş Ver

Dr. Baxter'in Bilimsel Makaleleri

Keşifler ve Kaynakça

Bilim Camiasında

Bilimsel olarak değerlendirilmiş ve yayınlanmış Eros bilimi

Aralık 2010'da Uluslararası Menopoz Dergisi, Dr. Baxter'in meme kanserini azaltmada olduğunu ortaya koyan derlemesini yayınlamıştır. 2002 WHI çalışması ve ardından medya, kadınların hormon değiştirme tedavilerini bırakmalarına sebep olmuştur.

Baxter, M, McColli NL, Lciberman, E. Calabrese Stone E. (2000) Sexual response in women. Obstetrics & Gynecology 95:4 (Supplement) April, 2000 19S

Baxter M, McColli NL, Leiberman, E (1998) Pheromonal Influences on Sociosexual. Behavior. Archives of Sexual Behavior 24:1-13

Baxter M. Calabrese-Stone E (1998) Women After 40 Years of Age: The Role of Sex Hormones Pheromones. Discasc-A-Month, 44-423-546

Postmenopausal Kadınlarda Meme Kanseri: Gerçek Riski Nedir? Dr. Baxter'in sözlü sunumu ve özet bildirisi Amerikan Üreme Tıbbi Derneği'nin (ASRM) 65'inci yıllık toplantısına kabul edilmiştir. Ekin 2009

Ürünlerimiz gizliliği korumak amacı ile düz paketlerde gönderilmektedir.

⁵Feromon, aynı türün üyeleri arasındaki sosyal ilişkileri düzenleyen kimyasal maddedir.

5. Aşağıdakilerden hangisi, yukarıda verilen web sitesi için (Eros Vakfı), kaynağın doğru olup olmadığına güvenmenizi sağlayacak **en önemli seçenektir**?
- a. Kaynak doğru olmayabilir, çünkü uygun referanslar verilmemiş.
- b. Kaynak doğru olmayabilir, çünkü bu sitenin amacı bir ürünün reklamını yapmaktır.
- c. Kaynak muhtemelen doğrudur, çünkü uygun referanslar verilmiş.
- d. Kaynak muhtemelen doğrudur, çünkü web sitesinin yazarı saygın biridir.

9. ve 12. sorulara ilişkin genel bilgiler: 11.-14. sorular için aşağıdaki alıntıyı kullanınız (MSNBC.com'dakigüncel bir haberden uyarlanmıştır.)

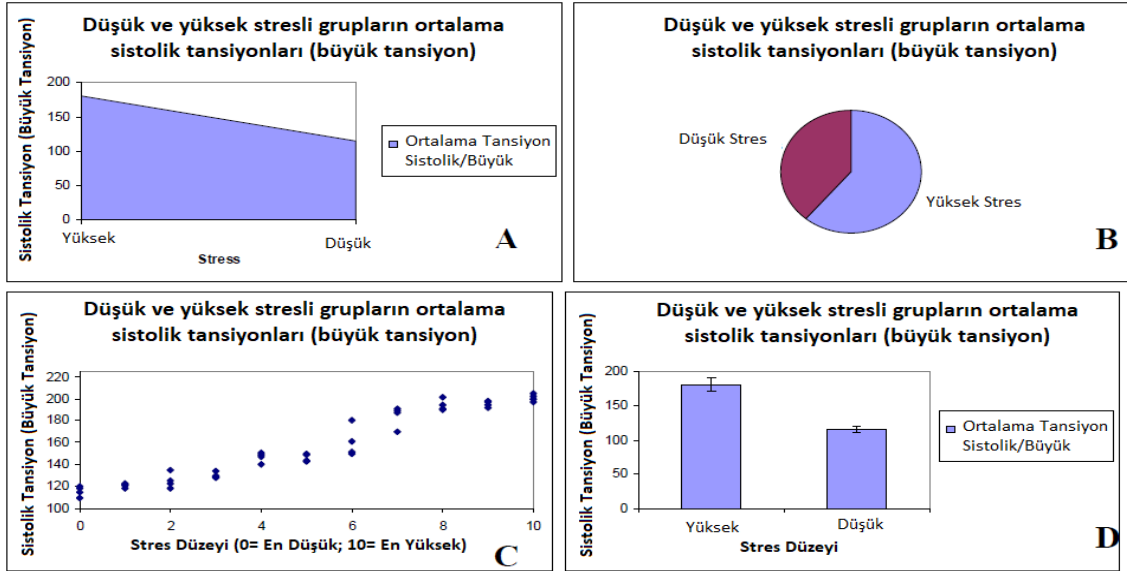
“9 yılı aşkın süredir 2500'den fazla New York'luyu inceleyen yakın tarihli bir çalışma, her gün şekerli asitli içecek tüketenlerin, tüketmeyenlere kıyasla, felç ve kalp krizi başta olmak üzere damar yolu hastalıklarına %61 oranında daha fazla yakalanma riskine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma için Hannah Gardner'ın araştırma ekibi, rastgele seçilmiş 2564 New York'luya yeme davranışları, egzersiz alışkanlıkları ve sigara ve alkol tüketimi hakkında sorular sormuştur. Katılımcılara ayrıca tansiyon ölçümleri ve kan testleri başta olmak üzere kalp krizi ve felç riskini etkileyebilecek kolesterol ve diğer faktörler için fiziksel kontroller yapılmıştır. Gardner ve çalışma arkadaşları sigara içme, yüksek tansiyon ve yüksek kolesterol gibi risk faktörlerini devre dışı bıraktıktan sonra bile bu kişilerde damar yolu hastalıklarına yakalanma olasılığının daha yüksek olduğunu (%61 oranında) bulmuştur. Araştırmacılar, normal asitli içecek tüketen insanlarda ise risk artışı bulunmadığını tespit etmişlerdir.”

6. Bu çalışmanın bulguları, şekerli asitli içecek tüketiminin kalp krizi ve felç riskinin artmasına neden olabileceğini göstermektedir. Aşağıdaki açıklamalardan hangisi, **bu iddiayı destekleyen bir kanıt olarak gösterilebilir**:
- a. Bir epidemiyolojik çalışmadan elde edilen bulgular, New York sakinlerinin diğer ABD şehirlerinde yaşayan insanlara kıyasla damar yolu hastalıklarından ölme ihtimalinin 6,8 kat daha fazla olduğunu göstermektedir.
- b. Deneysel bir çalışmadan elde edilen sonuçlar, her gün bir şekerli asitli içecek tüketenlerin, her gün bir normal asitli içecek tüketenlere kıyasla kalp krizi geçirme olasılığının iki kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.
- c. Hayvan çalışmaları, damar yolu hastalıkları ve karamel (asitli içeceklere koyu rengini veren içerik) içeren ürünlerin tüketimi arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir.
- d. Araştırma sonuçları, her gün bir veya daha fazla şekerli asitli içecek tüketenlerin tüketmeyenlere göre daha sık sigara içtiğini, bunun da damar yolu hastalıklarında artışlara yol açtığını göstermektedir.
7. Yukarıdaki alıntı, ne tür bir bilgi kaynağından gelmektedir?
- a. Birincil (Yapılan, yazılan ve sonra hakem değerlendirmesi için bilimsel bir dergiye gönderilen araştırmalar)
- b. İkincil (Bilimsel bir dergiye gönderilen, kaynakçası ile özet bir makale olarak yazılmış birçok araştırmanın derlemesi)
- c. Üçüncül (Medya haberi, ansiklopedi kayıtları veya devlet kurumları tarafından yayınlanan belgeler)
- d. Yukarıdakilerden hiçbiri
8. Baş araştırmacı, “Şekerli asitli içecek tüketenlerin izlenmeye devam edilmesi ama kimsenin davranışlarını şimdilik değiştirmemesi gerektiğini düşünüyorum” demiştir. Aşağıdakilerden hangisi araştırmacının insanları şekerli asitli içecekleri tüketmeyi hemen bırakmaları konusunda uyarmamasının nedeni olabilir?
- a. Araştırma, ABD nüfusunu daha iyi temsil eden bir örneklemeyle tekrarlanmalıdır.
- b. Halihazırda önemli karışıklığa neden olan değişkenler olabilir (şekerli asitli içecekler ile damar yolu hastalıkları arasındaki ilişki için alternatif açıklamalar).
- c. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmamıştır.
- d. Yukarıdakilerin hepsi

9. Aşağıdaki özelliklerden hangisi çalışmanın araştırma yönteminin güçlü yanlarından biri değildir?

- a. Büyük bir örneklemden veri toplanması.
- b. New York sakinlerinden rastgele örneklem seçilmesi.
- c. Katılımcıları kontrol ve deney gruplarına rastgele atanması.
- d. Yukarıdakilerin hepsi

10. Araştırmacılar, kronik stres yaşayan bireylerin, az stresli bireylere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek tansiyona sahip olduğunu bulmuşlardır. Yüksek ve düşük stresli bireylerin ortalama tansiyon değerlerini göstermek için en uygun grafik aşağıdakilerden hangisidir?

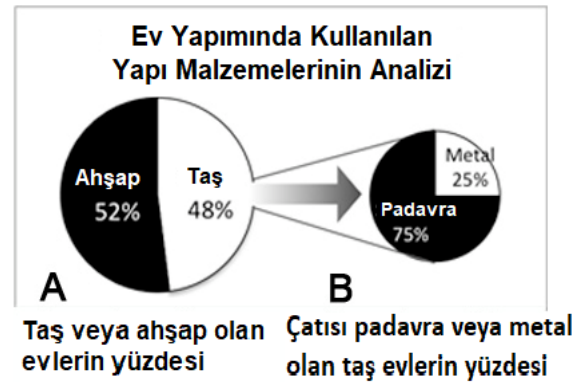


- A şıkkındaki grafik
- B şıkkındaki grafik
- C şıkkındaki grafik
- D şıkkındaki grafik

14.soruya ilişkin genel bilgiler: Evlerin enerji verimliliği, kullanılan yapı malzemelerine ve ve bu yapı malzemelerinin farklı iklimlere uygunluğuna bağlıdır. Ev yapımında kullanılan yapı malzemesi türleri hakkında veriler toplanmıştır ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir. Taş evler daha fazla enerji tasarrufu sağlamaktadır, ancak bu verimin çatı stiline bağlı olup olmadığını belirlemek için, padavra veya metal çatıya sahip taş evlerin yüzdesine ilişkin veriler de toplanmıştır.

11. Yapı malzemesi taş olan padavra çatılı evlerin oranı nedir?

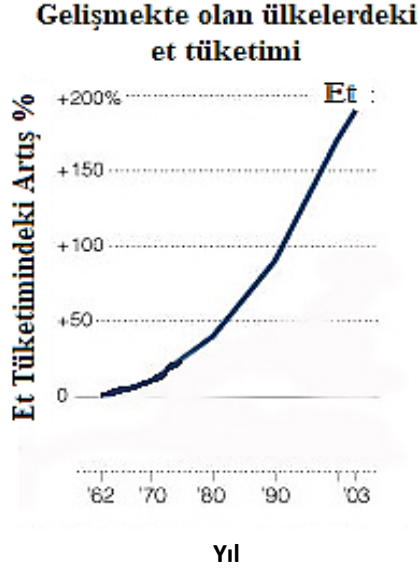
- a.%25
- b.%36
- c.%48
- d.Araştırmanın asıl katılımcı sayısı bilinmeden hesaplanamaz.



12. Aşağıdakilerden hangisi, bir araştırma makalesini, güvenilir bir bilimsel eser olarak sınıflamanızı sağlayan olan en önemli faktördür/etmendir?

- a. Veri veya grafik olması
- b. Makalenin tarafsız uzmanlar tarafından değerlendirilmesi
- c. Araştırmacıların ünü
- d. Makalenin yayıncısı

16. Soruyu aşağıdaki grafiğe göre cevaplayınız.



13. Aşağıdakilerden hangisi yukarıda verilen grafikteki verilerden çıkarabileceğiniz **en doğru** sonuçtur?

- a. Et tüketimindeki en büyük artış, son 20 yılda meydana gelmiştir.
- b. Et tüketimi son 40 yılda sabit bir oranda artmıştır.
- c. Et tüketimi, gelişmekte olan ülkelerde her 20 yılda bir ikiye katlanmaktadır.
- d. Et tüketimi her 10 yılda bir %50 artmaktadır.

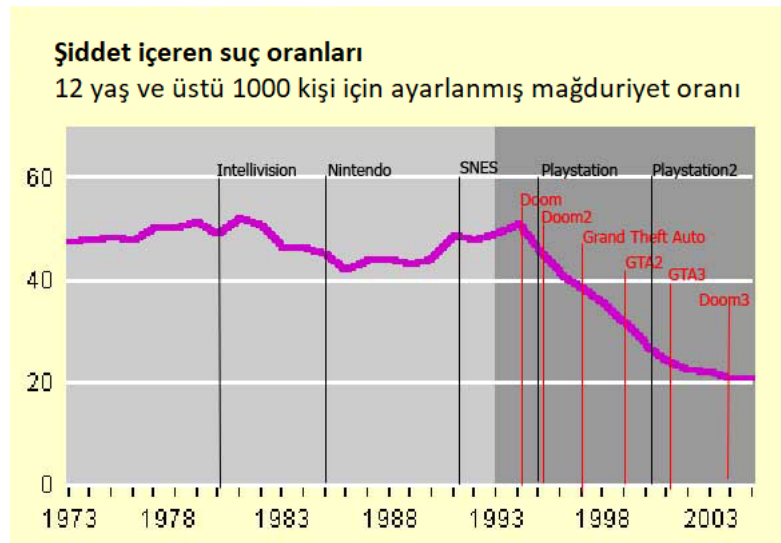
14. İki çalışma, bir enerji içeceğinin ortalama kafein içeriğini hesaplamıştır. Çalışmaların ikisi de rastgele bir enerji içeceği örneği üzerinde aynı testi kullanmıştır. Çalışma 1, 25 şişe kullanırken çalışma 2, 100 şişe kullanmıştır. Buna göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- a. Her iki çalışmada da gerçek ortalama kafein içeriğinin tahmini aynı derecede belirsiz olacaktır.
- b. Mevcut ortalama kafein içeriğinin tahminindeki belirsizlik Çalışma 1'de, Çalışma 2'den daha küçük olacaktır
- c. Mevcut ortalama kafein içeriğinin tahminindeki belirsizlik, Çalışma 1'de Çalışma 2'den daha büyük olacaktır.
- d. Yukarıdakilerden hiçbiri

15. Bir kasırga, bir kıyı kentindeki yaban sıçanlarının %40'ını yok etmiştir. Daha sonra, durgun su yoluyla yayılan bir hastalık kasırgadan kurtulan sıçanların %20'sini öldürmüştür. Bu iki olaydan sonra, asıl sıçan popülasyonunun yüzde kaç hayatta kalmıştır?

- a. %40
- b. %48
- c. %60
- d. Sıçanların asıl sayısı bilinmeden hesaplanamaz.

19.soruya ilişkin genel bilgiler: Bir oyun tutkunu, şiddet içeren video oyunları (örneğin, Doom, Grand Theft Auto) oynamanın, eleştirmenlerin sık sık iddia ettiği gibi şiddet içeren suçlarda artışlara neden olmadığını savunmuştur. Argümanını desteklemek için aşağıdaki grafiği sunmuştur. "Orta derece şiddet içeren" oyun olan Doom'un piyasaya ilk sürüldüğü andan itibaren şiddet içeren suç oranının çarpıcı biçimde düştüğüne dikkat çekmektedir.



16. Bu grafikte sunulan bilgiler göz önüne alındığında, blog yazarının argümanındaki **en kritik hata aşağıdakilerden hangisidir?**

- a. Intellivision ve SNES oyun sistemleri piyasaya sürüldükten sonra şiddet içeren suç oranları biraz artmış gibi görünmektedir.
- b. Grafikte 12 yaş altı çocuklar için şiddet içeren suç oranları gösterilmemektedir, bu nedenle sonuçlar taraflıdır.
- c. Şiddet içeren suç oranlarındaki düşüş eğilimi, şiddet içeren video oyunlarından başka bir şeyden kaynaklanıyor olabilir.
- d. Grafikte sadece 2003'e kadar olan veriler gösteriliyor. Daha fazla güncel veri gerekmektedir.

17. Doktorunuz size piyasayayeni sürülmüş bir ilaç yazdı. İlacın bazı önemli yan etkileri var, bu nedenle yeni ilacın piyasadaki benzer ilaçlara kıyasla etkinliğini belirlemek için bazı araştırmalar yapıyorsunuz. Aşağıdaki kaynaklardan hangisi size **en doğru** bilgiyi sağlayacaktır?

- a. İlaç üreticisinin broşürü/web sitesi
- b. Söz konusu ilaca özgü bir özelliğin ana haberde yayınlanması
- c. Dış kaynaklı araştırmacılar tarafından yürütülen bir çalışma
- d. Altı aydır ilacı kullanan güvenilir bir arkadaşından alınan bilgiler

18. Bir gen testi, kolon kanserinin erken teşhisi için ümit verici sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak, tüm test sonuçlarının %5'i yanlış bir biçimde pozitif çıkmaktadır; yani sonuçlar, hasta aslında kanser değilken hastada kanser olduğunu göstermektedir. Bu yanlış pozitif oran göz önüne alındığında, 10.000 insandan kaç tanesine yanlış pozitif teşhisi konulabilir?

- a.5
- b.35
- c.50
- d.500

19. Araştırmacılar verileriyle ilgili sonuçlar çıkarmak için neden istatistikten yararlanır?

- a. Çünkü araştırmacılar genellikle popülasyondaki (evren) herkes/her şey hakkında veri (bilgi) toplar ve bunları analiz etmek için istatistiğe ihtiyaç duyarlar.
- b. Çünkü insanlar, sayılar ve istatistiklerle kolayca ikna edilir.
- c. Çünkü araştırmacıların sorularının gerçek cevapları ancak istatistiksel analizlerle ortaya çıkarılabilir.
- d. Çünkü istatistik sayesinde araştırmacılar daha küçük bir örneklemden elde edilen ölçümleri kullanarak bir popülasyon (evren) hakkında çıkarımlar yaparlar.

20. Bir araştırmacı, cıva kalıntıları içeren aşuların çocuklarda otizme yol açmadığı hipotezini öne sürmüştür. Aşağıda verilenlerden hangisi bu hipotezi destekleyen en güçlü testtir?

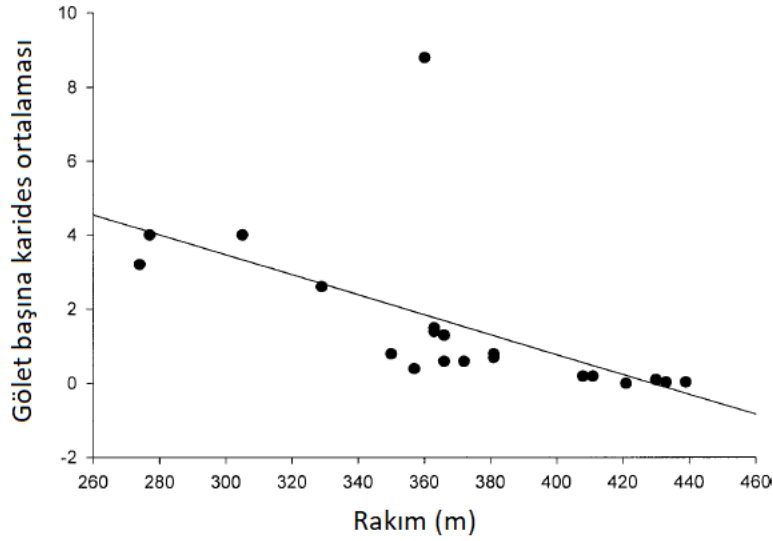
- a. Aşılanmış ve otizmi olan çocuk sayısının hesaplanması
- b. Doğumdan 12 yaşına kadar aşılanmış ve aşılanmamış çocuklar için otizm belirtileri hakkında yıllık tarama verileri
- c. Türkiye'de doğan çocukların ortalama otizm oranı
- d. Otizimli çocuklarda ortalama kan-cıva konsantrasyonu

24. soruya ilişkin genel bilgiler: Büyükannenizin osteoporoz için iki yeni ilacı anlamasına yardımcı olmak için araştırmalar yapıyorsunuz. *Eurasian Journal of Bone and Joint Medicine (Avrasya Kemik ve Eklem Tıbbi Dergisi)* adlı bir dergide bu yeni ilaçlardan sadece birinin etkililiğini gösteren verileri içeren makaleler bulunmaktadır. Bir ilaç firması *Avrasya Kemik ve Eklem Tıbbi Dergisi*'nin basım masraflarını finanse etmektedir ve dergideki çoğu reklam bu firmanın ürünleri ile ilgilidir. Araştırmalarınızda, aynı ilacın sadece sınırlı düzeyde etkili olduğunu gösteren başka makaleler de buldunuz.

21. *Avrasya Kemik ve Eklem Tıbbi Dergisi*'nin güvenilirliğine karar vermenize yardımcı olacak **en iyi** cevabı seçiniz.

- a. Güvenilir bir bilimsel araştırma kaynağı değildir, çünkü dergide reklamlar vardır.
- b. Güvenilir bir bilimsel araştırma kaynağıdır, çünkü dergi, yayınlanmadan önce araştırma makalelerinin kalitesini değerlendiren uygun referanslara sahip hakemleri bulunmaktadır.
- c. Güvenilir bir bilimsel araştırma kaynağı değildir, çünkü dergide yalnızca firmanın ilaçlarının etkililiğini gösteren çalışmalar yer almaktadır.
- d. Güvenilir bir bilimsel araştırma kaynağıdır, çünkü dergide yayınlanan çalışmalar daha sonra farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanmıştır.

25.soruya ilişkin genel bilgiler: Nehir Karidesi (*Macrobrachium*) bolluğu ile gölet alanlarının rakımı arasındaki ilişkiyle ilgilenen araştırmacılar, aşağıdaki grafikte ilgili verileri sunmuşlardır. İlginç bir şekilde, araştırmacılar ayrıca daha yüksek rakımlarda gölet alanının daha sığ olma eğiliminde olduğunu belirtmiştir.



ŞEKİL 3: Toplam *Macrobrachium* bolluğu (1988-2002) ile Quebrada Prieta'daki rakım arasındaki ilişki

22. Aşağıdakilerden hangisi, grafikte sunulan sonuçları açıklamak için uygun bir hipotezdir?

- a. 340 metre üzerindeki rakımlarda daha fazla gölet vardır çünkü yüksek rakımlarda daha sık yağmur yağar.
- b. Nehir karidesi daha düşük rakımlarda daha bol miktarda bulunur, çünkü bu bölgelerdeki göletler daha derin olma eğilimindedir.
- c. Uç verilerin bulunması nedeniyle bu grafik yorumlanamaz.
- d. Rakım arttıkça, karides bolluğu artar, çünkü daha yüksek rakımlarda daha az avcı vardır.

Test bitti. Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin “Canlı” ve “Cansız” Kavramlarını Algılamasında Sahip Oldukları Metaforlar

Metaphors of Middle School 8th Grade Students in Perception of "Live" and "Lifeless" Concepts

Battal Barış Dinçer¹, Mustafa Erdemir²

Anahtar Kelimeler

Metafor
Canlı Kavramı
Cansız Kavramı
Algı
Ortaokul 8. Sınıf

Keywords

Metaphor
Living Concept
Inanimate Concept
Perception
8th Grade

Başvuru Tarihi/Received
18.06.2020

Kabul Tarihi /Accepted
17.09.2020

Öz

Çalışma ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin “canlı” ve “cansız” kavramlarına ilişkin zihinsel yansımaları metaforik bilgi olarak belirleyebilmektedir. Kavramlara ait bilginin Fen Bilgisi dersinin yeniden yapılandırılmasında, eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve öğrencinin bilgi durumunun belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışma nitel çalışma olup, öğrenciler edilen veriler ışığında içerik analizi yapılarak bulgular oluşturulmuştur. Canlı ve cansız kavramlarına ait şablonlar kullanılarak metafor ve metaforu konuya bağlayan özellikler elde edilmiştir. Canlı kavramına yönelik 77 ve cansız kavramları yönelik 76 geçerli metafor elde edilmiştir. Canlı kavramına ilişkin oluşturulan metaforların büyük bir kısmı 28’i insan ve insana ait özellikler, 19’u hayvan ve 13’ü bitkilerde oluşmaktadır. Cansız kavramına ait metaforları büyük bir kısmı 33’ü günlük kullanılan araç, 21’i cisim, 14’i doğal maddelerden oluşmaktadır. Canlı kavramına ilişkin metaforu canlılığa bağlayan özelliklerin başında; % 29 “büyüme ve gelişme”, % 17 “hareket etmek”, % 8 “düşünebilmek”, % 8 “içerisinde canlıların olduğu topluluk”, % 8 “duygu ve dostluk ve % 7” özgürce uçmak” gelmektedir. Cansız kavramına ilişkin metaforu cansızlığa bağlayan özelliklerin başında; % 30 “hareket etmemek”, % 16 “büyümek ve gelişmemek”, % 14 “ nefes almamak” ve % 13 “konuşmamak” gelmektedir. Oluşturulan metaforlar ve metaforu konuya bağlayan özellikler 2013 ve 2018 Fen Bilgisi Dersi Programının 3. sınıf canlı cansızları sınıflandırma, 5.sınıf mikroskobik canlılar tanıma kazanımları destek iken, 4. 6. 7 ve 8. Sınıflarına yer alan beslenme, boşaltım, sindirim sistemi, çoğalma, iskelet sistemi gibi konularla sınırlı sayıda üretilmiştir. Genel cansız kavramına ilişkin metaforlar, canlı kavramının özellikleri referans alınarak, olumsuzlukları kullanılarak oluşturulmuştur.

Abstract

The study is to determine the mental reflections of middle school 8th grade students about “living” and “inanimate” as metaphoric knowledge. Knowledge of concepts is important for the restructuring of the Science course, in terms of evaluating the education-teaching process and determining the student's knowledge. The study is a qualitative study and the findings are formed by analyzing the data obtained from the students. Using the templates of living and inanimate concepts, properties connecting metaphor and metaphor to the subject were obtained. 77 valid metaphors for living concept and 76 for inanimate concepts were obtained. Most of the metaphors about the concept of living things consist of 28 human and human characteristics, 19 animals and 13 plants. Most of the metaphors of the concept of inanimate consist of 33 vehicles used daily, 21 objects and 14 natural materials. Among the features that connect the metaphor of the concept of living to life; 29% "growth and development", 17% "moving", 8% "thinking", 8% "community with living things, 8%" feeling and friendship and 7% "flying freely". Among the features that connect the metaphor regarding the concept of inanimate to lifeless; 30% "not moving", 16% "not growing and developing", 14% "not breathing" and 13% "not speaking". The metaphors created and the features that connect the metaphor to the subject are the support of the classification of the 3rd and 5th class living creatures of the 2013 and 2018 Science Curriculum, and the nutrition, excretion, digestive system, proliferation, skeletal system in the 4th 6th, 7th and 8th grades. Limited number of subjects such as. Metaphors about the concept of general inanimate were created by using the negativities of the living concept with reference to it.

¹ Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu, TÜRKİYE

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE, <https://orcid.org/0000-0002-0854-7030>

Extended Abstract

Introduction

Matafor is a mental tool that expresses ease of expression and is used to express what you want to say in less words and with emphasis. The human mind, which is difficult to understand, creates a metaphor by matching objects and concepts with other concepts that have common characteristics, and makes it easier to learn or recall information by making it understandable. The perceived information is coded by comparing it with the information that has previously common features in order to be permanent. When the information is recalled, a metaphorical situation occurs, with the simulated information coming. Metaphors can be used to contribute to the understanding of a phenomenon, object and concept in education. Since metaphors are reflections of the mind, restructuring of the course creates data and can be taken into account in academic evaluations. Although metaphors are an important tool for education, it is to be avoided to use metaphors instead of the original thing. It is more convenient to use the original instead of its metaphor. In addition, abstract metaphors should be used to explain abstract concepts.

Method

The study is qualitative and carried out with content analysis. 90 middle school 8th grade students participated in the study in the spring semester of 2019-2020 academic year. They were asked to express their live and inanimate concepts and mental reflections of information with another name with similar characteristics. These statements were obtained using the following templates.

"Living (the subject of metaphor) (Source of metaphor) is like / similar, because (feature that connects the source to the subject)... .."

"Inanimate (subject of metaphor) (Source of metaphor) is like / similar, because (feature that connects resource to subject)... .."

The data obtained were passed through the steps given below and the findings were formed.

Coding and extraction: 81 meaningful live metaphors were selected from the metaphors of 90 students belonging to the concept of living. Based on the opinions of the specialist (secondary school science teacher and education faculty science teacher), the current metaphor was determined as 77. The current metaphor for the concept of inanimate is determined as 76.

Sorting the current metaphors and displaying them as tables: The current metaphors of the concepts of living and inanimate are arranged in alphabetical order, and tables containing the frequency and percentage values are created.

Categorization: Categories were created according to the common features of valid metaphors of living and inanimate concepts. Categorization has been made by considering the attribute attributed to the source from the subject.

Validity and reliability: The directive, which includes sample metaphors in accordance with the information and data collection template, is clearly stated on the data collection page. The inconsistent ones were removed by examining whether the attribute attributed to the metaphor and the metaphor was consistent. The obtained data was taken from the secondary school science teacher and the faculty of education science education department, and the current metaphor and feature was determined.

Analysis of qualitative data: The data obtained at the end of the above steps are included in the table as frequency and percentage. Separate tables for metaphor and separate tables for categories were created.

Result and Discussion

Metaphors for 8th grade students participating in the study about the concept of living and inanimate were obtained. Categories were created according to the concepts of living and inanimate, common features in connecting metaphor. The result of the study will be made under 4 headings.

1- Metaphors that students have for the concept of living: While the students were creating metaphors of the concept of living things, the immediate environment was effective. 77 metaphors of the concept of living things are predominantly human, human characteristics and organs, animal and plant metaphors.

2-The categorization of the features that connect the metaphors of the concept of living things formed by the students: "Growth and development", "moving", "thinking", "the community in which living things are", "emotion and" friendship "and" flying freely "are among the features that connect the metaphor of the concept of living things to life.

3- Metaphors that students have for the concept of inanimate: Students created 76 valid metaphors of the concept of inanimate. The creation of metaphors has been made to the concept of living in general by using the negatives of features. These metaphors are mostly produced from daily-used items (such as table, pencil), objects in the environment (wall, wood information) and natural environment (stones, water, etc.).

4- The categorization of the properties that connect the metaphors of the concept of inanimate, formed by the students: Among the features that connect the metaphor of the concept of inanimate to inanimate are the categories of "not moving", "not growing and developing", "not breathing", "not speaking", "not being seen" and "being without emotion".

Result: In the creation of features that connect the metaphor they created to lifelessness; they used the negativities of the intuitive biological indicators of life for the inanimate concept. They have created the properties that link metaphor and metaphor of lifelessness to the subject by reference to vitality. Metaphor and metaphor for the concept of living and inanimate have been used mainly in human and abstract and concrete features, animals and plants.

While these features linking the subject to metaphor are in line with the achievements of the 2013 Science Program in the 3rd, 4th and partially 5th grades, the achievements of the 6th, 7th and 8th grades have been used little or no. Their close circle was effective in creating a metaphor for the concept of living things. In the 2013-2018 Science Curriculum, no metaphors about the basic parts of the plant and animal cell in the 7th grades and the genetic code, DNA, chromosome, mutation, adaptation, and heredity in the 8th grade have not been created.

GİRİŞ

Davranışçı öğrenme yaklaşım 20 y.y ortalarında baskın olur iken; 1970-1980'li yıllarda bilişse öğrenme yaklaşımı daha baskın hale gelmişti. Bilişsel öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi, bilişsel bir süreç olarak görmekte, çevredeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemler (bilgiyi alma, kodlama ve geri çağırma süreçleri gibi) üzerinde yoğunlaşmamaktadır. Bilişsel yaklaşımın ortaya çıkmasıyla metaforla ilgili klasik görüş yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Klasik görüşe göre metafor, söz söyleme, konuşmayı süsleme ve güzel konuşma sanatı olarak görülmektedir. Çağdaş metafor görüşü ise metaforun güzel konuşma sanatı olmadığını, zihninle ile dil arasında bir bağlantının olduğunu ve metaforun odağının dil değil zihnin olduğudur. Lakoff (1993) metaforun (mecaz) konuşma figürü olmadığını, düşünce biçimi olduğunu vurgulamıştır. Klasik görüşte metafor ile şairle, edebiyatçılar ve sanatçılar ilgilenir iken günümüzde fen bilimleri uğraşan araştırmacıların da ilgisini çekmeye başlamıştır. Ayrıca metafor felsefe, edebiyat, dil bilimi, sanat, mimari ve eğitim alanlarında da kullanılmaktadır (Akyol 2017). Metaforun sadece dil düzleminde değil, kavramsal doğasından dolayı düşünce düzleminde de incelenmesi gereken bir fenomen olmaktadır (Küçük, 2016). Metafor algılanan şeyleri veya düşünceleri zihinsel süreçlerden geçirerek yansıma biçimidir. Morgan (1998) metafor için dünyayı algılamada düşünce ve görme biçimi olarak tanımlamıştır.

Metafor

Metafor'u Aristoteles (1995) bir şeyi bir adla çağırarak tanımlamış. Genel metafor tanımı, zihinsel işlemler ile kavram, nesne ve olgunun yerine benzer özelliklere sahip başka bir kavram, nesne ve olgu koyarak belirtme veya ifade edilecek şeyleri daha az sözcükle vurgulu şekilde ifade etme olarak tanımlanmaktadır. Metafor; söylemek istenilen şeyi daha az sözcükle ve vurgulu şekilde ifade etmek için kullanılır (Kelleci, 2014). Metafor bir kavramı veya kavramın özelliklerini başka bir kavramın yerine koyarak zihinde tasvir etmektir (Canbaba, 2018; Yılmaz & Yanarates, 2020). Kavramlar, olguları, durumlar ve nesnelere gibi şeyler algılama ve geri yansıma kişiden kişiye değiştiği için farklı metaforik durumları ortaya çıkarır. Farklı metaforik durumların oluşmasında; ortak özellik, benzer ilişki, düşünme ve görme becerileri etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalarda metaforu; bir kavramı, olguyu ve nesneyi benzer özellikten dolayı başka bir kavram, olgu ve nesne ile anlatma olarak tanımlanmıştır (Deant, Read & Szokolszky, 1993; Akkaya & Özdemir 2013; Yalçın ve Enginer 2012). Yapılan çalışmalarda, metaforu ifade kolaylığı sayılan zihinsel araç olduğu belirtilmiştir. Metafor, insanın dünyayı algılamasını şekillendiren akla uygun zihinsel bir araç (Lakoff nad Johnson 1980), dil öğrenme ve öğretme olmak üzere tüm alanlar için geçerli problem çözme aracı (Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh, ve Longhini, 1998) ve metafor karmaşık bilgi, olgu ve kavramı anlama ve açıklama yapmak için zihinde oluşan benzetim araç (Saban & Koçker, 2006) şeklinde ifade edilmiştir.

Metaforun eğitim-öğretimdeki önemi

Bir şeyin metafor olarak kabul edilebilmesi için; ("canlı ağaç gibidir; çünkü büyür ve gelişir") metaforun konusu (canlı), metaforun kaynağı (ağaç) ve metaforun kaynağını konuya bağlayan göz önünde bulundurulmuş özelliği (büyüyüp gelişme) olması gerekir (Ferceville, 2002). İnsan zihni anlaşılması zor olan olgu, nesne ve kavramları ortak özellikleri olan başka kavram eşleştirilerek metafor oluşturur ve anlaşılır hale getirilerek öğrenme yada bilgiyi geri çağırma durumunu kolaylaştırır. Algılanan bilgi kalıcı olması için daha önceden zihinde var olan ortak özelliklere sahip bilgiye benzetilerek kodlanır. Bilgi geri çağırıldığında, benzetilen bilgi gelerek metaforik bir durum oluşur. Metafor ile öğrenciye öğretilecek yeni bilgiler, zihindeki önceki bilgiler ile köprü oluşturularak bağlanır ve öğrenme hızlanır (Ünlü, 2014). Eğitim alanında metaforlar geçmiş ile günümüz arasındaki köprü görevi görürler. Durum, olgu ve kavramın öğretiminde metafor kullanarak önceki bilgiler ile sonraki bilgiler arasında benzerlikler, öğretmen ve öğrenci için kolaylık sağlar. Metafor kavramı veya olguyu başka bir kavram ve olgu benzeterek açıklamaktır (Oxford ve ark 1998). Öğretmen soyut kavramları veya olayları anlatmak için metaforik kavramlar veya olaylar kullanarak konuların daha anlaşılır hale gelmesini sağlar. Kavramları adlandırma veya açıklamayı kolaylaştırmak için daha bilindik terimler kullanmaktır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Somut bir şeyi daha önce bilinen soyut bir şeye bağlamak anlamayı kolaylaştırır. Metafor kullanılarak öğrenciler, derslerde geçen tanım ve kavramları daha kolay anlamalarını ve hatırlamalarını sağlamaktadır (Canbaba, 2018).

Öğrenciden alınan metaforik bilgi zihinsel yansıma olarak düşünülebilir. Metaforik bilgiler, eksikliklerini belirlenmesinde ve derslerin yeniden yapılandırılmasında veri olarak kullanılabilir. Ayrıca metaforik veriler ile dersin amacına yönelik fikir sahibi olunabilir ve geçmiş bilgiler ile sonraki bilgiler arasında köprü görevi görebilir. Akyol ve Kızıltan (2018) eğitimde kullanılan metaforları, bilgiler arası bağlantının kurulmasında kullanılan araç olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler konu anlatımlarda metafor ile konuşmayı süslemek istediklerinde, kullanılan metafordan öğrencinin ne anladığı göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Metaforun anlattığı özellikler gerçeği yansıtmaz ise öğrenmeyi zorlaştırır. Anlatımlarda metafor yerine aslının kullanılması yanlış anlaşılmalardan kaçınma açısından önemli olmaktadır. Soyut şeylerin anlatımında soyut metaforlar kullanılmalıdır.

Sonuçta metaforlar eğitim-öğretimde bir olguyu, nesneyi ve kavramın anlaşılmasına katkı sağlaması için kullanılabilir. Metafor zihnin yansımaları olduğundan, dersin yeniden yapılandırılması veri olarak ve akademik değerlendirme olarak kullanılabilir. Metaforlar eğitim-öğretim için önemli bir araç olmasına rağmen, bir şeyin aslının yerine metaforu kullanmaktan kaçınılmalıdır. Metaforu yerine aslının kullanılması daha uygun olmaktadır.

Bu çalışmada da ilkököl 8.sınıf öğrencilerinin canlı ve cansız kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca metaforu canlı ve cansız kavramına bağlayan özellikleri belirleyip ve kategorileştirmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin canlı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nedir?
2. Öğrencilerin oluşturduğu canlı kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özelliklerin kategorileri nedir?
3. Öğrencilerin cansız kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nedir?
4. Öğrencilerin oluşturduğu cansız kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özelliklerin kategorileri nedir?

YÖNTEM

Çalışma nitel olup içerik analizi yapılarak yürütülmüştür. Çalışmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 90 ortaokul 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Canlı ve cansız kavramları ilişkin bilgilerin zihinsel yansımalarını, benzer özelliklere sahip başka bir ad ile ifade etmeleri istenmiştir. Canlı ve cansız kavramlarına ait metaforlar belirlenmiş ve metaforların ortak özelliklerine göre kategorileştirilmiştir.

Verilerin toplanması

Öğrencilere örnek metafor verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Öğrencilerin şablonda bulunan boşluklara yazdıklarıyla, canlı ve cansız kavramlarına ait metaforlar ve kaynağı konuya bağlayan özellik elde edilmiştir. Canlı ve cansız kavramlarına ait şablonun ilk boşluğuna metaforun kaynağı, ikinci boşluk kaynağı konuya bağlayan özellik yer almaktadır. Canlı ve cansız kavramlarına ait veriler, aşağıdaki şablonlar kullanılarak elde edilmiştir.

“**Canlı** (metaforun konusu).....(Metaforun kaynağı).....’ya **gibidir/benzer, çünkü**.....(kaynağı konuya bağlayan özellik).....”

“**Cansız** (metaforun konusu).....(Metaforun kaynağı).....’ya **gibidir/benzer, çünkü**.....(kaynağı konuya bağlayan özellik).....”. Verilerin toplanmasında bu şablonlar kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Yukarıdaki şablon kullanılarak 90 öğrenciden canlı ve cansız kavramına ilişkin metafor ve kaynağı konuya bağlayan özellik ile ilgili veriler elde edilmiştir. Bu veriler aşağıda verilen aşamalardan geçirilerek bulgular oluşturulmuştur.

Kodlama ve ayıklama: Canlı kavramına ait 90 öğrencilerden elde edilen metaforlardan anlamlı 81 canlı metafora seçildi. Uzmanların (Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmeni ve Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi) görüşleri ışığında 4 metafor daha çıkartılarak canlılar için geçerli metafor sayısı 77 olarak belirlenmiştir. Cansız kavramına yönelik ise 90 öğrencilerden elde edilen metaforlardan anlamlı 78 canlı metafora seçildi. Uzman görüşleri ışığında 2 metafor daha çıkartılarak geçerli metafor sayısı 76 olarak belirlenmiştir.

Geçerli metaforları sıralama ve tablo halinde gösterme: Canlı ve cansız kavramlarına ait geçerli metaforlar alfabetik sıraya göre dizilerek frekans ve yüzde değerlerini yer aldığı tablolar oluşturulmuştur.

Kategorileştirme: Canlı ve cansız kavramlarına ait geçerli metaforların ortak özelliklerine göre kategoriler oluşturulmuştur. Kategorileştirme konudan kaynağa atfedilen özellik dikkate alınarak yapılmıştır. Çalışmada konu “canlı” ve “cansız”, metaforun kaynağı; Canlı ve cansız kavramları için oluşturulan metaforlar ve metafora atfedilen özellik ise; canlı ve cansız kavramları ile metafor arasındaki ortak özellikten oluşmaktadır (Forceville, 2002).

Geçerlilik ve güvenilirlik: Öğrencilere çalışmanın amacı, metafor hakkında bilgi ve veri toplama şablonuna uygun örnek metaforların yer aldığı yönerge veri toplama sayfasına açık bir şekilde belirtilmiştir. Öğrencilerden canlı ve cansız kavramlarına ait metaforlar araştırmacılar tarafından metaforun kaynağı ve metafora atfedilen özelliğin tutarlı olup olmadığı incelenerek tutarsız olanları çıkarılmıştır. Elde edilen veriler Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmeni ve Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesinden uzman görüşü alınarak geçerli metafor ve özellik belirlenmiştir. Buna göre canlı kavramına 77 ve cansız kavramına 76 ait geçerli metaforlar elde edilmiştir. Elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara ulaşma ayrıntılı şekilde belirtilmesi nitel çalışmalar için önemli bir ölçüt olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel verilerin analizi: Yukarıdaki aşamalar sonunda elde edilen veriler tablo üzerinde frekans ve yüzde olarak yer almıştır. Metafor için ayrı tablo ve kategoriler için ayrı tablo oluşturuldu. Bu tablolar ile bulgular oluşturulmuştur (Saban, 2009).

BULGULAR

Canlı ve cansız metafor ve konuya atfedilen özellikli veri analizleri yapılarak bulgular oluşturulmuştur. Geçerli metafor ve özellikler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Çalışma dört başlık altında toplanmıştır.

Öğrencilerin canlı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlara ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan 90 ortaokul öğrencisinden “canlı” kavramını algılamalarına yönelik 77 geçerli metaforlar analizler sonucunda edilmiştir. Bu metaforların dağılım ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerinin “canlı” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
Ağaç	5	İnsan	9
Aile	1	Kalp	2
Akrep	1	Kapı	1
Anne	1	Kaplumbağa	2
Araba	1	Kardeş	2
Arkadaş	2	Kedi	1
Baba	1	Kemik	1
Bakteri	1	Köpek	2
Beyin	2	Kuş	6
Bitki	5	Maymun	1
Bukalemun	1	Mevsim	1
Çevre	1	Nefes	2
Çiçek	2	Orman	1
Çita	1	Öğrenme	2
Doğa	1	Saat	2
Doktor	1	Saç teli	2
Görme	1	Toprak	1
Gül	1	Uçurtma	1
Güneş	1	Uzay	1
Hava	1	Ülke	1
Hayvan	2	Zürafa	2
İrmak	1		
Toplam: 43		Toplam: 77	

Çalışmaya katılana öğrencilerden canlılık kavramına ilişkin 77 adet geçerli metafor elde edilmiş, bunlar 43 farklı metafordan oluşmuş, oluşturulan metaforlarda en faz “insan” (9 adet), “kuş” (6 adet) ve “bitki” (5 adet) kullanılmıştır. Tablo 1’deki metaforların dağılımı aşağıda sıralanmıştır.

28 adet insan metaforu, insan (9 insan, 2 kardeş, 2 arkadaş, anne, baba, doktor), insana ait özellikler ve organlar (2 beyin, 2 saç teli, 2 öğrenme, 2kalp, 2 nefes, kemik ve görme) kullanılarak oluşturulmuştur.

19 adet hayvan metaforu (6 kuş , 2 hayvan, 2 köpek, 2 kaplumbağa, 2 zürafa, akrep, çita, kedi, maymun ve bukalemun) oluşturulmuştur.

13 adet bitki metaforu (5 bitki, 5 ağaç, 2 çiçek, gül) oluşturulmuştur.

8 adet hareket eden cisim metaforu (2 saat, araba, güneş, hava, ırmak, kapı ve uçurtma) oluşturulmuştur.

6 adet canlıların oluşturduğu topluluk metaforu (ülke, aile, uzay, orman, çevre ve doğa) oluşturulmuştur.

2 adet değişim gösterme metaforu (toprak ve mevsim) oluşturulmuştur.

1 adet küçük canlı metaforu (bakteri) oluşturulmuştur.

Canlı kavramına ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır.

“Canlı bitkiye benzer, çünkü bitki büyür ve gelişir”

“Canlı Köpek’e benzer, çünkü köpek hareket eder”

“Canlı ülkeye benzer, çünkü içinde canlılar vardır”

“Canlı saç teli gibidir, çünkü zamanla büyür”

“Canlı nefes gibidir, çünkü canlılar nefes alır”

Öğrencilerin oluşturduğu canlı kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özelliklerin kategorilerine yönelik bulgular

Öğrencilerden elde edilen 77 geçerli metaforu konuya bağlayan ortak özelliklerine göre, 14 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorileştirme dağılımı, frekans ve yüzde oranlarına göre tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Canlı kavramına ait metaforların kategorilere göre dağılımı

Metaforu konuyu bağlayan özellik	Frekans (f)	Metafor	Yüzde (%)
Büyüme ve gelişme	22	5 bitki, 4 ağaç, 2 hayvan, 2 kaplumbağa, 2 zürafa, 2 saç teli, 2 çiçek, kemik, gül, bakteri	%28,57
Hareket etmek	13	2 saat, 2 köpek, akrep, çita, araba, maymun, kapı, hava, ırmak, güneş, kedi	%16,88
Düşünebilmek	6	4 insan, 2 beyin	%7,79
İçerisinde canlıların olduğu topluluk	6	Uzay, ülke, aile, orman, çevre, doğa	%7,79
Duygu ve dostluk	6	anne, baba, 2 arkadaş, 2 kardeş	%7,79
Özgürce uçmak	5	4 kuş, uçurtma	%6,49
Değişim göstermek	3	mevsim, toprak, bukalemun	%3,89
Kalp atışı	2	2 kalp	%2,59
Öğrenme eylemi	2	2 öğrenme	%2,59
Ses çıkarma ve konuşmak	2	kuş, doktor	%2,59
Ölümlü olmak	2	insan, kuş	%2,59
Düşünebilmek	2	2 insan	%2,59
Nefes almak	2	2 nefes	%2,59
Çevre zarar vermek	1	insan	%1,29
Canı acımak	1	insan	%1,29
Ürün vermek	1	ağaç	%1,29
Görebilmek	1	görme	%1,29
Toplam=17		Toplam: 77	

Tablo 2’de 77 geçerli metaforu (kaynağı) konuya bağlayan özellikler 17 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler frekans ve yüzde oranlarını yuvarlayarak büyükten küçüğe doğru; “büyüme ve gelişme” (f=22, % 29), “hareket etmek” (f=13, % 17), “düşünebilmek” (f= 6, % 8), “içerisinde canlıların olduğu topluluk” (f=6, % 8), “duygu ve dostluk” (f=6, % 8), “özgürce uçmak” (f=5, %7), “değişim göstermek” (f=3, % 4), “kalp atışı” (f=2, % 3), “öğrenme eylemi” (f=2, % 3), “ses çıkarma ve konuşma” (f=2, % 3), “ölümlü olmak” (f=2, % 3), “düşüne bilmek” (f=2, % 3) ve “nefes almak” (f=2, % 3) şeklinde sıralanmaktadır. Son sırada tek bir metaforu yer aldığı “çevreye zarar vermek”, “canı acımak”, “ürün vermek” ve “görebilmek” şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerin cansız kavramına yönelik sahip oldukları metaforlara ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan 90 ortaokul öğrencisinden “cansız” kavramını yönelik metaforlarının analizi sonucunda 76 geçerli metaforlar edilmiştir. Bu metaforların dağılım ve yüzdeleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerinin “cansız” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
Anahtar	1	Kitap	1
Ay	1	Kumaş	1
Ayakkabı	2	Kurumuş ağaç	1
Bulut	1	Masa	5
Cam	2	Mermer	1
Çöp	1	Nefessiz kalmak	1
Demir	1	Odun	3
Park etmiş araba	1	Oyun hamuru	1
Durmuş saat	2	Ölü canlı	1
Duvar	6	Para	1
Duygusuzluk	2	Plastik	1
Eşya	2	Robot	1
Ev	2	Sandalye	3
Fosil	1	Sıra	1
Günlük	2	Su	3
Hayat	1	Tablo	2

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
Heykel	1	Yazı tahtası	2
Kâğıt	2	Taş	4
His	2	Toka	1
Kalem	4	Top	1
Kaya	1	Toprak	1
Kaybolan Yıldız	1	Vazo	1
Toplam: 44		Toplam: 76	

Çalışmaya katılana öğrencilerde cansızlık kavramına ilişkin 76 geçerli metafor elde edilmiş, bunlar 44 farklı metafor oluşturmuş ve oluşturulan metaforlar en fazla “duvar” (6 adet) ve “masa” (5 adet) kullanılmıştır. Tablo 3’deki metafor dağılımları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

33 adet kullanılan eşya metaforu (5 masa, 4 kalem, 3 sandalye, 2 eşya, 2 ayakkabı, 2 durmuş saat, 2 günlük, 2 kâğıt, 2 yazı tahtası, anahtar, kitap, kumaş, oyun hamuru, para, plastik, sıra, toka, top) oluşturulmuştur.

21 adet yakın çevredeki cisim metaforu (6 duvar, 3 odun, 2 cam, 2 ev, 2 tablo, çöp, demir, heykel, park etmiş araba, mermer, vazo) oluşturulmuştur.

14 adet doğal çevredeki varlık metaforu (4 taş, 3 su, ay, bulut, fosil, kaya, kaybolan yıldız, kurumuş ağaç, toprak) oluşturulmuştur.

7 adet İnsani (soyut) metaforlar (2 duygusuzluk, 2 his, hayat, nefes almak, ölü canlı) oluşturulmuştur.

1 adet robot metaforu oluşturulmuştur.

Cansız kavramına ilişki örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Cansız mermer gibidir, çünkü dayanıklıdır”

“Cansız masa gibidir, çünkü konuşamaz”

“Cansız park etmiş arabaya benzer, çünkü araba hareketsizdir”

“Cansız kurumuş ağaç gibidir, çünkü büyüyemez ve gelişemez”

“Cansız nefessiz kalmaya benzer, çünkü nefes alamayan cansızdır”

“Cansız robot gibidir, çünkü iradesi yoktur”

Öğrencilerin oluşturduğu cansız kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özelliklerin kategorilerine yönelik bulgular

Öğrencilerden elde edilen 76 geçerli metaforu konuya bağlayan ortak özellikler 14 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin dağılım frekans ve yüzde oranlarına göre tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Cansız kavramına ait metaforların kategorilere göre dağılımı

Metaforu konuyu bağlayan özellik	Frekans (f)	Metafor	Yüzde (%)
Hareket etmemek	23	4 kalem, 4 duvar, 2 eşya, 2 odun, 2 tablo, 2 kâğıt, sandalye, çöp, top, park etmiş araba, toka, anahtar, toprak	%30,26
Büyümemek ve gelişmemek	12	2 ev, 2 sandalye, 2 masa, 2 yazı tahtası, 2 ayakkabı, kurumuş ağaç, su	%15,78
Nefes almamak	11	su, kumaş, ölü canlı, bulut, para, fosil, heykel, plastik, nefessiz kalmak, vazo, sıra	%14,47
Konuşamamak	10	3 masa, 2 günlük, 2 taş, su, odun, kitap	%13,15
Görünmemek	4	2 his, hayat, kaybolan yıldız	%5,26
Duygusuz olmak	4	2 duvar, 2 duygusuzluk	%5,26
Dayanıklı olmak	2	demir, mermer	%2,63
Koşamamak	2	2 taş	%2,63
Kırılmak	2	2 cam	%2,63
Çalışmamak (işlememek)	2	2 durmuş saat	%2,63
Isı yaymamak	1	Ay	%1,31

Metaforu konuyu bağlayan özellik	Frekans (f)	Metafor	Yüzde (%)
İradesiz olmak	1	robot	%1,31
Ölümsüz olmak	1	kaya	%1,31
Kendi kendine şekil alamamak	1	oyun hamuru	%1,31
Toplam=14		Toplam: 77	

Tablo 4’de konunun (cansızlığı) kaynağa (metafora) bağlanmasında kullanılan özellikler 14 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler frekans ve yüzde oranlarını yuvarlayarak büyükten küçüğe doğru; “hareket etmemek” (f=23 , % 30), “büyümek ve gelişmemek” (f=12, % 16), “nefes almamak” (f=11, % 14), “konuşmamak” (f=10, % 13), “görünmemek (f=4, % 5) ve “duygusuz olmak” (f=4, % 5), “dayanıklı olmak” (f=2, % 3), “koşmamak” (f=2, % 3), “kırılmak” (f=2, % 3) ve “çalışmamak” (f=2, % 3) şeklinde sıralanmaktadır. Son sırada “ısı yaymamak” (f=1, % 1), “iradesiz olmak” (f=1, % 1), “ölümsüz olmak” (f=1, % 1) ve “kendi kendine şekil alamamak” (f=1, % 1) şeklinde sıralanmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerden, canlı ve cansız kavramına yönelik metaforlar elde edilmiştir. Canlı ve cansız kavramlarına, metaforu bağlamadaki kullanılan ortak özelliklere göre kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metafor ve kategoriler tablo ve grafik oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuç ve tartışması grafik ve tablolarda veriler kullanılarak 4 başlık altında yapılacaktır.

Öğrencilerin canlı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar

Öğrenciler canlı kavramına ilişkin, zihinlerinde daha önceden var olan ve canlılık ile ortak özelliğe sahip bir başka kavram, nesne, olgu gibi şeyleri metafor olarak ifade etmişlerdir. Yani canlı kavramına ilişkin bilişsel süreçleri kullanarak başka ad ile ifade ederek, metafor oluşturmuşlar. Öğrencilerin canlı kavramına yönelik metafor oluşturmalarında yakın çevre, insan, hayvan ve bitkiler etkili olmuştur.

Tablo 1’de canlı kavramı ait 77 metafor 28 adet insan, insana ait özellikler ve organlar, 19 adet hayvan ve 13 adet bitki metaforları oluşturmuşlar. Bu metaforları oluştururken 9 tane “insan”, 6 tane “kuş”, 5 tane “bitki” en fazla kullanılan metaforlar olmuştur. Öğrencilerin canlı kavramına ait metafor oluştururken en fazla insan, hayvan ve bitkiyi kullanmalarında, 3. sınıfta fen bilgisi dersinde canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayırt etme, canlılar için sistematik olmadan bitki, hayvan olarak sınıflandırma ve canlı ve cansız varlıklara örnek verme kazanımları etkili olmuştur (MEB, 2013; MEB, 2018. Öğrencilerin canlı kavramına yönelik 60 tane metaforu insan, bitki ve hayvanlardan oluşturmuşlar. Canlı kavramına ilişkin, bitkiler ile az sayıda metafor üretilmesi ilk olarak hayvanları canlı olarak tanımlanması (algılanması) ve daha sonra bitkileri canlı olarak tanımlanmasından kaynaklanmaktadır. Çocukların hayvan ve insan kavramlarına göre, bitkiyi canlı olarak kabul etmekte zorlanmaktadır. Çocuklar canlı olarak ilk önce hayvanları kabul ederler, daha sonra bitkileri canlı olarak görmeye başlarlar (Brulé, Labrel, Megalakaki, Fouquet, & Caillies 2014).

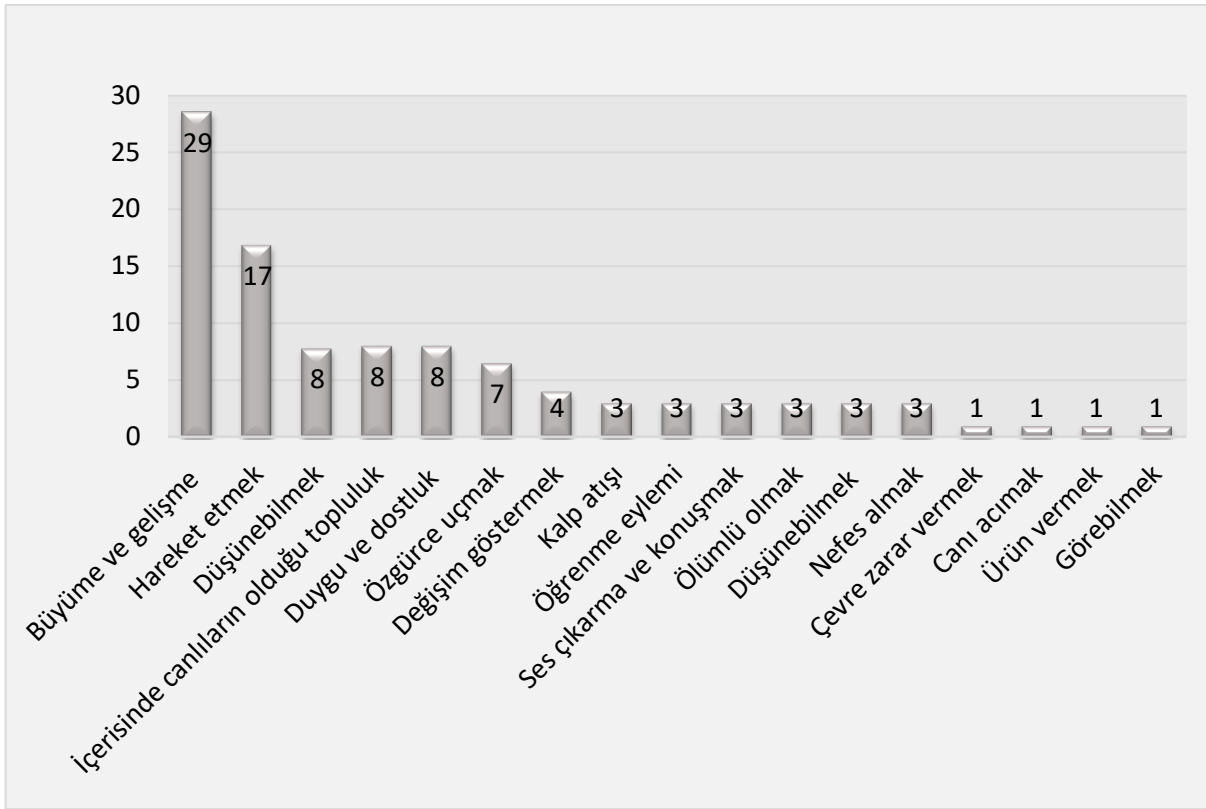
Tablo 1’de 8 öğrenci cansız varlıkları, hareket etmelerinden dolayı canlılığın metaforu olarak kullanmıştır. Bunu yaparken canlılığa karar vermede hareket etmeyi göz önünde bulundurmuşlardır. Bu durum alan literatürü ile uyum içindedir. Yapılan çalışmalarda, çocukların canlıyı tanımlamalarının ana unsurunun hareket etmek olduğu (Opfer, 2002; Opper ve Siegler 2004) ve ilköğretim 4.sınıf öğrencileri, canlılığın en önemli özelliğinin hareket etmek olduğunu belirtmiştir (Topsakala, 2009).

Toblo 1’de 6 tane öğrenci içerisinde canlıların yer aldığı toplulukları canlı olduğunu düşünerek (tüme varım) metafor oluşturmuşlar. Özellikle “uzay” ve “ülke” metaforu oluşturmaları dikkat çekmiştir. Öğrencilerden 2 tanesi değişim göstermenin canlılığın göstergesi olacağını düşünerek metafor oluşturmuştur. Öğrencilerden değişim ile canlılık arasında benzer özelliği olduğunu düşünerek, canlı kavramının metaforun değişim olduğunu belirtmişler. Bir öğrenci küçük canlı için “bakteri” metaforu kullanmıştır. Küçük canlı olarak “bakteri” kullanarak, 2013 programında 4. Sınıf canlılık ile ilgili kazanımında; küçük canlıların varlığı fark eder ve bu canlıları mikroskop yardımıyla gözlemler şeklindeki kazanımı destekleyen metafor oluşturmuştur.

Canlı kavramına ilişkin metaforların oluşturulmasında; insan, insana aiti özellik ve organlar, hayvan, bitkiler, hareket eden cansız cisimler, canlıların oluşturduğu topluluk, değişim gösterme ve küçük canlı kullanılmıştır. Oluşturulan metaforlar 2013 programının 3. sınıf canlı cansızları sınıflandırma, kısmen 4. sınıf ve 5 sınıf mikroskobik canlılar tanıma kazanımları destek iken, 6. 7 ve 8. Sınıflarına yer alan beslenme, boşaltım, sindirim sistemi, çoğalma, iskelet sistemi gibi konularla ilgi metafor sınırlı sayıda üretilmiştir. Ayrıca 2018 fen programında 7. Sınıflarda yer alan bitki ve hayvan hücresinin temel kısımları ve 8.sınıfta yer alan genetik kod, DNA , kromozom, mutasyon, adaptasyon, kalıtım gibi konularla ilgili metafor oluşturulmamıştır.

Öğrencilerin oluşturduğu canlı kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özellik kategorileri

Tablo 2'deki metaforu canlı kavramına bağlayan özelliklerin kategorilere göre dağılımları kullanılarak grafik 1 oluşturulmuştur. Grafiğin oluşturulmasında yüzde (%) oranları dikkate alınmıştır. Yüzde oranlarındaki virgülden sonraki rakamlar yuvarlanarak grafiğe yansıtılmıştır.



Şekil 1. Canlılık kavramına ait metaforların kategorileştirme dağılım grafiği

Şekil 1'de % 29 ile "büyüme ve gelişme" kategorisinde ağırlıklı olarak "bitki" ve "ağaç" metaforu yer almıştır. % 17 "hareket etmek" kategorisi "hayvanlar", "saat" ve "güneş" metaforlar oluşmuştur. Öğrenciler saat ve güneş cansız olmasına rağmen, hareket ettiğinden dolayı canlı olarak kategorileştirmişler. Yapılan çalışmalarda; çocukları bir nesnenin canlı olup olmadığına karar vermelerinin gerekçelerinin başında hareket etmek geldiği belirtilmiştir (Piaget 1929; Tamir, Gal-Choppin & Nussionovitz 1981; Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren & Ercan 2001).

Şekil 1'de % 8 "düşünebilmek", % 8 "içerisinde canlıların olduğu topluluk" ve % 8 "duygu ve dostluk" kategorilerin yer almaktadır. "Düşünebilmek" ve "duygu ve dostluk" kategorilerinde insan, yakın kişiler ve insan organlara ait metaforlardan oluşmaktadır. "İçerisinde canlıların olduğu topluluk" kategorisinde, öğrenciler canlıları yer aldığı "uzay" ve "ülke" gibi toplulukları canlı metaforu olarak kullanmışlar ve hatalı tümevarım yapmışlardır.

Şekil 1'de % 7'lik oranla "özgürce uçmak" kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride 5 tane "kuş" ve "uçurtma" metaforu kullanılmıştır. Uçmak canlılığın göstergesi olarak düşünülmüş ve uçurtma canlı olmamasına rağmen canlılığın metaforu olarak düşünülmüştür.

Şekil 1'de % 4'lük oranla "değişim gösterme" kategorisi gelmektedir. Öğrenciler değişim gösteren şeylerin canlı olduğunu düşünerek metafor oluşturmuşlar. Bir öğrenci bukalemun hayvan olduğu için değil renk değiştirmesinden dolayı canlılığın metaforu olarak düşünmüştür.

Şekil 1'de % 3 "kalp atışı", % 3 "öğrenme eylemi", % 3 "ses çıkarma ve konuşma", % 3 "ölümlü olmak", % 3 "düşüne bilmek" ve % 3 "nefes almak" kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerde somut olarak insan, insani özellikler ve hayvanlar ait metaforlar yer almıştır. İki öğrenci farklı olarak metafor olarak, soyut "öğrenme" kavramını kullanmıştır.

Şekil 1'de % 1 "çevreye zarar vermek", % 1 "canlı acımak", % 1 "ürün vermek" ve % 1 "görebilmek" kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerde metafor ile konu arasında bağlantıyı sağlayan özellik daha üst bilişsel becerileri kullanılarak oluşturulmuştur. Konuyu metafora bağlayan özelliğin oluşmasında MEB (2013-2018) Fen Bilgisi Dersi Programı'nın 6. 7 ve 8. sınıf kazanımlarını paralellik göstermektedir.

Konuyu metafora bağlayan bu özellikler 2013 Fen Bilgisi Programının 3. 4 ve kısmen de 5. Sınıf kazanımlarıyla paralellik gösterir iken, 6. 7 ve 8. sınıflara ait kazanımlar sınırlı sayıda kullanılmamıştır. Öğrencilerin canlı kavramına yönelik metafor oluşturmada yakın çevrelerdeki varlıkların benzer özellikleri etkili olmuştur.

Öğrencilerin cansız kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar.

Bulgular da yer alan tablo 3’de cansız kavramına ait 76 geçerli metafor, 44 farklı metafordan oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler genelde yakın çevrelerinde bulunan cisimler ve kullandıkları eşyaları kullanarak cansız kavramına ilişkin metafor oluşturmuşlardır. İnsana ait soyut özelliklerin olumsuzluklar ve doğada var olan varlıkları kullanarak da metafor oluşturmuşlardır.

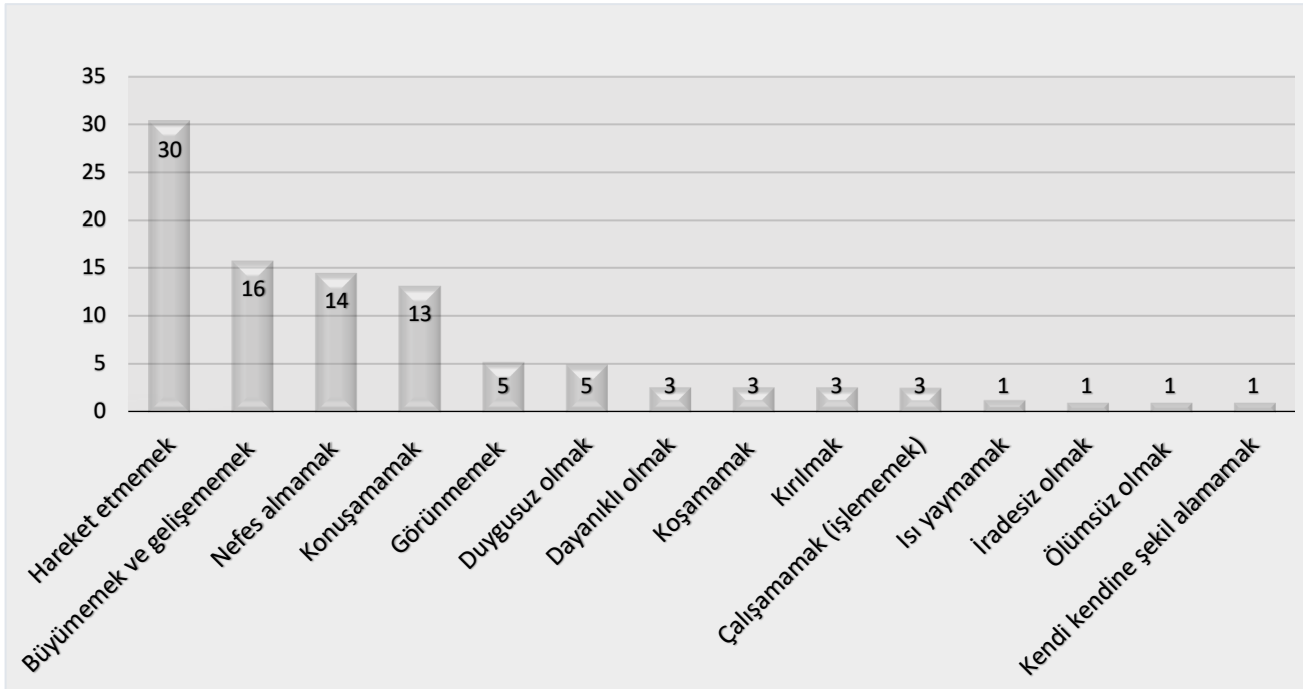
Tablo 3’de cansız kavramına ilişkin 76 metaforun 33 tanesi günlük kullanılan eşyalardan oluşmuş ve “masa”, “kalem” ve “sandalye” en fazla kullanılan metafor olmuştur. 21 tane cisim ve eşyalardan metafor üretilmiş ve “duvar” ve “odun” en fazla kullanılan metafor olmuştur. Doğal çevredeki varlıklardan 14 tane cansız kavramına ait metafor üretilmiş ve “taş”, ve “su” en fazla kullanılan metafor olmuştur.

Cansızlık kavramına yönelik MEB (2013-2018) fen bilgisi dersi programında 3. sınıfta cansız kavramının kazanımına örnek “hava”, “su” ve “toprak” olarak verilmiş ve sistematik sınıflandırmaya girmeden çevrelerinde bulunan örnekleri canlı cansız olarak sınıflandırmaları beklenmiştir. Buda 2013 ve 2018 3.sınıf Fen Bilgisi Ders Programının cansız kavramına ilişkin metafor oluşturmada etkili olduğu söylenebilir. 2013 ve 2018 Fen Bilgisi Ders Programının 4. 5. 6. 7 ve 8. sınıf kazanımları ile cansız kavramına yönelik sınırlı sayıda metafor üretilmiştir.

Tablo 3’de insana ait soyut özelliklerden 7 tane cansız kavramına ilişkin metafor oluşturmuşlar ve “duygusuzluk” ve “his” en fazla kullanılan metafor olmuştur. Canlı kavramına ilişkin insan ve insana ait soyut özellikler kullanılarak oluşturulan metaforların, olumsuzlukları cansız kavramına yönelik metafor oluşturmada kullanılmıştır. Nefes almak canlılığın göstergesi ise nefes alamama özelliğine sahip olan varlıklarda cansızlık olarak düşünülmüştür. Canlılığı tanımlamada yeme, içme ve nefes alma gibi özellikler kullanılır iken, cansızlık için bu özelliklerin olumsuzlukları kullanılmaktadır (Cázares, Rivera, Camacho & Elena , 2016).

Öğrencilerin oluşturduğu cansız kavramına ait metaforları konuyu bağlayan özellik kategorileri

Tablo 4’deki metaforu cansız kavramına bağlayan özelliklerin kategorilere göre dağılımları kullanılarak grafik 2 oluşturulmuştur. Grafik 2’nin oluşturulmasında yüzde (%) oranları dikkate alınmıştır. Yüzde oranlarındaki virgülden sonraki rakamlar yuvarlanarak grafiğe yansıtılmıştır.



Şekil 2. Cansız kavramına ait metaforların kategorileştirme dağılımı grafiği

Şekil 2’de % 30 oran ile “hareket etmemek” kategorisi birinci sırada yer almaktadır. Bu kategori içerisinde en fazla “kalem” ve “duvar” metaforları yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler hareket etmeyen cisimleri cansız olacağını düşüncesine, canlı kavramının göstergesinin hareket etmek olduğunun olumsuzunu düşünerek ulaşmışlardır. Genel olarak öğrenciler hareket eden

varlıklar canlılar olduğuna düşünmektedirler. Çocuklar canlı ve cansızlığa karar vermede en önemli kriter olarak hareket etmeyi göz önüne almaktadırlar (Offer, 2002; Topsakal, 2009 ; Bahar, Cihangir ve Gözüm, 2002).

Şekil 2’de % 16 ile “büyümemek ve gelişmemek” kategorisinde yakın çevrede yer alan varlıklar metafor olarak kullanılmıştır. Öğrenciler cansız kavramını metafora bağlayan özelliği, etraflarında bulunan varlıkların büyüüp büyümemesi gözlemlerine göre oluşturmuşlardır. Yani öğrenciler cansızlık ile metafor oluşturma da, gözlem ve deneyimlerini kullanmıştır. Aikendhead (2001) göre öğrenciler doğayı kendi kültür ve yaşamışlıkları ile algıladığı belirtmiştir.

Şekil 2’de % 14 oran “ nefes almamak” kategorisi yakın çevre ve doğadaki varlıklar metafor olarak kullanılmıştır. Öğrenciler nefes almak canlılığın göstergesi, tersi de cansızlığın göstergesi olacağını düşünerek, nefes alamamadani cansız metafor oluşturmuşlar. Çocuklar canlı ve cansızları tanımlamada sezgisel biyolojik model kullanmakta, modelde bitki ve hayvanların yaşamlarını (canlıklarını) sürdürebilmelerine yönelik “yeme”, “ içme” ve “nefes alma” durumlar ve “hareket eme” yer almaktadır (Cázares & ark 2016). Çocuklar cansızlığı tanımlamada ise yaşamı sürdürebilme durumların olumsuzluklarını kullanmaktadırlar.

Şekil 2 de % 13 ile “konuşamamak” kategorisi en fazla “masa” metaforu kullanılmıştır. Konuşmayı canlılığın göstergesi olarak gören öğrenciler, konuşma becerisi olmayan varlıkla ile cansız kavramına ait metaforlar oluşturulmuştur. Yani cansızlığa metaforu bağlayan özellik olarak konuşamamak gösterilmiştir.

Şekil 2’de % 5 ile “görünmemek” kategorisinde 2 tane “his”, “hayat” ve “kaybolan yıldız” metaforlarından oluşmaktadır. Üç öğrenci somut olan şeyler görünmediğini ve cansız olduğunun yönelik metafor oluşturmuşlar. Bir öğrenci gözükken (ışık yayan) yıldızların canlı kaybolan (sönen) yıldızların cansız olduğunu yönünde metafor oluşturarak canlılığı ışık yayma olarak nitelendirmiştir.

Şekil 2’de %5 ile “duygusuz olmak” kategorisinde 2 tane “duvar” ve 2 tane “duygusuzluk” metaforları kullanılmıştır. Duvarın hislerinin olmadığı için cansız olacağıdır. Öğrenciler duygusu olmayanların cansız varlıklar olduğunu, cansızlığı metafora bağlayan özelliklerinde biride duygusuzluk olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 2’de % 3 “dayanıklı olmak”, % 3 “koşamamak”, % 3 “kırılmak”, % 3 “çalışmamak”, % 1 “ısı yaymak”, % 1 “iradesiz olmak”, % 1 “ölümsüz olmak” ve % 1 “kendi kendine şekil alamamak” metaforu konuya bağlayan özellikler yer almaktadır. Öğrencilere bu özellikleri oluşturmaların cansızlık özellikleri kullanılmıştır. Bir öğrenci ay ısı yaymadığı için cansız olduğundan dolayı, ayı cansız kavramının metaforu olarak kullanıştır. Bir öğrenci durmuş saatin cansız olduğu dair metafor oluşturmuştur. Bir öğrenci cansızların ölümsüz olduğunu yönünde metafor üretmişler.

Oluşturulan metaforu cansızlığa bağlayan özelliklerin oluşturulmasında; canlılığın sezgisel biyolojik modelinde yer alan göstergelerin olumsuzluklarını cansız kavramı için kullanmışlardır. Canlılığı referans olarak cansızlığa ilişkin metafor ve metaforu konuya bağlayan özellikleri oluşturmuşlardır. Canlı ve cansız kavramına yönelik metafor ve metaforu konuya ait özelliklerin oluşturulmasında, insana ait soyut ve somut özellikler, hayvanlar ve bitkiler ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

Sonuç

1. Canlı kavramına ait 77 geçerli metaforun 61 tanesi 28 tanesi insana ait soyut ve somut kavramlar, 19 tanesi hayvan, 13 adet bitki ve bir adet küçük canlı (bakteri) metaforundan oluşmuştur. Bu metaforların oluşturulmasına 2013 ve 2014 Fen Bilgisi Dersi Programının 3. ve 5. sınıf, kısmen 4. sınıf kazanımlarının olumlu yönde bir etkisini olduğu, 6. 7. ve 8. sınıf kazanımların sınırlı etkisinin olduğu görülmüştür.
2. Canlı kavramına ilişkin, hareket eden cansız varlıklardan 8 tane metafor oluşturulmuştur. Bunu da hareket etmenin alan literatüründe canlılığın önemli göstergesinin hareket etmek olmasına dayandırılabilir.
3. Metaforu canlı kavramına bağlayan özelliğe ilişkin 17 kategori oluşturulmuş. Kategorileri % 29 büyüme ve gelişme, % 17 hareket etme, % 8 düşünebilme, % 8 canlıların yer aldığı topluluk, % 7 özgürce uçuşma, % 4 değişim gösterme, % 8 duygu ve dostluklardan oluşturulmuştur. Geriye kalan % 19 kısım ise; kalp atışı, öğrenme, ses çıkarma ve konuşma, ölümlü olmak, düşünmek, nefes almak, çevreye zarar vermek, canı acılamak, ürün verme ve görebilmeden oluşturulmuştur.
4. Metaforu canlı kavramına bağlayan özellikler 2015-2018 Fen Bilgisi Dersi Programında yer alan 3. 4. ve 5. sınıf konu içeriği ve kazanımlarıyla paralellik göstermektedir.
5. Cansız kavramına ilişkin metaforlar, canlı kavramının özellikleri referans alınarak oluşturulmuştur.
6. Cansız kavramına yönelik 76 geçerli metaforlar, yakın çevrede yer alan 33 tane günlük kullanılan araç (masa, sandalye, kalem gibi), 21 tane cisim (duvar, odun gibi) ve 14 tane doğal madde (taş, su gibi), 7 tane insana ait olan soyut kavramların olumsuzlukları(duygusuzluk, hissizlik) ve bir tane robot’u kullanarak oluşturulmuştur.
7. Metaforu cansız kavrama bağlayan özelliklere ilişkin 14 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler % 30 hareket etmeme, %16 büyüme ve gelişmeme, % 14 nefes almama, % 13 konuşamama, %5 görünmeme, %5 duygusuz olmak toplam

oranın %83'ünü oluşturmaktadır. % 17'lik kısım ise dayanıklı olma, koşamama, kırılma, çalışmama, ısı yayma, iradesiz olma, ölümsüz olma ve kendi kendine şekil alamama olarak oluşturulmuştur.

8. Cansız kavramına ilişkin metafor ve metaforu cansız kavramına bağlayan özelliğin oluşturulması, sezgisel biyolojik modelde yer alan canlı kavramına ait tanımlamaların olumsuzlukları kullanılarak yapılmıştır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Kastamonu Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tezi kapsamında Osmaniye Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak yapılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aikenhead, G. S. (2001). Integrating western and Aboriginal sciences: Cross-cultural science teaching. *Research in Science Education*, 31, 337–355.
- Akkaya, E. ve Özdemir, S. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Akyol, C. (2017). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, C & Kızıltan, Ö. (2018). Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39 (2), 937-961.
- Aristotle. (1995). *Poetics*. S. Halliwell (trans.), Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100–108.
- Bahar, M., Cıhangır, S ve Gözün, Ö. (2002). “Okul Öncesi Ve İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Canlı ve Cansız Nesnelere İlişkin Alternatif Düşünce Kalıpları”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 . Ankara.
- Brulé, L., Labrel, F., Megalakaki, O., Fouquet, N., & Caillies, S. (2014). Children’s justifications of plants as living things between 5 and 7 years of age. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 532-545.
- Canbaba, Z. (2018). “Orta öğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Cázares, L., G., Rivera, B., G., Camacho, F., F & Calderón, Elena., C. (2016). “Models of living and non-living beings among indigenous community children”, *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol. 10, núm. 2. <http://resmicte.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/2710>
- Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Kelleci, D. (2014). Sınıf öğretmenliği adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üni. Sosyal B. Enst. İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kılıç, Z. , Atasoy, B. , Tertemiz, N. , Şeren, M ve Ercan, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu*. Ankara; Nobel Yayın.
- Küçük, O. (2016). *Çağdaş Metafor Teorisi: George Lakoff ve Mark Johnson*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Felsefe Tarihi Bilim Dalı. Bursa.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Andrew Ortony, ed., *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Taslak Program.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Çev. Gündüz Bulut)*. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Opfer, E. J. (2002). Identifying living and sentient kinds from dynamic information: the case of goal-directed versus aimless autonomous movement in conceptual change. *Cognition*, 86, 97-122.
- Opfer, E. J., & Siegler, S. R. (2004). Revisiting preschoolers’ living things concept: a microgenetic analysis of conceptual change in basic biology. *Cognitive Psychology*, 49, 301-332.
- Oxford, R. L.; Tomlinson, S.; Barcelos, A.; Harrington, C.; Lavine, R. Z.; Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London; Routledge & Kegan Paul.
- Saban, A, Koçbeker, B.N. ve Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6(2): 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Tamir, P. , Gal-Choppin, R. Ve Nussinovitz, R. (1981). How do intermediate and junior high schools students conceptualize living and non-living? *Journal of Research in Science Teaching*. 18, 241-248.

-
- Topsakal, Ü, U. (2009). Tematik Öğretimin Canlı Ve Cansız Varlıklarla İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkililiği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (17) , 219-234 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11213/133921>
- Ünlü, M. (2014). Coğrafya öğretimi. Ankara: Pagem Akademi.
- Yalçın, M. ve Enginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 257. Ankara.
- Yılmaz, A., & Yanarateş, E. (2020). Öğretmen adaylarının “su kirliliği” kavramına yönelik metaforik algılarının veri çeşitlenmesi yoluyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1500-1528. DOI: 10.24106/kefdergi.722554



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Argümantasyon Odaklı Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Bilimsel Çalışmalara Bakış

Overview of Scientific Studies on Argumentation-Oriented Learning Approach

Fatih Serdar Yıldırım¹

Anahtar Kelimeler

argümantasyon,
fen eğitimi,
argümantasyon odaklı
öğrenme

Keywords

argumentation,
science education,
argumentation-oriented
learning

Başvuru Tarihi/Received

16.07.2020

Kabul Tarihi /Accepted

07.09.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2010-2020 yılları arasında, Argümantasyon Odaklı Öğrenme (AOÖ) yaklaşımına ilişkin fen eğitimi üzerine yapılan yayınları bazı değişkenler bakımından incelemektir. Bu amaçla bu çalışmada, Argümantasyon Odaklı Öğrenme (AOÖ) ile ilgili 47 makale, 63 yüksek lisans tezi ve 53 doktora tezi olmak üzere toplam 163 adet çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek, ulaşılan sonuçlar yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; argümantasyon odaklı öğretim, fen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öncelikli olarak nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. AOÖ ile ilgili olarak yüksek lisans tezlerinin, makale ve doktora tezlerine oranla daha çok sayıda olduğu, çalışmalarda yoğunlukla "Sosyobilimsel Konular" konusunun ele alındığı, araştırmacılar tarafından seçilen örneklem grubunun daha çok öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu söylenebilir. Ölçme aracı olarak ise daha çok "başarı testi" ardından "görüşme formu" olduğu belirlenmiştir. İleriki süreçte araştırmacılar argümantasyon odaklı öğrenmeye ilişkin yurt dışındaki araştırmalar ile ülkemizdeki çalışmalarını karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

Abstract

The aim of this study is to examine the publications on science education related to the Argumentation-Based Learning (AOÖ) approach in terms of some variables between 2010 and 2020. For this purpose, a total of 163 studies, including 47 articles, 63 master's theses, and 53 doctoral dissertations, on Argumentation-Based Learning (AOÖ) were examined in this study. In this study, document analysis method was preferred among qualitative research designs. The analysis of the data was analyzed with the descriptive analysis method, and the results obtained were presented with percentage and frequency values. According to the results of this study; It was concluded that in studies conducted in the field of argumentation focused teaching, primarily quantitative research methods were used more. Regarding Argumentation-Focused Learning (AOÖ), it can be said that the number of master theses is more than the articles and doctoral theses, the studies mostly focus on "Socioscientific Issues", and the sample group chosen by the researchers consists mostly of teacher candidates and secondary school students. As a measurement tool, it was determined that it was mostly "success test" followed by "interview form". In the future, researchers can comparatively examine studies abroad on argumentation-oriented learning and studies in our country.

¹ Sorumlu yazar, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Antalya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-4080-8488>

Extended Abstract (Only for Turkish Articles)

Introduction

Today, as the developments in the field of education increase day by day, providing a more qualified education is aimed. In this context, it is seen that the learning-teaching approaches encountered are deemed to be important. Among these approaches, constructivist or constructive learning theory is one of the most important ones. According to this theory, students build the new information they reach on their old knowledge (Driver & Bell, 1986). On the basic dynamics of the constructivist learning theory, Keys, Hand, Prain, and Collins (1999), based on their scientific argumentation and language activities such as literacy, envisioned the approach with the original name of 'Science Writing Heuristic'. This approach was translated into Turkish as Science Learning by Doing and Writing at the initial adaptation period (Günel, Kabataş-Memiş & Büyükkasap, 2010) but changed with "Argumentation Based Science Learning" in the following years, which translates its structure better (Ceylan, 2010; Günel, Akkuş, & Özer-Keskin, 2010). In the Science Writing Heuristic approach, in which students can actively express themselves, the students' questioning the knowledge they have acquired, putting forward one or more assertions about this information and making research in a way that supports the proof of these arguments is an indicator that the students construct the information they have acquired in an inquisitive manner. This approach allows students to maintain their knowledge longer, to stimulate their curiosity and help them think like scientists. Argumentation is an activity used to convince people with opposing ideas (Billig, 1987). Many models have been developed in Argumentation Oriented Learning. Toulmin's argumentation model forms the basis of these models. In this model, there are concepts such as data, claim, justification, supportive and limiting.

The fact that students make a claim in line with the skills they have gained not only in education but also in their lives, supporting and justifying these claims with data, and sending them to thinking processes like scientists have also accelerated the argumentation-oriented teaching approach in our educational life. In line with all these data, it is thought that this study will benefit the studies to be carried out in argumentation-oriented teaching.

This study was carried out to analyze master's theses and doctoral theses indexed in the YÖK's National Thesis Center and the articles published in national magazines indexed and reached in the TRDİZİN database a related to Argumentation Oriented Learning (AOL) between 2010 and 2020 in terms of various variables in a systematical manner. In this research, scientific studies related to AOL in education in Turkey were analyzed by types of publication, research methodology, sample group, units and topics analyzed, types of data collection instruments and years. In this respect, the research is an original study that makes an important contribution to the literature by revealing how the studies related to AOL have followed over a period of approximately ten years. The study aims to identify deficiencies in this field and guide future research in the light of the results obtained. For this reason, it is thought that this research may be a source for future research, as it shows the studies related to AOL in education in the last decade.

Method

This research is a qualitative research and document review pattern is used for its purpose. Document review is a systematic process used to analyze or evaluate printed and electronic media (Bowen, 2009). Document review refers to both a method of data collection and an analysis format (O'leary, 2004). The universe of the study consists of articles and master's and doctoral theses published in the field of Education based on Argumentation-Oriented Education between 2010-2020. The literature review was conducted in the National Thesis Center for master's and doctoral theses, and in TRDİZİN databases for national articles. Keywords such as "argumentation, argument" and "argumentation-oriented training" were used while scanning. As a result of these criteria, a total of 163 publications were included in the study, including 47 articles, 63 master's theses, and 53 doctoral theses. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in the research. The purpose of the descriptive analysis is to summarize and interpret the data obtained as a result of the research depending on the limitations determined by the researcher. The findings of the analysis are organized and interpreted systematically and some results are obtained. The researcher can make future predictions by interpreting these results (Yıldırım & Şimşek, 2016). The results obtained by analyzing the data are shown as percentage and frequency values. The data obtained as a result of the research was arranged according to the publication year, type of publication, the method used, the selected sample group, the subject studied in the research, the measurement tool used in the research, presented and interpreted graphically.

Conclusion and Discussion

As a result of the research, it has been observed that the studies conducted in the education related to AOL were carried out mostly in master thesis type and at least in article type. When the types of studies conducted by years are examined; It has been determined that the least number of studies related to the AOL were carried out in 2010 and 2014, and the most was done in 2019, with a significant increase between 2016 and 2019. Since we started to apply the constructivist approach in our country in 2004, individuals who have developed their ability to express, question, research, think like scientists and realize scientific process skills are trained. What is desired in the argumentation oriented teaching approach is to help students how to conduct scientific activities. This study shows how argumentation-oriented teaching works in the field of education. According to the research managements based on the studies examined, the quantitative research pattern, which reached the highest level in studies conducted with AOÖ in 2019, was preferred mainly in doctoral and master's theses, while mixed and qualitative research patterns in doctoral studies that tend to increase especially after 2016, follow it respectively. This finding of the study coincides with the results of many different studies (Yenilmez and Söylüdü, 2014; Kula and Sadi, 2016; Tutar et al., 2017; Yavuz and Yavuz, 2017; Erdoğan et al., 2018; Sönmez, 2018). As the reason for the quantitative research method being preferred more, it can be said that the results of the analysis made with numerical data are easy to obtain and generalize, the number of samples is high, the time is used more effectively and the gains it provides in terms of cost are effective (Göktaş et al., 2012). It is seen that, 6th, 7th and 8th grade secondary school students with which applications concerning the subject of "Force and Motion" are handled are most commonly preferred for the sample group of the conducted researches and

11th and 12th grade students are least common in the researches focused on AOL due to their preparation process for the university admission exam. The second most studied sample group is prospective teachers. Most of the teachers were studied within the scope of "Sociological Topics" course. It has been determined that the number of studies conducted with prospective teachers is quite high compared to teachers. In the studies conducted, it was determined that while the most common is the achievement tests, followed by the interview form and the attitude scale, were preferred as the data collection tool. As for the most preferred data collection according to the type of publication, it is seen that while achievement tests are the ones most commonly used for master's and doctoral theses and interview forms are the ones for articles. It is thought that the causes of this situation may be the same as the reasons why quantitative research is preferred.

Bilim, esasında gözlenebilir fiziki kanıtlara dayalı olarak dünya, evren ve doğa olaylarını açıklar. Bu açıklamalara mahal verirken bilim insanları, düşünülen olaylar hakkında birçok iddia oluşturur ve bunların kanıtı için çaba sarf eder. Üretmiş olduğu kanıtlar, öne sürdüğü iddiaları destekler biçimde olmalı ve zıt iddiaları çürütmelidir (McNeill & Krajcik, 2008). Verilen bu bilgilerin yansımaları öğrenme-öğretme gibi bileşenleri barındıran eğitim hayatımızda görmekteyiz. Günümüzde eğitim alanındaki gelişmeler her geçen gün artmakta ve eğitimin daha da nitelikli olması sağlanmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında karşımıza çıkan öğrenme-öğretme yaklaşımları önem arz etmektedir. Bu yaklaşımlardan son zamanlarda ortaya atılan en önemli teorilerden biri yapılandırıcı ya da oluşturucu öğrenme kuramıdır. (Palmer, 2005). Bu kurama göre öğrenciler kendi ulaştıkları yeni bilgileri, var olan eski bilgileri üzerine kurmaktadır (Driver & Bell, 1986). Yapılandırıcı öğrenme kuramının temel dinamikleri üzerine, bilimsel argümantasyonu ve okuma-yazma gibi dil etkinliklerini inşa ederek, Keys, Hand, Prain, ve Collins (1999) orijinal adı 'Science Writing Heuristic' olan yaklaşımı öngörmüşlerdir. Bu yaklaşım Türkçemize alışma sürecinde Yapararak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) olarak çevrilmiş (Günel, Kabataş-Memiş, & Büyükkasap, 2010) fakat önümüzdeki senelerde yapısına daha çok uyan 'Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ)' şeklinde dilimize geçmiştir (Ceylan, 2010; Günel, Akkuş, & Özer-Keskin, 2010). Öğrencilerin aktif şekilde kendilerini ifade edebildikleri ATBÖ yaklaşımında öğrenciler edinmiş oldukları bilgiyi sorgulayıp, bu bilgilerle ilgili bir ya da birden çok sav öne sürüp bu savların ispatını destekleyecek şekilde araştırma yapmaları, öğrencilerin edinmiş oldukları bilgileri araştırmacı sorgulayıcı bir şekilde yapılandırdığının bir göstergesidir. İşte, bu iddiaların ispatlanması, bu iddiaların kuramsal veyahut deneysel kanıtlarla gerekçelendirilmesine argümantasyon denir. (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2008). Bu yaklaşım öğrencilerin bilgilerinin daha uzun süreli kalıcı olmasını, öğrencinin merakını uyandırmasını ve bilim insanları gibi düşünmesine olanak sağlamaktadır. Argümantasyon, karşıt fikirlere sahip kişileri inandırmak için kullanılan etkinliktir (Billig, 1987). Argümantasyon, bilgi verme, konuşma, öğrenimin tersine; problemi kavrama, problemi çözme, bilim ve bilimsel becerilerinin sonuçlarına yoğunlaşılır odaklanır (Gable ve Bunce, 1984; Heeren, 1990). Argümantasyonda bazı konularda özen göstermek gereklidir. Tippet't'e açısından (2009) argümantasyon için hassasiyet gösterilecek noktalar şunlardır:

- Öğrencilere verilen talimatların açık olması öğrencilerin tartışmalarının etkinleştirir.
- Gelişmelerin profesyonelliği eğitimcilerin argümantasyonda ki verimliliğini artırır.
- Öğrenciler tarafından onaylanmış kurallar argümantasyon katılan öğrenci sayısını artırır.
- Talimatların açık olmasıyla geliştirilen argümantasyonlar, kavramların öğrenilmesini, geliştirilmesini ve değişimini destekler niteliktedir.
- Meta bilişsel beceriler (bireyin öğrenmeyi hangi yolla daha iyi gerçekleştirdiğini bilmesi, kendi kapasitesinin farkında olması ve bu kapasiteyi kontrol edebilmesi) argümantasyonla ilgilidir.

Bakıldığında Argümantasyon Odaklı Öğretimde birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerin temelini Toulmin'in argümantasyon modeli oluşturmakta ve veri, iddia, gerekçe, destekleyici ve sınırlayıcı gibi kavramlar modelde yer almaktadır.

Toulminin Argümantasyon Modeli

Toulmin, insanların doğal tartışma sebepleriyle ilişkin çalışmalara yoğunlaşmıştır. Argüman analizlerde yaygın olarak Toulminin 1958'de yapmış olduğu kalıplara yer verilmiştir (Bell ve Linn, 2000). Toulminin modeli için argüman yapıları;

Veri: İddiaya ulaşmayı sağlayan ilk bilgidir. Olayların gerçekliğini destekleyen kanıtlardır.

İddia: Veriyi desteklemek amacıyla sürülen savlardır. Karşı tarafın ikna olması için bu savlar kullanılır. Bu savların sebepleriyle karşı taraf ikna edilir. Argümanı basitçe oluşturan iddia ve gerekçelerdir.

Gerekçe: Veri ile iddia arasında bulunan bağın haklılığını belirler. Toulmin'in modelini bu bileşenlerden veri, iddia, gerekçe modelin temel öğeleridir.

Destekleyici: Destekleyici, gerekçenin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamaktadır. Destekleyici gerekçenin kabul görmediği zaman kullanılır.

Çürütücü: İddianın kabul görmediği olayları açıklar. Özel durumları kapsar.

Sınırlayıcı: İddianın hangi koşullarda kabul görebileceğini belirtir. Sınırlayıcı ile belirtilen şartlar dışında iddianın geçerliliği söz konusu değildir. Veri, iddiayı destekler. Gerekçe, veri ile iddia arasındaki ilişkiyi sağlar. Destekleme, gerekçeyi doğrular, güçlendirir. Sınırlılık, iddianın doğru olmadığı durumları işaret eder ve iddianın limitlerini oluşturur (Toulmin, 1958; Osborne, vd., 2004). Öğrencilerin sadece eğitimde değil, yaşamlarında dahi kazandıkları beceriler doğrultusunda bir iddia kurmaları, bu iddiaları verilerle destekleyip gerekçelendirmeleri bilim insanı gibi düşünme süreçlerine sevk edilmesi de eğitim hayatımızda

argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının hız kazanmasına yol açmıştır. İşte tüm bu verilenler doğrultusunda, yapılan bu çalışmanın argümantasyon odaklı öğretimde yapılacak çalışmalara fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma Argümantasyon Odaklı Öğretim (AOÖ) ile ilgili 2010-2020 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen yüksek lisans ve doktora tezleri ile TRDİZİN veri Tabanında indekslenen ve ulaşılan ulusal dergilerdeki araştırma makalelerini çeşitli değişkenlere göre incelemek hedeflenmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de eğitim alanında AOÖ ile ilgili yürütülen bilimsel çalışmalar, yayının türü, araştırmada kullanılan yöntem, seçilen örneklem, hangi ünite ve konu, veri toplama araçları yıllara göre analizi yapılmıştır. Bu anlamda çalışma, AOÖ ile ilişkili yapılan çalışmaların son on yıldaki durumunu ortaya koyarak alan yazın için katkı sağlayacağı düşünülen bir çalışmadır. Çalışma sonucunda ulaşılan verilere bakarak alandaki eksik noktaları belirlemek ve ileride yürütülecek araştırmalara rehber olması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacının son on yıldaki eğitim alanında AOÖ ile ilişkili çalışmaları derlemesi nedeniyle, ileride yapılacak araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu maksat doğrultusunda, araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Türkiye’de eğitim alanlarında 2010-2020 yılları arasındaki AOÖ ilişkili araştırmaların;

- 1.Yayın çeşidi açısından dağılım durumu nedir?
2. Yayın türlerinin yıllara göre dağılımı nedir?
3. Araştırma yöntemi açısından dağılım durumu nedir?
- 4.Yayın türleri ve araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı nedir?
5. Araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı nedir?
6. Yayın türleri ve örneklem grubu açısından dağılımı nedir?
7. Yayın türü ve veri toplama aracı açısından dağılımı nedir?
8. Yayın türü, örneklem grubu ve çalışma konusu açısından dağılımı nedir?

Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırmacıların son senelerdeki yöneliminin nasıl oluştuğunu belirleyebilmek amacıyla ve çalışmaların güncelliğinin istenmesi maksadıyla, son on yıldaki çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu araştırma bittiğinde, 2020 senesinin daha devam ediyor olması da araştırmanın sınırlılığı olarak sayılabilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik ortamdaki materyalleri inceleme veya değerlendirme yapmak için kullanılan sistematik bir işlemdir (Bowen,2009). Doküman inceleme hem bir veri toplama yöntemini aynı zamanda bir analiz biçimini de ifade etmektedir (O’leary,2004).

Veri Toplama Süreci

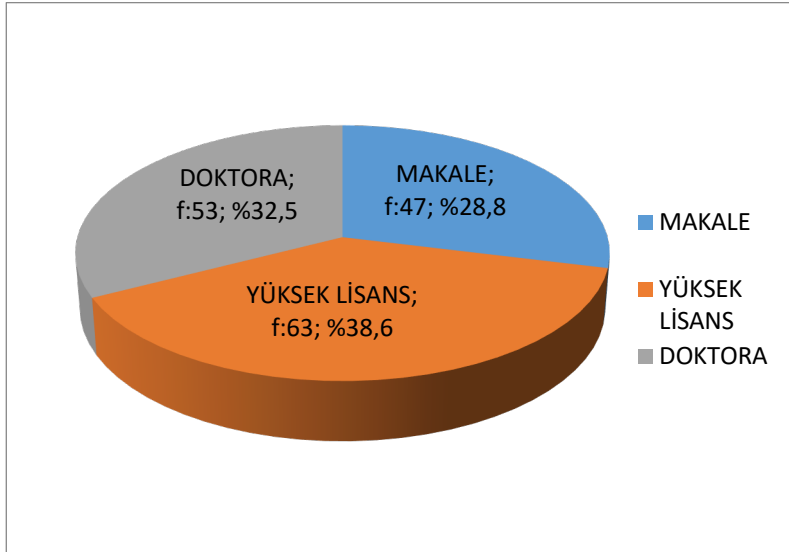
Çalışmanın evrenini Argümantasyon Odaklı Öğretime dayalı eğitim alanında 2010-2020 yılları arasında yayınlanan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsamaktadır. Literatür taramasında, yüksek lisans ve doktora tezleri için Ulusal Tez Merkezi, ulusal makaleler için TRDİZİN veri tabanları kullanılmıştır. Taramalar sırasında “argümantasyon, argüman” “argümantasyon odaklı eğitim”, “argümantasyon temelli” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bunun neticesinde 47 adet makale, 63 adet yüksek lisans tezi ve 53 adet doktora tezi olmak üzere toplamda 163 adet yayın bu araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç araştırma sonucunda ulaşılan verilerin araştırmacı tarafından belirlenen sınırlılıklara bağlı olarak özetlenip ve yorumlanmasıdır. Analiz bulguları öncelikle sistemli olarak düzenlenir, yorumlanır ve bazı sonuçlar elde edilir. Araştırmacı bu sonuçları yorumlayıp ileriye dönük tahminlerde bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analiziyle ulaşılan sonuçları yüzde ve frekans değerleriyle gösterilmiştir. Sonuçlar yayının yılı, yayının türü, kullanılan yöntem, örneklem grubu, çalışılan konu, kullanılan ölçme araçlarına göre grafikler oluşturularak yorumlanmıştır.

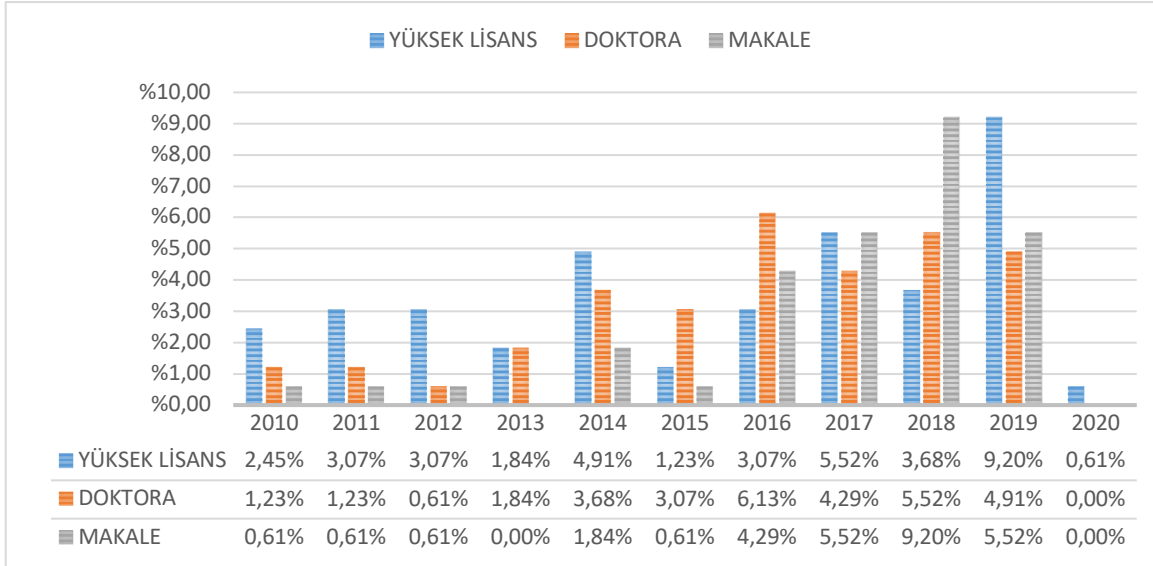
BULGULAR

Bulgular bölümünde, Türkiye’de 2010-2020 arasında eğitimde, argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımını konu olarak gerçekleştirilen makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, seçilen konuya ve kullanılan ölçme aracına göre analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar yüzde ve frekans değerleri verilerek tablolar, şekil ve grafikler ile betimsel olarak yorumlanılmıştır. Şekil 1’de AOÖ’ye ilişkin çalışmaların yayın türüne göre dağılımları verilmiştir.



Şekil 1: 2010-2020 yılları arasında AOÖ’ye ilişkin araştırmaların yayın türü dağılımı

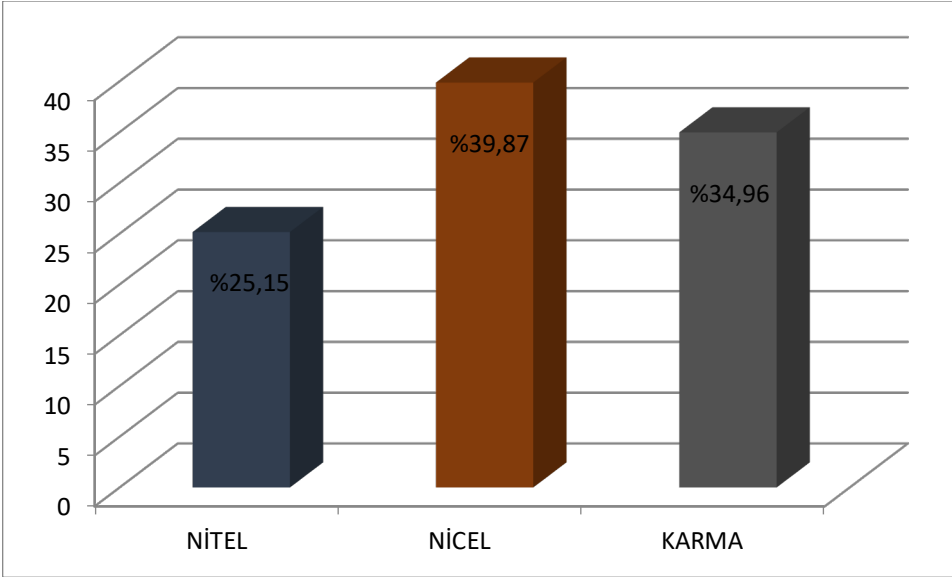
Şekil 1 incelendiğinde eğitimde, AOÖ’ye ilişkin yapılan çalışmaların en çok (f=63) yüksek lisans tezi (%38,6), sonrasında (f=53) doktora tezi (%32,5) ve en az da (f=47) makale türünde (%28,8) gerçekleştirildiği görülmektedir.



Şekil 2: AOÖ ile ilgili araştırmaların yıllara ve yayın türü dağılımı

2010-2020 yılları arasında AOÖ’ye ilişkin yapılan araştırmaların en çok 2019 yılında (%19,63), en az ise 2020 (%0,61) yılında yapıldığı görülmektedir. Bununla beraber AOÖ’ye ilişkin araştırmaların 2018 ve 2019 yılları arasında dikkate değer bir yükseliş olduğu söylenebilir. Yayın türleri açısından en fazla hangi senelerde gerçekleştirildiğine bakıldığında; makalelerin 2018 yılında (%9,20), yüksek lisans tezlerinin 2019 yılı (%9,20) doktora tez türünün ise 2016 yılında (%6,13) yapıldığını söyleyebiliriz.

Şekil 3’de araştırmaların yayın türleri ve tercih edilen araştırma yöntemlerine göre dağılımları sunulmuştur.



Şekil 3: Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

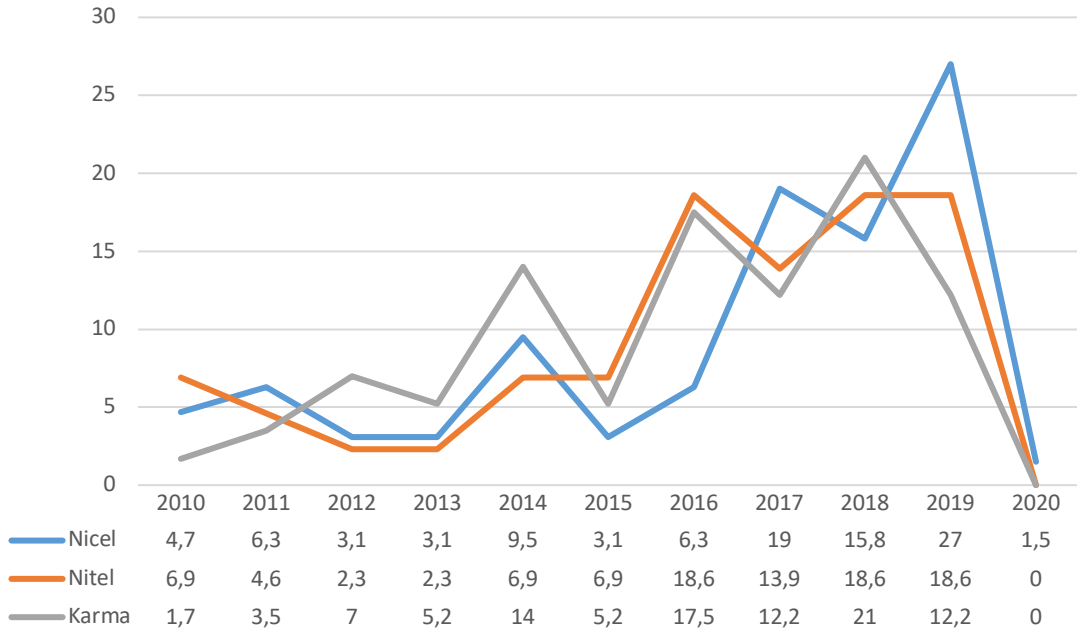
2010 ve 2020 yılları arasında AOÖ ile ilgili araştırmaların %39,87'i nicel araştırma, %34,96'sı karma araştırma ve %25,15'i de nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Aşağıda verilen Tablo 1'de, yayın çeşidine ve kullanılan araştırma yönteminin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1. Yıllara göre yayın çeşidi ve araştırma yönteminin dağılımı

YILLAR	NİCEL ARAŞTIRMALAR			NİTEL ARAŞTIRMALAR			KARMA ARAŞTIRMALAR		
	MAKALE	Y.L.	DOKTORA	MAKALE	Y.L.	DOKTORA	MAKALE	Y.L.	DOKTORA
2010	-	1	2	-	2	-	-	1	-
2011	-	2	2	1	1	-	-	2	-
2012	-	2	-	1	-	-	-	3	1
2013	-	1	1	-	1	-	-	1	2
2014	1	4	1	2	-	1	-	4	4
2015	-	1	1	1	-	2	-	1	2
2016	1	1	2	5	1	2	1	3	6
2017	6	4	2	3	2	1	-	3	4
2018	6	2	2	6	1	1	3	3	6
2019	4	8	5	4	4	-	1	3	3
2020	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM (f)	18	27	18	23	12	7	5	24	28
%		39,87			25,15			34,96	

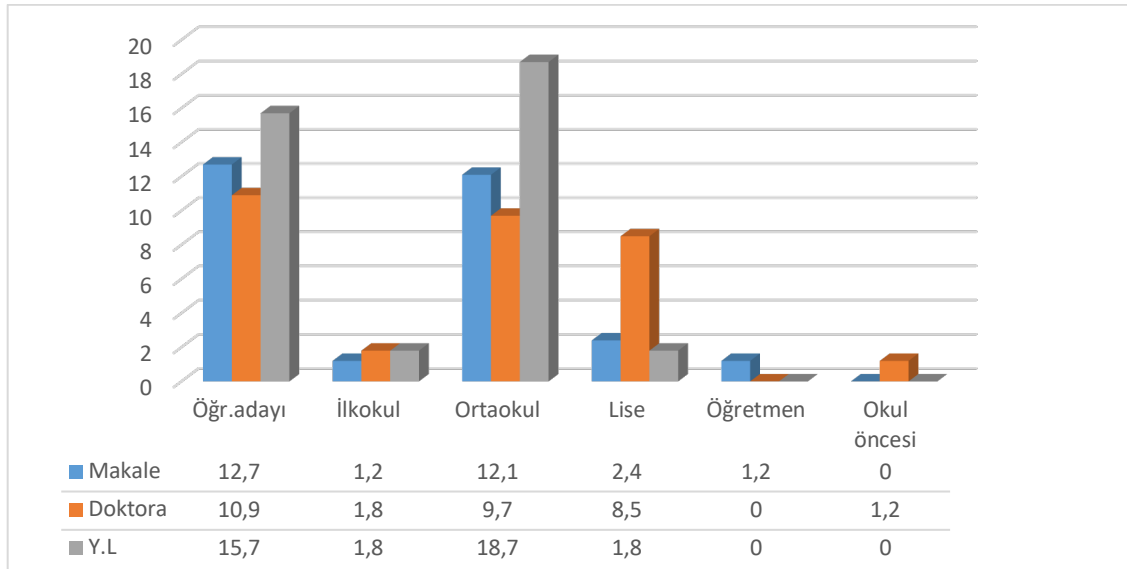
(Y.L. = Yüksek lisans)

Tablo 1.'de, %39,87 oranıyla araştırmacılar tarafından en sık kullanılan yöntem olan nicel araştırma yöntemi detaylı olarak irdelendiğinde, nicel araştırmaların özellikle yüksek lisans tezlerinde (f=8) ve en çok tercih edilen sene ise 2019 yılı (f=32) olduğu görülmüştür. Makale türünde daha çok nitel araştırmanın (f=23), doktora tez türünde ise karma araştırmanın (f=28) tercih edildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin yıllardaki değişimi Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4: Araştırma yöntemlerinin yıllara göre yüzdelik dağılımı

2010 yılından başlamak üzere en fazla kullanılan yöntem, yıllara göre artış göstererek nicel araştırma yöntemidir. Nicel araştırmalara bakıldığında 2019 yılında en yüksek sayıya ulaşıldığı görülmektedir. Karma yönteminin 2013 yılı itibariyle, nitel araştırmaların da 2015 yılı sonrasında artış gösterdiği gözlenmektedir. Şekil 5’de ise yayın çeşidi ve örneklem grubunun dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 5: Yayın türü ve örneklem grubu açısından yüzdelik dağılımı

Şekil 5 verilerine göre, yayın türleri toplamında daha çok ortaokul öğrencileriyle (%40,5) çalışıldığı görülmektedir. Sonrasında da öğretmen adaylarıyla (%39,3) gerçekleştirilen çalışmalar ikinci olarak gelmektedir. Yüksek lisans ve makalelerde en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışılmışken; doktora çalışmalarında öğretmen adayları ve lise öğrencileriyle çalışıldığı söylenebilir. Tablo 2’de, yürütülen bilimsel araştırmaların yayın türü ve veri toplama aracına göre seyrine yer verilmiştir.

Tablo 2: Yayın çeşidi ve veri toplama aracına göre dağılımı

VERİ TOPLAMA ARACI	Makale	Doktora	Y.L	TOPLAM	
	f	f	f	f	%
Başarı testi	4	23	29	56	26,50
Görüşme formu	9	19	6	34	16,1
Gözlem	7	6	1	14	6,6
Tutum ölçeği	2	11	7	20	9,5
Bilimsel süreç becerileri ölçeği	3	13	3	19	9
Öz yeterlilik inanç ölçeği	2	0	1	3	1,4
Öz yeterlilik ölçeği	2	2	0	4	1,9
Motivasyon ölçeği	0	0	1	1	0,5
Doküman inceleme	3	0	3	6	2,8
Kavram testi	5	9	2	16	7,6
Anket	5	6	0	11	5,2
Senaryo	4	2	5	11	5,2
Eleştirel düşünme beceri testi	3	10	3	16	7,5

(M: Makale, Y.L: Yüksek Lisans Tezi, D: Doktora Tezi)

Tablo 2 verilerine bakıldığında 2010-2020 yılları süresince AOÖ ile ilgili yapılan araştırmalarda en fazla tercih edilen veri toplama aracı başarı testleri (%26,50) olmuştur. Başarı testlerini takip eden ikinci veri toplama aracı görüşme formları (%16,11) olduğu belirlenmiştir. Üçüncü olarak da tutum ölçekleri (%9,5) tercih edilmiştir. Yayın türleri bakımından değerlendirirsek makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formu (f=9), yüksek lisans tezlerinde başarı testleri (f=29), doktora tezlerinde de yine başarı testleri (f=23) olmuştur. Tablo 3'te AOÖ'e ilişkin, araştırmacıların yoğunlukla çalışılan konular ve sınıf düzeyleri yer almıştır.

Tablo 3 AOÖ'e ilişkin, araştırmacıların çalıştığı konular ve sınıf düzeylerinin dağılımı

Örneklem	Konu	Makale	Y.L.	DOKTORA	TOPLAM	
		f	f	f	f	%
Okul Öncesi	Belirtilmemiş	0	2	0	2	
	Maddeyi Tanıyalım	0	1	1	2	
4.sınıf	Bilimsel Süreç Becerileri	0	0	1	1	8,5
	Genel Konular	1	1	2	4	
	Belirtilmemiş	1	1	1	3	
5.sınıf	Canlıların Sınıflandırılması	1	0	1	2	
	Dünya ve Evren	0	0	1	1	
	Elektrik Devre Elemanları	0	0	1	1	4,2
	Vücudumuz Bilmecesini Çözelim	0	0	1	1	
	Maddenin Halleri/Maddenin Ayırt Edici Özellikleri	0	0	1	1	
6.Sınıf	Madde ve Isı	1	1	1	3	
	Elektriğin İletimi	1	1	1	3	
	Dolaşım Sistemi	0	0	1	1	
	Vücudumuzdaki Sistemler	0	0	1	1	9,2
	Sosyobilimsel Konular	1	0	0	1	
	STEM	1	0	0	1	
	Maddenin Tanecikli Yapısı	1	0	0	1	
7.Sınıf	Işık Ünitesi	0	0	1	1	
	Yaşamımızdaki Elektrik	0	1	2	3	
	Atomun Yapısı	0	0	1	1	
	Kuvvet ve Hareket/Enerji	2	2	3	7	
	Bilim Uygulamaları	1	0	1	2	

	Sosyobilimsel Konular	1	2	1	4	
	Maddenin Yapısı Ve Özellikleri	0	0	3	3	22,8
	İnsan Ve Çevre	0	1	1	2	
	Duyu Organları	0	0	1	2	
	Sosyal Bilgiler	1	0	0	1	
	Ülkemizde Nüfus	0	1	1	2	
	Biyçeşitlilik ve Ekosistem	0	1	0	1	
	Belirtilmemiş	0	2	1	3	
8.Sınıf	Geometrik ve Hacim Ölçme	1	0	0	1	
	Olasılık	1	0	0	1	
	Sosyobilimsel Konular	1	0	0	1	
	İnsan Ve Çevre	0	0	1	1	
	Maddenin Halleri	0	0	1	1	9,2
	Hücre Bölünmesi ve Kalıtım	0	0	1	1	
	Canlılar ve Enerji ilişkileri	0	0	1	1	
	Kuvvet ve Hareket	1	1	0	2	
	Belirtilmemiş	1	2	1	4	
9.sınıf	Fonksiyonlar	1	1	0	2	
	Kuvvet ve Hareket	0	0	1	1	
	Yaşanılabilir Çevre	1	0	1	2	5,7
	Maddenin Yapısı	0	1	0	1	
	Gazlar	0	1	0	1	
	Kimyasal Değişimler	0	1	0	1	
10.Sınıf	Gazlar	0	2	0	2	
	Kimya Her Yerde	0	1	0	1	
	Bilimin Doğası	0	1	0	1	4,2
	Sosyobilimsel Konular	0	1	0	1	
	Maddenin Yapısı	0	1	0	1	
11.Sınıf	Tepkime Hızı	0	1	0	1	
	Kimyasal Denge	0	1	0	1	2,1
	Gazlar	0	0	1	1	
12.Sınıf	Organik Kimya	1	0	0	1	1,9
	Matematik	1	0	0	1	
Öğretmen Adayı	Bilimin Doğası	1	1	1	3	
	Reaksiyon Hızı ve Sıcaklık	1	0	0	1	
	Bilimsel Süreç Becerileri	2	0	0	2	
	Genel Kimya	1	0	0	1	
	Türkçe	1	0	0	1	
	Sosyobilimsel Konular	2	2	3	7	
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	1	0	0	1	
	Üçgen Eşitsizliği	1	0	0	1	
	Geometri	1	0	0	1	
	Isı ve Sıcaklık	0	1	1	2	
	Kuvvet ve Hareket	0	1	2	3	30
	Laboratuvar	0	1	4	5	
	Biyolojik Çeşitlilik ve Önemi	0	0	2	2	
Genel Fizik	0	0	1	1		

Biyolojide Özel Konular	0	0	1	1	
Çözeltiler	0	0	1	1	
Elektrik	0	0	1	1	
Madde ve Doğası	0	0	2	2	
Fen Okuryazarlığı	0	1	0	1	
Çevre Okuryazarlığı	0	1	0	1	
Organ Nakli ve Bağışı	0	1	0	1	
Gazlar	0	1	0	1	
Olasılık	0	1	0	1	
Kimyasal Denge	0	1	0	1	
Fizik	1	0	0	1	2,1
Öğretmen Belirtilmemiş	2	0	0	2	

(M: Makale, Y: Yüksek Lisans Tezi, D: Doktora Tezi)

Tablo 3'e göre araştırmacılar örneklem grubu olarak en fazla ortaokul öğrencileriyle (%45,4) ardından öğretmen adayları ile (%30) çalışma yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla da daha çok sosyobilimsel konular (f=7) kapsamında çalışmalar yürütülmüştür. Sosyobilimsel konuların ardından en sık çalışılan konu laboratuvar (f=5) uygulamalarıdır. Ortaokul öğrencileriyle ise kuvvet hareket (f=7) konusu en fazla çalışılan konu olarak seçilmiştir. Diğer yandan 12. sınıflarla sadece 2 çalışma yapıldığıda dikkat çekmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda ülkemizdeki 2010-2020 yılları arasında eğitim alanında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımına ilişkin yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, en fazla yüksek lisans tezleri en az ise makale türünde çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Yıllar ve araştırma türleri bakımından incelendiğinde; AOÖ'e ilişkin yapılan çalışmaların en az sayıda 2010 ile 2014 yıllarında gerçekleştirildiği; 2016 ve 2019 yılları arasında artış göstererek en fazla 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. 2004 yılında öğretim programlarımızda yapılandırıcı yaklaşım anlayışı temel alınmaya başlandığından bu zamana kadar, kendini iyi ifade eden, sorgulayan, araştıran, bir bilim insanı gibi düşünen ve bir bilim insanı gibi bilimsel süreç becerilerini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımına baktığımızda öğrencilerin bilimi nasıl oluşturmaları gerektiği konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bu çalışma argümantasyon odaklı öğretim çalışmalarının eğitim alanında nasıl bir yol izlediğinin bir nevi rehberidir. Bu araştırmanın bir sınırlılığında 2020 yılının mayıs ayı sonuna kadar yayınlanmış olan çalışmalar araştırmaya eklenmiş son 6 ay mevcut nedenlerden dolayı araştırma kapsamına alınamamıştır. Mayıs ayı sonrasında ki çalışmalarının alınmaması eğitimde AOÖ yaklaşımına ilişkin çalışma sayısının 2020 yılında diğer yıllara göre daha düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında irdelenen çalışmalarda 2019 yılında en yüksek düzeye gelen nicel araştırma deseni, yoğunlukla doktora ve yüksek lisans tezlerinde seçilirken, nicel desenin ardından sırasıyla karma ve nitel araştırma desenleri gelmektedir. Araştırmada ki bu bulgu, birçok araştırmada ve çeşitli örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda nicel araştırma yönteminin araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Görülen bu sonuç, birçok araştırmacının sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Yenilmez ve Sölpük, 2014; Kula ve Sadi, 2016; Yavuz ve Yavuz, 2017; Tutar vd., 2017; Erdoğan vd., 2018; Sönmez, 2018; Taş vd. 2019). Nicel araştırma yönteminin diğer araştırma yöntemlerine nazaran daha çok tercih edilmesinin sebebi olarak; sayısal verilerle yapılan analizlerin kolay yapılabilmesi ve hızlı bir şekilde sonuçların elde edilmesi, bu sonuçların genellenebilmesi çok sayıda örnekleme ulaşma, zamanın daha verimli kullanılması ve maliyet açısından sağladığı avantajlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Göktaş vd., 2012). Karma araştırma deseni ile nitel araştırma deseni de 2016 yılı sonrasında sayısal olarak artma yönünde ivme gösterdiği gözlenmiştir. AOÖ odaklı çalışılan doktora tezlerinde karma yöntemin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nitel araştırma yönteminin nicel verileri nitel verilerle destekleyerek araştırma konusuna ilişkin daha ayrıntılı ve değerli sonuçlara ulaşma bilineceği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Seçilen örneklem grubunu olarak daha çok ortaokul öğrencilerinin 6. 7.ve 8. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerden seçildiği; 11.ve 12.sınıfta okuyan öğrencilerin örneklem grubu olarak belirlenen AOÖ odaklı araştırmaların çok az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 7. Sınıf düzeyinde yapılan çalışmaların ünite konusu "Kuvvet ve Hareket" alanı ile uygulama yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar Taş ve arkadaşlarının (2019) araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme modeli üzerine yapılmış bilimsel çalışmaları derledikleri araştırmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. 11. 12.sınıflarla ve öğretmenlerle ise çok az araştırma yapılmasında dikkat çekicidir. Bu durumun 12. Sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanıyor olmaları bu nedenle sınav kaygısı nedeniyle çalışılmaması olası görülmekte olup öğretmenlerle çalışma yapılmaması öğretmenlerin zaman sıkıntısından ve araştırmacıların örneklem grubunda yeterli sayılara ulaşamayacakları düşüncesinden kaynaklandığı olası düşünülmektedir. İkinci en fazla seçilen örneklem grubu olan öğretmen adayları ile en fazla "Sosyobilimsel Konular" dersi kapsamında çalışmalar yürütülmüştür. Öğretmen adaylarıyla öğretmenlere nazaran daha fazla

çalışma yapılmış olmasının sebebi olarak; araştırmacıların zaman sıkıntısı olmadan ve örneklemin kolay ulaşılabilir olması, tercih edilmesinin nedenleri olabilir. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak yayın türlerinin hepsinde en fazla başarı testleri; sonrasında sırayla görüşme formu ve tutum ölçeğinin tercih edildiği belirlenmiştir. Yayın türü bakımından sınıflandırdığımızda yüksek lisans ve doktora tez türünde, en çok kullanılan veri toplama aracı başarı testleri; makale türünde ise görüşme formları olduğu belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminin daha fazla kullanılması erişimin kolaylığından, zamandan, emekten ve maliyetten tasarruf gibi unsurlar, başarı testleri ve tutum ölçekleri ve gözlem formlarının veri toplama aracı olarak daha çok tercih edilmelerinin nedenleri olduğu düşünülmektedir (Temel vd.,2014; Taş vd.2019). Tüm bu çalışmalarda yapılan analizlere bakılacak olursa ileriye dönük olarak araştırmacılara şu öneriler verilebilir. Türkiye ve yurtdışında AOÖ ile gerçekleştirilen araştırmalar, karşılaştırılabilir. Araştırmacılar örneklem grubu olarak okul öncesi öğrencileri, ilkökul 3. ve 4. sınıflarda ki öğrenciler ile özellikle 11. ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerle ayrıca ebeveynler, öğretmenler ile de AOÖ odaklı çalışmalar yapılabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre bir diğer öneri ise AOÖ yaklaşımının uygulama süreci ile ilişkili daha detaylı karma araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

2020 yılı itibari ile başvuru yapan araştırmacıların deneysel desenlenmiş makaleleri ile ilgili Etik Kurul Onay Belgesi'ni de sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Makale yayın başvurusunda sisteme yüklenen "Etik Kurul Onay Belgesi"ne ilişkin "kurum adı, tarih, sayı vb." bilgiler burada verilir.

KAYNAKÇA

- Bell, P. and Linn, M. (2000).Scientific Arguments as Learning Artifacts: Designing for Learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education* 22(8) 797-817.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. s.27
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Driver, R. & Bell, B. (1986).Students thinking and the learning of science: a constructivist view. *School Science Review*, 67(240), 443-456.
- Erdogan, G. D., Kaya Uyanık, G., Canan Güngören, Ö. (2018). Aktif Öğrenmeye İlişkin Lisansüstü Tezlerin Yapısal İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 111-125.
- Gable, D., & Bunce, D. (1984). *Research on problem solving in chemistry*. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 301–326). New York: Macmillan.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye' de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 406- 443.
- Günel, M., Kabatas-Memis, E., & Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 49-62.
- Günel, M., Akkuş, R., & Özer Keskin, M., (2010, Eylül). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının hizmetiçi eğitim programları yoluyla ilköğretim seviyesindeki öğretmen pedagojisi, öğrenci akademik başarısı, beceri ve tutumlarına olan etkisinin araştırılması*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Heeren, J. K. (1990). Teaching chemistry by the Socratic Method. *Journal of Chemical Education*, 67(4), 330–331.
- Jimenez-Aleixandre, M. P. & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: an overview. S. Erduran & M.P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*(ss.3-28) içinde, Netherland: Springe
- 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, 1065-1081.
- Kula, F. ve Sadi, Ö. (2016). Türk Fen Bilimleri Eğitiminde Araştırma ve Yönelimler: 2005–2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi *İlköğretim Çevrimiçi*, 15 (2). <https://doi.org/10.17051/io.2016.05687>

- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: Sage Publications Ltd. s.177
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41,10, 994- 1020.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853–1881.
- Sönmez, S. (2018). Türkiye'de 2013- 2017 Yılları Arasında ki Biyoloji Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 124 – 136.
- Taş, E., Başoğlu, S., Sarıgöl, J., Tepe, B., Güler, H. (2019). Türkiye'de 2008-2018 Yılları Arasında Araştırma- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Fen Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 69-78.
- Temel, S., Şen, Ş., Yılmaz, A. (2014). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 565-580
- Tippett, C. (2009). Argumentation: The Language of Science. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 17-25.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tutar, M., Kurt, M., Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen Bilimleri Eğitimindeki Beyin Temelli Öğrenme Araştırmalarının İncelenmesi (2000- 2015 Yılları Arası). *Karaelmas Journal of Educational Sciences*,5(2), 236-249.
- Yavuz, G., Yavuz, S. (2017). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretimle İlgili Tezlerin İçerik Analizi: Türkiye Örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 255-282.
- Yenilmez, K., Sölpük, N. (2014). Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* ,3(2), 33-42.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği: Ölçek Geliştirme Çalışması¹

Teacher's Learning Agility: Scale Development Study

Ayten Canaslan², Nezahat Güçlü³

Anahtar Kelimeler

öğretmenlerin öğrenme çevikliği
öğrenme çevikliği
öğrenme
çeviklik
ölçek geliştirme

Keywords

teachers' learning
agilitylearning agility
learning
agility
scale development

Başvuru Tarihi/Received
01.06.2020

Kabul Tarihi /Accepted
04.09.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenme çevikliğini belirleyen bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu kapsamda ölçme aracı Lombardo ve Eichinger'in öğrenme çevikliği çalışmaları temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma geçerliği için; uzman görüşü, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için 446 öğretmen ve DFA için 342 öğretmenden oluşan iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grupları maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapı geçerliği sonuçlarına göre; ölçekzihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği olmak üzere dört boyutlu 30 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Dört faktörlü bu ölçeğin varyansın %46.65'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA uygulaması sonucunda ölçeğin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu görülmüştür. Ölçek puanlarının güvenilirliğine ilişkin hesaplanan alfa değerinin .92, ham puanlar üzerinde hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

The aim of this study is to develop a measurement tool that determines the learning agility of the teachers. In this context, the measurement tool was prepared based on Lombardo and Eichinger's learning agility study. Within the scope of the study, validity and reliability studies were conducted. For research validity; expert opinion, Exploratory Factor Analysis (EFA), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. The study was performed on two different working groups, consisting of 446 teachers for EFA and 342 teachers for CFA. Working groups were determined based on maximum diversity sampling method. According to the results of the construct validity of the research; the scale has a 4-factor structure consisting of 30 items in four dimensions: mental agility, social agility, result agility and change agility. It was concluded that this four-factor scale explained 46.65 % of the variance. As a result of the CFA application, it was seen that the scale showed good fit values in general. It was observed that the alpha value calculated for the reliability of the scale scores was .92, and the corrected item-total correlations calculated on the raw scores were above .30. Accordingly, it was concluded that the Learning Agility Scale is a valid and reliable scale.

¹ Bu makale ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar, MEB, Abdurrahman Paşa Lisesi, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6671-8363>

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5345-0003>

Introduction

Learning agility is “the willingness and ability to learn from experience, and subsequently apply that learning to perform successfully under new or first-time conditions” (Lombardo & Eichinger, 2000) and “the ability flexibly moving between ideas” (DeRue et al., 2012). According to Gravett and Caldwell (2016), a high learning agility is required to develop trusting relationships, create a compelling vision, make and announce tough decisions, delegate difficult and unpleasant tasks, influence change, confront poor performance or behavior, develop unity in dysfunctional teams, promote consensus and collaboration, and turn conflict into collaboration, recognize feelings and emotions in today’s workplace.

Learning agility is the main component of individual’s performance, potential, and long-term career success (Allen, 2016; Bedford, 2012; Connolly, 2001; De Meuse, Dai and Swisher, 2012; Dries, Vantilborgh, and Pepermans, 2012; Gravett and Caldwell, 2016; Howard, 2017; Kaiser & Craig, 2011; Lombardo & Eichinger, 2000; Eichinger & Lombardo, 2004) and openness to experience, cognitive ability, learning goal orientation, tolerance to uncertainty, learning motivation and cognitive flexibility (Allen, 2016; Connolly, 2001; De Meuse et al., 2011; DeRue et al., 2012; Eichinger & Lombardo, 2000; Lombardo & Eichinger, 2005; Ogisi, 2006) determine the level of learning agility. In this regard, learning agility is an important component for the organizations.

When the literature is examined, it is seen that different measurement tools related to learning agility have been developed, but they are limited in number. On the other hand, when the measurement tools that measure learning agility are examined, no measurement tool that specifically measures teachers’ learning agility was found in the literature. Accordingly, it is aimed to develop a measurement tool that determines the learning agility of teachers within the scope of this study. This scale study is thought to overcome this deficiency in the field. Determining the level of learning agility of teachers is expected to provide important data to policy makers and practitioners in the selection and employment of the teaching profession and in their candidacy process, and also to education faculties and on the job training and development process.

Method

This research is a scale development study. Within the scope of the research, validity and reliability studies were conducted. For research validity; expert opinion, Exploratory Factor Analysis (EFA), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. The study was performed on two different working groups, consisting of 446 teachers for EFA and 342 teachers for CFA. Working groups were determined based on maximum diversity sampling method.

For the scale development process, firstly, the 83-item form was assessed by experts. 29 items were removed from the form and 7 items were corrected and the form was rearranged. Secondly, the form was pre-applied to 34 teachers. At the end of the preliminary application, it was seen that there were no ambiguous, unclear or with multiple meanings. Finally, all items were examined by the researchers and the 54-item form was arranged as a 5-point Likert-type scoring scale. After the data collection is completed, data extraction, validity and reliability analysis were performed in the analysis process.

Before starting the factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett’s Sphericity test were calculated. As a result of the analysis, KMO value was determined as .942. Bartlett’s Sphericity test conducted to determine whether the research data exhibit multivariate normal distribution was found meaningful ($\chi^2_{(1378)}=10701.029; p \leq .00$). In reaching the simple structure varimax rotation was performed in EFA analysis. As a result of the EFA analysis, the remaining 32 items were collected under 4 factors. These factors are mental agility, social agility, result agility and change agility. It is found that this four-factor scale explains 66.21% of the variance. As a result of Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to confirm the construct validity of the scale consisting of 32 items and 4 dimensions. T-values and error variances of variables observed after modeling for analysis were first examined. When the error variances of the observed variables were analyzed, it was seen that the error variances of item-31 and item-11 were quite high and they were excluded from the analysis, respectively, since their explanations would be low. Starting from the items that are expected to make a high contribution to the model, modification processes were carried out and the analysis was repeated. As a result of all DFA applications, χ^2 / df 1.92, GFI .87, CFI .97, AGFI .85, RMSEA 0.04, RMR 0.52 and SRMR were found to be .055. These values are consistent with the goodness of fit values determined in the literature. For reliability, the Cronbach-Alpha coefficient was calculated and it was concluded that the scale was reliable (.92).

Results and Discussion

In this study, it is aimed to develop a measurement tool that determines teachers’ learning agility. As a result of the literature review conducted by the researchers, a measurement tool measuring the learning agility of teachers is not found, and the work of Lombardo and Eichinger (2000), which is generally accepted in the literature, is based on. As a result of the study, a measurement tool consisting of thirty items was developed, including mental agility, social agility, outcome agility and change agility dimensions. Researches in the literature show that learning agility can be measured with this four-factor structure (Collony, 2001; Dai, De Meuse, Clark & Cross, 2011; Dries, Vantilborgh & Pepermans, 2012; Eichinger & Lombardo, 2004).

As a result of the applications and analysis, it can be said that the scale is a valid and reliable scale and it has sufficient values in terms of psychometry. The four-factor structure determined by AFA was then examined with CFA and it was found that the calculated compliance statistics met the criteria stated in the literature. Accordingly, the scale was evaluated to have good model-data fit. That the alpha value calculated for the reliability of the scale scores was .92 and that the corrected item-total correlations calculated over the raw scores were above .30 showed that this subscale could be used in academic studies. In other words, a measurement tool has been developed to be used for learning agility studies of teachers.

GİRİŞ

Örgütler belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya toplanmış yapılardır ve hayatlarını sürdürmeleri örgütün performansına bağlıdır. Örgütsel yaşamla ilgili araştırmalar incelendiğine çalışanların iş performansı üzerinde liderlik, okul iklimi, enformasyon teknolojileri, örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme gibi örgütsel değişkenlerin (Büte, 2011; Dehning ve Richardson, 2002; Dilbaz Sayın, 2017; Turunç ve Çelik, 2010; Weiner ve Mahoney, 1981) yanı sıra bilişsel yetenek, kişilik, hedef oryantasyonu ve pratik zeka (Hogan, Curphy ve Hogan, 1994; Schmidt ve Hunter, 1998; Sternberg ve diğ., 2000; VandeWalle ve diğerleri, 1999) gibi bireysel değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Günümüz örgütlerinde ve işin doğasında meydana gelen son değişimlerle birlikte performans üzerinde etkili olan bir diğer yapı ise öğrenme çevikliğidir (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme çevikliğinin hem akademisyenler hem de uygulayıcılar için yeni ilgi alanı haline gelmiş bir yapı olduğu ve üzerinde anlaşılmış bir tanım bulunmadığı görülmektedir. Lombardo ve Eichinger (2000) ve De Meuse ve diğerleri (2010) öğrenme çevikliğini, “deneyimlerden öğrenmeye istekli olma ve bunu yapma yeteneği ve sonrasında bu öğrenmeyi yeni veya ilk kez karşılaşılan koşullara başarılı bir şekilde uyarlayabilmek” olarak tanımlarken, DeRue ve diğerleri (2012) “bir kişinin bir durumu hızlı bir şekilde değerlendirebilme yeteneği ve deneyim dahilinde veya deneyimin ötesinde öğrenme gerçekleşirken fikirler arasında esnek bir şekilde hareket edebilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme becerilerinin kavramsallaştırılması istekliliğe ve kabiliyete odaklanırken, DeRue ve meslektaşlarının (2012) öğrenme becerilerinin kavramsallaştırılması, insanlar arasındaki öğrenme farklılığını göstermek için hız ve esnekliğe odaklanmaktadır. Gravett ve Caldwell (2016) ise öğrenme çevikliğini bilinmeyene karşı koymak için uyum ve isteklilik ile ilişkilendirmiştir.

Öğrenme çevikliği zihinsel olarak hızlı düşünme, problemleri derinlemesine analiz edebilme, çevreye uyum sağlayabilme, içinde bulunulan bir durumu gerektirebilecek gibi özellikleri bakımından bilişsel zekâ (IQ) ile ortak özelliklere sahiptir (Connolly, 2001). Ancak araştırmalar öğrenme çevikliğinin zekâdan farklı bir yapı olduğunu göstermektedir (Connolly ve Viswesvaran, 2002; Eichinger ve Lombardo, 2004). Hatta öğrenme çevikliği, bilişsel zekâyı kıyasla iş performansının ve kariyerinde yükselmeye uygunluğun daha güçlü bir belirleyicisidir (Connolly ve Viswesvaran, 2002). Diğer taraftan öğrenme çevikliğinin deneyimden öğrenme, başkalarına saygılı davranma, sakin kalabilme, soğukkanlılık gibi özellikler duygusal zekânın (EQ) da özellikleri arasındadır. Ancak öğrenme çevikliği, duygusal zekâdan farklıdır ve kariyerinde yükselmenin duygusal zekâdan daha yüksek bir geçerliliği bulunmaktadır (De Meuse ve diğerleri, 2012).

Allen (2016)'ın belirttiğine göre öğrenme çevikliğinin teorik temeli yetişkin öğrenme araştırmalarına dayanmaktadır ve insanlar öğrenme biçimlerindeki bireysel farklılıklarına bağlı olarak kendi kendini düzenleyerek öğrenmektedir (Flavell, 1979; McCall, 1988; McCall & Lombardo, 1983; Rose, Loewenthal, & Greenwood, 2005). Yetişkin öğrenme ve geliştirme iyi kurulmuş ve araştırılmış bir alandır. Temel düzeyde, alanyazın, yetişkinlerin gelişmeye ve değişmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu gelişim ve değişim tipik olarak deneyim yoluyla öğrenmeye bağlanır (Hoare, 2006'dan akt. Bedford, 2011). Bir kişinin deneyimlerden öğrenme becerisini ve istekliliğini ve deneyimlerden elde ettiği bilgileri gelecekteki performansını geliştirmek için kullanması öğrenme çevikliği kavramını ortaya çıkarmıştır (Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004).

Nispeten yeni bir yapı olmasına rağmen, iş performansı ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi belgeleyen bir dizi araştırma bulunmaktadır (Allen, 2016; Bedford, 2012; Connolly, 2001; De Meuse, Dai ve Swisher, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Kaiser ve Craig, 2011; Lombardo ve Eichinger, 2000). Gravett ve Caldwell'e (2016) göre, bugünün işyerinde birçok etkileşim, güvene dayalı ilişkiler kurmak, zorlayıcı bir vizyon oluşturmak, zor kararlar vermek ve duyurmak, zor ve hoş olmayan görevler vermek, değişimi etkilemek, kötü performans veya davranışla yüzleşmek, işlevsel olmayan takımlarda birlik geliştirmek, fikir birliğini ve işbirliğini geliştirmek ve çatışmayı işbirliğine dönüştürmek için yüksek bir öğrenme çevikliği gerekmektedir.

Öğrenme çevikliği bireyin performansının, potansiyelinin ve uzun dönemde kariyer başarısının (Allen, 2016; Bedford, 2012; Connolly, 2001; De Meuse, Dai ve Swisher, 2012; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Kaiser ve Craig, 2011; Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004) temel bileşenidir ve deneyime açıklık, bilişsel yetenek, öğrenme hedef yönelimi, belirsizliğe karşı tolerans, öğrenme motivasyonu ve bilişsel esneklik (Allen, 2016; Connolly, 2001; De Meuse ve diğerleri, 2011; DeRue ve diğerleri, 2012; Eichinger ve Lombardo, 2000; Lombardo ve Eichinger, 2005; Oğisi, 2006) öğrenme çevikliğinin düzeyini belirlemektedir. Mitchinson ve Morris'e (2014) göre, bir sonraki mücadeleye odaklanmak için, bir görevden diğerine hızlı bir şekilde geçmek yerine eski deneyimleri eleştirel bir şekilde ele almak ve geçmiş başarısızlıklardan elde edilen dersleri incelemek için zaman ayırmak öğrenme çevikliğini artırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme çevikliğine ilişkin farklı ölçme araçlarının geliştirildiği, ancak sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğrenme çevikliği ile ilgili alanyazında yer alan bazı ölçme araçları Tablo 1'de sunulmuştur. Öğrenme çevikliğini ölçmek için geliştirilen ilk ölçek Lombardo & Eichinger (2000) tarafından geliştirilen Choices™ Çoklu Değerlendirme Ölçeğidir. Bu ölçek tablo 1'de de görüldüğü üzere zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörlere De Meuse ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ViaEDGE Öz Değerlendirmesi Ölçeğinde beşinci faktör olarak öz farkındalık eklenmiştir. Öz farkındalık, Choices™ Çoklu Değerlendirme Ölçeğinin sosyal çeviklik boyutunun içerisinde gizlidir. Diğer ölçekler de değerlendirilecek olursa hepsinin temelini Lombardo & Eichinger (2000)'in çalışması oluşturmaktadır. Örneğin değişim çevikliği, TALENTx7 Değerlendirmesi Ölçeğinde (De Meuse ve Feng, 2015) değişim isteği, Burke Öğrenme Çevikliği Envanterinde (Burke, Roloff ve Mitchinson, 2016) deneyimleme, Öğrenme Çevikliği Değerlendirme Envanterinde (Mitchinson ve Morris, 2014) yenilik yapma olarak adlandırılmıştır.

Ölçeklerde temel farklılık olarak bazı öğrenme çevikliği özelliklerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin, Burke Öğrenme Çevikliği Envanterinde hız ve bilgi toplama, TALENTx7 Değerlendirmesi Ölçeğinde geri bildirim duyarlılığı ve çevresel farkındalık ayrı birer faktör olarak yerini almıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Lombardo & Eichinger (2000)'in çalışmasıyla elde edilen zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği boyutları temel alınmıştır. Diğer taraftan öğrenme çevikliğini ölçen ölçme araçları incelendiğinde alanyazında spesifik olarak öğretmenlerin öğrenme çevikliğini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında öğretmenlerin öğrenme çevikliğini belirleyen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçek çalışmasının alandaki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyinin belirlenmesinin, öğretmenlik mesleğine seçim aşamasında ve öğretmenlerin istihdamında, adaylık sürecinde, eğitim fakültelerinde ve işbaşına yetiştirme ve geliştirme çalışmalarında politika yapıcılara ve uygulayıcılara önemli veriler sunması beklenmektedir.

Tablo 1.Öğrenme çevikliği ile ilgili alan yazında yer alan bazı araçlar

Referanslar	Ölçme Aracı	Boyutlar
Lombardo & Eichinger (2000)	CHOICES Çoklu Değerlendirme (CHOICES Multirater Assesment)	Zihinsel Çeviklik Sosyal Çeviklik Sonuç Çevikliği Değişim Çevikliği
De Meuse, Dai, Zewdie, Page, Clark ve Eichinger (2011)	ViaEDGE Öz Değerlendirmesi (ViaEDGE Self Assessment)	Zihinsel Çeviklik Sosyal Çeviklik Sonuç Çevikliği Değişim Çevikliği Öz Farkındalık
Mitchinson ve Morris (2014)	Öğrenme Çevikliği Değerlendirme Envanteri (Learning Agility Assessment Inventory)	Yenilik Yapma Sergileme Yansıtma Risk Alma Savunma
De Meuse ve Feng (2015)	TALENTx7 Değerlendirmesi (TALENTx7 Assessment)	Kişilerarası Sezgi Bilişsel Perspektif Çevresel Farkındalık Başarı Güdüsü Öz kavrayış Değişim İsteği Geribildirim Duyarlılığı
Burke, Roloff ve Mitchinson (2016)	Burke Öğrenme Çevikliği Envanteri (Burke Learning Agility Inventory-BLAI)	Esneklik Hız Deneyimleme Performans Riski Alma Kişilerarası Risk Alma İşbirliği Bilgi Toplama Geribildirim Arayışı Yansıtma
Gravett ve Caldwell (2016)	Öğrenme Çevikliği Öz-Değerlendirmesi (Learning Agility Self-Assessment)	Zihinsel çeviklik Sosyal Çeviklik Sonuç Çevikliği Değişim Çevikliği

Teorik Altyapı

Öğrenme çevikliği kavramını 2000 yılında “Yüksek öğrenenler olarak yüksek potansiyelliler” isimli makaleleriyle ilk kez ortaya atan Micheal Lombardo ve Robert Eichinger'dir. Lombardo ve Eichinger (2000) bu çalışmalarında öğrenme çevikliği ile liderlik

potansiyeli arasındaki ilişkiyi incelemiş, potansiyelin tam olarak kişinin o an yaptıklarıyla ortaya koyulamayacağını, bunun ötesinde kişinin deneyimlerden öğrendiklerini yeni veya ilk kez karşılaşılan koşullara başarılı bir şekilde uyarlayabilmesi ve farklı bir şey ortaya koymasıyla belirlenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu noktadan hareketle öğrenme çevikliğini “ilk kez, zorlu veya farklı koşullar altında performans sergilemek için yeni yeterlilikleri öğrenme isteği ve yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılar yürütmüş oldukları çalışma sonucunda öğrenme çevikliğinin, zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği olmak üzere dört faktör altında toplamışlardır. Zihinsel çevikliği, sosyal çevikliği, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği yüksek olan bireylerin özellikleri aşağıdaki şekildedir;

Zihinsel Çeviklik: Zihinsel çevikliği yüksek olanlar problemleri yeni bir bakış açısıyla düşünen ve zihinsel olarak hızlı, karmaşık durumlarında ve başkalarına düşüncelerini açıklamada rahat olan kişilerdir. Bu kişiler yeni ve karmaşık durumların içinde yer almayı, karşılaştırmalar yaparak, paralel ve zıt durumları analiz ederek ve anlam yaratarak problemleri derinlemesine incelemeyi severler. Aksine, basitleştirmede de iyidirler. Bakış açılarını başkalarına anlaşılır bir şekilde sunabilirler, ayrıca kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini açıklamakta iyidirler (Lombardo ve Eichinger, 2000). Eichinger, Lombardo ve Capretta (2010)’ya göre zihinsel çeviklik sergileyen bireyler meraklı, sebeplerin köküne inen, benzer ve zıt durumları bulan, geleneksel bilgeliği sorgulayan, zor problemlere çözümler üreten, geniş ilgi alanları olan ve enine boyuna okuyan kişilerdir.

Sosyal Çeviklik: Sosyal çeviklik kendilerini iyi tanıyan, deneyimlerden öğrenen, başkalarına yapıcı davranan, değişimin baskıları altında soğukkanlı ve dirençli insanları tanımlamaktadır. Sosyal çevikliği yüksek olan bireyler geri dönüt almaktadır ve bu doğrultuda değişim sergilemektedir. Başkalarıyla olan ilişkilerinde yardımsever, anlaşmazlık durumlarında bile yapıcı, farklılıklara ve farklı bakış açılara açıktır. Baskı altında soğukkanlıdır ve değişim öncüsü oldukları durumlarda karşılarına çıkacak durumlarla ve sonuçlarla başa çıkabilmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004). Ayrıca sosyal çevikliği olan bireyler açık fikirli, hoşgörülü, öz farkındalığı yüksek, çeşitlilik ve fikir farklılıklarında sakin, aynı anda birçok rolü oynayabilen, başkalarını anlayan, başkalarının başarılı olmasına yardımcı olan, politik olarak çevik ve çok yetenekli birer iletişimcidir (Eichinger, Lombardo ve Capretta, 2010).

Sonuç Çevikliği: Sonuç yaratmada çeviklik, birden fazla uygulanabilir çözüm üretme ve verilen değişkenler ve parametreler arasından en iyi seçeneği seçme yeteneğidir (Gravett ve Caldwell, 2016). Sonuç çevikliği yüksek olan bireyler zor şartlar altında sonuç alan, alışılmış veya daha rahat durumlarda sonuç yaratmak yerine, yeni ve zorlu durumlarda üst düzey sonuçlar elde edebilen, çok esnek, koşullara adapte olabilen, çevresindekilere olağanın ötesinde performans göstermeleri için ilham veren ve başkalarına güven veren davranışlar sergileyen kişilerdir (Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004). Yüksek performanslı ekiplerin oluşturulması ve inovasyonun iyi yönetilmesinde başarılıdırlar (Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004). Bu kişiler farklı ihtimaller söz konusu olsa da hedeflere ulaşabilirler. Sonuç çevikliği görevleri yerine getirmek için muazzam bir itici güçtür (Eichinger vd., 2010). Özünde bir problem çözme kapasitesini ifade etmektedir. Bu kişiler öz-disiplinlidirler ve günlük karşılaştığı durumlarda sistematik bir problem çözme yaklaşımı benimsemektedir (Gravett ve Caldwell, 2016).

Değişim Çevikliği: Değişim çevikliği yüksek olanlar yeni şeyler tecrübe etmeyi seven ve zorlukları kolayca kabul ederek (Eichinger ve diğerleri, 2010) beceri geliştirme etkinliklerine katılmak isteyen kişilerdir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bu kişiler işleri düzeltmeyi ve değiştirmeyi tercih eder. Yüksek değişim çevikliğine sahip bireyler ilk kez karşılaşılan durumların arayışı içerisindedir ve eski fikirlere yeni bakış açıları sunar. Ayrıca yeni ve değişik fikirlere tutkuyla yaklaşır. Üstlenmiş olduğu değişik fikirleri denerken de sorumluluk ve hesap verebilirliği kabul eder. Değişimin yarattığı huzursuzluk ile de rahatlıkla baş edebilmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000; Gravett ve Caldwell, 2016).

YÖNTEM

Bu araştırma, Öğrenme Çevikliğini ölçen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Bu bölümde, ölçek geliştirme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada, farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlere ulaşılarak maksimum çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde örneklem büyüklüğüne ilişkin görüşler çeşitlenmektedir. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün madde sayısının on katı kadar olması gerektiğini önerirken, Tinsley ve Kass (1979) her bir madde için beş katılımcının yeterli olduğunu önermektedir. Hoe (2008) ise çalışma grubunun 200’ün üzerinde herhangi bir sayının istatistiksel analiz için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) bu ölçütlerden en az ikisinin karşılanmasını önermektedir. Bu görüşlerden hareketle, bu çalışmada AFA için çalışma grubu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 446 öğretmenden, DFA için ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan 342 öğretmenden oluşmaktadır. AFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler tablo 2’de, DFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde AFA çalışma grubunun cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve branş bakımından farklı özelliklere sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 224’ünün (%50,2) kadın, 222’sinin (%49,8) erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet bakımından birbirine yakın

oranda temsil ettiği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 5'i (%1,1) önlisans, 335'i (%75,1) lisans, 101'i (%22,6) yüksek lisans, 5'i (%1,1) doktora mezunudur. Öğretmenler mesleki kıdem bakımından incelendiğinde 52'sinin (%11,7) 1-5 yıl arası, 67'sinin (%15) 6-10 yıl arası, 85'inin (%19,1) 11-15 yıl arası, 108'inin (%24,2) 16-20 yıl arası, 134'ü (%30) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerin 289'unun (%64,8) 1-5 yıl arası, 67'sinin (%15) 6-10 yıl arası, 51'inin (%11,4) 11-15 yıl arası, 20'sinin (%4,5) 16-20 yıl arası, 19'unun (%4,3) 21 yıl ve üzeri bulunduğu okulda çalışma süresi bulunmaktadır. Öğretmenleri 326'sı (%73,1) kültür dersleri, 120'si (26,9) meslek dersleri öğretmenidir.

Tablo 2.AFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	224	50,2
	Erkek	222	49,8
Eğitim Düzeyi	Önlisans	5	1,1
	Lisans	335	75,1
	Yüksek lisans	101	22,6
	Doktora	5	1,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	52	11,7
	6-10 yıl arası	67	15,0
	11-15 yıl arası	85	19,1
	16-20 yıl arası	108	24,2
	21 yıl ve üzeri	134	30,0
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl arası	289	64,8
	6-10 yıl arası	67	15,0
	11-15 yıl arası	51	11,4
	16-20 yıl arası	20	4,5
	21 yıl ve üzeri	19	4,3
Branş	Kültür Dersleri	326	73,1
	Meslek Dersleri	120	26,9
Toplam		446	100,0

Tablo 3.DFA Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	179	52,3
	Erkek	163	47,7
Eğitim Düzeyi	Önlisans	4	1,2
	Lisans	255	74,6
	Yüksek lisans	80	23,4
	Doktora	3	,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	42	12,3
	6-10 yıl arası	50	14,6
	11-15 yıl arası	65	19,0
	16-20 yıl arası	80	23,4
	21 yıl ve üzeri	105	30,7
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl arası	207	60,5
	6-10 yıl arası	66	19,3
	11-15 yıl arası	38	11,1
	16-20 yıl arası	15	4,4
	21 yıl ve üzeri	16	4,7
Branş	Kültür Dersleri	251	73,4
	Meslek Dersleri	91	26,6
Toplam		342	100,0

Tablo 3 incelendiğinde DFA çalışma grubunun cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve branş bakımından farklı özelliklere sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 179'ünün (%52,3) kadın, 163'sinin (%47,7) erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet bakımından birbirine yakın oranda temsil ettiği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 4'i (%1,2) önlisans, 255'i (%74,6) lisans, 80'i (%23,4) yüksek lisans, 3'ü (%0,9) doktora mezundur. Öğretmenler mesleki kıdem bakımından incelendiğinde 42'sinin (%12,3) 1-5 yıl arası, 50'sinin (%14,6) 6-10 yıl arası, 65'inin (%19) 11-15 yıl arası, 80'inin (%23,4) 16-20 yıl arası, 105'ü (%30) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerin 207'sinin (%60,5) 1-5 yıl arası, 66'sininin (%19,3) 6-10 yıl arası, 38'inin (%11,1) 11-15 yıl arası, 15'inin (%4,4) 16-20 yıl arası, 16'sininin (%4,7) 21 yıl ve üzeri bulunduğu okulda çalışma süresi bulunmaktadır. Öğretmenlerin 251'i (%73,4) kültür dersleri, 91'si (26,6) meslek dersleri öğretmenidir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme süreci için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, öğrenme çevikliği kavramının kapsamı ve yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada Lombardo ve Eichinger'in (2000) yürütmüş oldukları öğrenme çevikliğinin, sosyal çeviklik, zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olmak üzere dört boyutlu çalışması temel alınarak 83 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İlk olarak oluşturulan 83 maddelik form eğitim yönetimi alanından 4 uzman, ölçme ve değerlendirme alanından 1 uzman ve Türkçe eğitimi alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmesi sonucunda 29 madde formdan çıkarılmış, 7 madde düzeltilerek form son şeklini almıştır. İkinci olarak taslak formda yer alan maddelerin çalışma grubunca anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 34 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda açık olmayan veya birden fazla anlam içeren herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Son aşamada, tüm maddeler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve 54 maddeden oluşan form 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Bu dereceleme, ölçekte her bir ifadenin katılımcılar tarafından hayatta ne sıklıkla yapıldığını belirtmesi açısından "hiç bir zaman (1)", "çok nadir (2)", "bazen (3)", "çok kere (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde düzenlenmiş ve ölçek geniş grupta uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri bizzat araştırmacı tarafından Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanarak toplanmıştır. İlk aşamada AFA için 465 kişiye uygulama yapılmış, 13 anketin yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmadığı ve eksik veri içerdiği tespit edilerek, veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin ayıklamada kullanılan bir diğer analiz uç değer analizidir. Tek değişkenli uç değerlerin bulunması için verilere ait ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülerek incelenmiştir. Uç değer analizinde geniş örneklemelerde ($n > 100$) Z puanları aralığı +4 -4 olarak genişletilebilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005'dan akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).Yapılan uç değer analizinde bu aralıkta yer almayan 6 anket çıkarılmış, 446 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

İlk analizlerin tamamlanmasının ardından DFA için yeniden sahaya çıkılarak basılı olan anketler aracılığıyla 355 kişiye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda 9 anket yönergeye uygun doldurulmaması sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan uç değer analizinde +4 -4 aralığında yer almayan 4 anket çıkarılmış ve geriye kalan 342 anket DFA'ya tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçek geliştirme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sırasıyla AFA, DFA ve güvenilirliğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine başlamadan önce araştırma verilerinin AFA yapmak için uygunluğunu saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .942 olarak belirlenmiştir.Bu sonuç, AFA için gerekli örneklem büyüklüğünün sağlandığını göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Çalışma kapsamında araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla yapılan Bartlett's Sphericity testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(1378)}=10701.029$; $p \leq .00$). Bu bağlamda ölçeğin deneme formu verilerinin, açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

AFA analizinde, faktör döndürmesinde kullanılan iki yöntemden ilki eksenlerin konumlarını değiştirmeden yapılan ve faktörlerin ilişkisiz olduğu dik döndürme, diğeri ise eksenlerin birbirine dik olması gerekli olmayan eğik döndürmedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada faktörler birbiriyle ilişkisiz olduğundan dik döndürme tekniklerinden olan, basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik veren Varimax (maksimum değişkenlik) döndürme yapılmıştır (Tatlıdil, 1992). Maddeler 4 faktörlü bir yapıyı ölçecek şekilde bir kurama dayandırılarak hazırlandığından faktör sayısı sabitlenerek analiz yapılmıştır. Faktör yükleri değerlendirilirken en az .32 düzeyi esas alınmış ve maddeler çıkarılırken birden fazla faktöre yük veren her bir madde için iki bileşen arasındaki değer en az .10 olması benimsenmiştir (Stevens, 2002).

Madde çıkarma işleminde faktör yük değerleri arasında binişikliğin fazla olduğu, diğer bir ifade ile yük değerleri arasındaki farkın az olduğu maddelere öncelik verilerek analiz dışı bırakılması esas alınmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda 22 madde (Madde 35, Madde 16, Madde 11, Madde 40, Madde 2, Madde 33, Madde 4, Madde 27, Madde 7, Madde 17, Madde 44,

Madde 29, Madde 54, Madde 22, Madde 47, Madde 45, Madde 30, Madde 24, Madde 28, Madde 9, Madde 38, Madde 23) analiz dışı bırakılmıştır. Maddeler çıkarılırken diğer maddelerin faktör yük değerlerinde bir değişim meydana gelebileceğinden her bir madde tek tek analiz dışı bırakılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Yapılan AFA analizi sonucunda geriye kalan 32 maddenin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Tablo 4’de AFA’ya ilişkin faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 4.AFA faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı

Faktör Adı	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Zihinsel Çeviklik	M14 Sorunları neden-sonuç ilişkisi kurarak analiz edebilirim.	0,672				
	M13 Sorunları benzerlik ve farklılık açısından ayırt edebilirim.	0,670				
	M37 Bir durumu analiz ederken farklı fikirler arasında ilişki kurabilirim.	0,663				
	M36 Bir sorunu hızlıca analiz edebilirim.	0,651				
	M3 Sorunları çok yönlü tanımlayabilirim.	0,640				
	M51 Beni zorlayacak görevleri üstlenmekten keyif alırım.	0,631				
	M1 Bir sorunla karşılaştığımda farklı bakış açıları geliştirebilirim.	0,623				
	M26 Yeni öğrendiğim bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirebilirim.	0,568				
	M32 Karmaşık durumları çözümleyip tanımlayabilirim.	0,568				
	M43 Olumlu/olumsuz her deneyimi bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.	0,464				
M19 İlk defa denk geldiğim bir durumu araştırmak hoşlanırım.	0,440					
M8 Bilgi ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.	0,431					
Sonuç Çevikliği	M49 Birlikte çalıştığım kişiler benden ilham alarak, beklenenin ötesinde performans gösterebilir.		0,620			
	M39 Bir işi sonuçlandırana kadar disiplinli davranışlar sergilerim.		0,611			
	M53 Açık yönergeler olmadığında bile bir işi yapmanın yolunu bulabilirim		0,606			
	M6 Sorunlar hakkında olası çözüm yolları saptayabilirim.		0,597			
	M21 Sorun çözerken özgün sonuçlara ulaşabilirim.		0,545			
	M52 İşimi etkileyen yeni durumlar ortaya çıktığında endişe duyarım.		-0,523			
M34 Şartlar ne olursa olsun hedefe ulaşabilirim..		0,510				
Sosyal Çeviklik	M41 Bir konuya ilişkin önerilerimin özgün olması beni mutlu eder.			0,681		
	M42 Bilgi ve becerilerimle başkalarını etkilemekten hoşlanırım.			0,638		
	M31 Mevcut potansiyelimi artırmak için bana destek olacak insanlarla çalışmayı tercih ederim			0,609		
	M5 İş ile ilgili bir anlaşmazlık yaşandığında karşımdakini ikna edebilirim.			0,594		
	M18 Belirsizlik içeren durumlar beni huzursuz eder.			-0,530		
	M50 İşe göre birey seçmede yeterliyim.			0,524		
	M12 Başkalarından gelecek bilgileri önemserim.			0,516		
M46 Başarı ya da başarısızlık durumunda katkımı sorgularım.			0,488			
Değişim Çevikliği	M20 Yeni ve değişik fikirlere tutkuyla bağlanırım.				0,674	
	M10 Daha önce hiç karşılaşmadığım durumlar beni cezbeder.				0,647	
	M15 Eski fikirleri yeni bakış açısıyla ele almayı severim.				0,521	
	M25 Değişimin yarattığı durumla başa çıkabilirim.				0,494	
	M48 Sorun çözerken kontrol edemediğim değişkenlere uyum sağlarım.				0,441	
		Özdeğer	5.347	3.498	3.409	2.674
		Açıklanan Varyans	16.710	10.931	10.653	8.356
		Açıklanan Toplam Varyans	46.649			

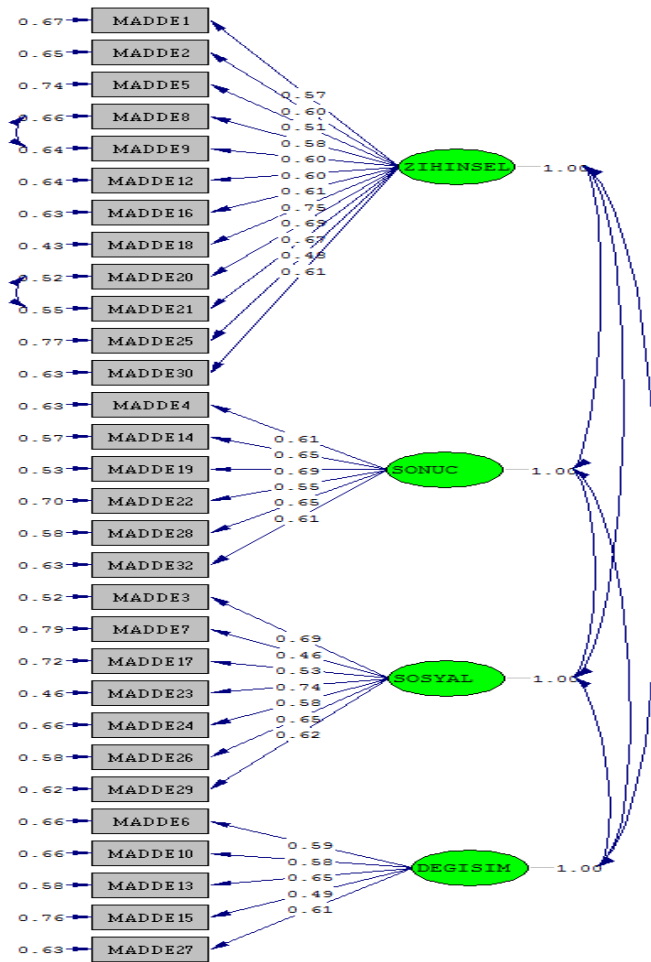
DeVellis’e göre bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az |.40| olması gerekmektedir (2003). Buna göre, birinci boyut faktör yükü .43 ile .67 arasında değişen 12 maddeden; ikinci boyut faktör yükü .51 ile .62 arasında değişen 7

maddeden; üçüncü boyut faktör yükü .49 ile .68 arasında değişen 8 maddeden; dördüncü boyut faktör yükü .44 ile .67 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %46.65'ini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %16.71'ini; ikinci faktör toplam varyansın %10.93'ünü; üçüncü faktör toplam varyansın %10.65'ini; dördüncü faktör toplam varyansın %8.36'sını açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada AFA sonucunda 32 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA kuramsal olarak tanımlanmış ve geçerliği kanıtlanmış ölçek yapılarının test edilmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir (Kline, 2011).

Analiz için model oluşturulmasının ardından gözlenen değişkenlerin ilk olarak T-values (t değerleri) incelenmiştir. Modelin kabul edilebilir olması için t değerlerinin yanı sıra hata varyanslarının da incelenmesi önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Şimşek, 2007). Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde Madde 31 ve Madde 11'in hata varyanslarının oldukça yüksek olduğu görülmüş ve bu maddelerin açıklayıcılıkları düşük olacağından sırasıyla analizden çıkarılmıştır.



Chi-Square=762.17, df=397, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Şekil 1.DFA yol diyagramı

Analizin bu aşamasında modifikasyon önerileri (The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance) incelenmiş Madde 20 ve Madde 21 ile Madde 8 ve Madde 9 arasında yapılacak modifikasyonların χ^2 'ye önemli derecede katkı sağlayacağı görülmüştür. Yapılacak olan modifikasyon birden fazla ise, bu modifikasyonların sırasıyla yapılması önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu doğrultuda modele yüksek katkı sağlayacağı öngörülen maddelerden başlayarak modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Şekil 1'de Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin DFA sonuçlarına dair yol diyagramı, Tablo 5'de ise tüm ölçeğe yapılan DFA sonucu ortaya çıkan modeller ve uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin DFA Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Model 1	860.52	2.16	.058	.057	.94	.96	.97	.86	.83
Model 2	816.62	2.05	.056	.056	.94	.97	.97	.86	.84
Model 3	762.17	1.92	.052	.055	.94	.97	.97	.87	.85

$p < 0,01$

Tablo 5’de Model 3’de verilen uyum değerleri incelendiğinde, Öğrenme Çevikliği ölçeğinin 30 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2001), χ^2/sd değerinin ≤ 2 olması durumunda modelin mükemmel uyum gösterdiğini belirtmektedir, bu çalışmada da χ^2/sd değerinin 1.92 olması modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, modelin doğrulanması için χ^2/sd değerine ilave olarak diğer uyum indekslerinin de dikkate alınmasında fayda görülmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Hu ve Bentler’e göre (1999), $\leq .06$ hata karekök uyumu (RMSEA) değerleri ve $\leq .08$ SRMR değerleri modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmadaki .052 RMSEA ve .055 SRMR değeri modelin iyi uyumunun göstergesidir. Sümer’e (2000) göre .97 NNFI değeri mükemmel uyumun göstergesi iken .94 NFI değeri iyi uyumun göstergesidir. Artmalı uyum indekslerinden .97 CFI değeri ise mükemmel uyumun göstergesidir. Mutlak uyum indekslerinden .87 GFI ve .85 AGFI değerleri ise kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987).

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla ilk madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır ve ölçeğin güvenirlğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve her bir alt boyuta ilişkin Cronbach güvenirlilik katsayıları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler ve Maddeler	\bar{X}	S	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güv. Katsayısı
Faktör 1: Zihinsel Çeviklik				
(α = .96)				
1	4,02	,63	,55	,87
2	3,91	,68	,58	,87
5	4,01	,74	,46	,88
8	4,12	,64	,59	,87
9	4,15	,65	,59	,87
12	3,80	,65	,52	,87
16	3,88	,59	,56	,87
18	3,90	,70	,66	,86
20	3,84	,72	,65	,86
21	3,96	,65	,66	,86
25	3,58	,67	,45	,86
30	3,93	,63	,58	,87
Faktör 2: Sonuç Çevikliği				
(α = .80)				
4	3,68	,82	,57	,76
14	3,71	,72	,55	,77
19	3,76	,72	,55	,77
22	3,79	,70	,53	,77
28	3,61	,75	,57	,76
32	3,74	,71	,53	,77

Faktör 3: Sosyal Çeviklik				
(α = .81)				
3	4,11	,72	,59	,77
7	4,20	,68	,42	,80
17	4,33	,67	,49	,79
23	4,20	,68	,66	,76
24	4,09	,77	,52	,78
26	4,12	,70	,56	,78
29	4,13	,74	,54	,78
Faktör 4: Değişim Çevikliği				
(α = .72)				
6	3,44	,90	,52	,66
10	3,96	,69	,47	,68
13	3,49	,85	,56	,63
15	3,84	,80	,41	,70
27	3,62	,69	,44	,69
Cronbach Alpha (Tüm Ölçek) α = .92				

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin tümüne ve faktörlere ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Nunnally'e göre güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, güvenilirlik için yeterlidir (1978). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirliliği .92 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca birinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .96, ikinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .80, üçüncü faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .81, dördüncü faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .72 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki değerlerin "Zihinsel Çeviklik" boyutu için .59 ile .74, "Sonuç Çevikliği" boyutu için .70 ile .82, "Sosyal Çeviklik" boyutu için .67 ile .77 ve "Değişim Çevikliği" boyutu için .69 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzeri olması ölçek maddelerinin geçerliliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu açıdan analiz sonucunda elde edilen madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini belirleyen bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamakla birlikte, alanyazında genel kabul gören Lombardo & Eichinger (2000)'in çalışması temel alınmıştır. Çalışma sonucunda zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği olmak üzere dört boyutlu otuz maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalar bu dört faktörlü yapı ile öğrenme çevikliğini ölçülebileceğini göstermektedir (Collony, 2001; Dai, De Meuse, Clark ve Cross, 2011; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012; Eichinger ve Lombardo, 2004).

Çalışmada yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve psikometrik açıdan yeterli değerlere sahip olduğu söylenebilir. AFA ile belirlenen dört faktörlü yapı, daha sonra DFA ile de incelenmiş ve hesaplanan uyum istatistikleri yöntemde belirtilen ölçüt değerleri karşıladığı görülmüştür. Buna göre ölçeğin model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir. Ölçek puanlarının güvenilirliğine ilişkin hesaplanan alfa değerinin .92 olması ve ham puanlar üzerinde hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması bu alt ölçeğin akademik çalışmalarda kullanılabileceğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler için öğrenme çevikliği ile ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde denemesi daha güçlü göstergelere ulaşılmasında faydalı olacaktır.

Günümüz örgütlerinde ve işin doğasında meydana gelen son değişimlerle birlikte diğer örgütlerde olduğu gibi (Allen, 2016; Bedford, 2012; Connolly, 2001; De Meuse, Dai ve Swisher, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Kaiser ve Craig, 2011; Lombardo ve Eichinger, 2000) eğitim kurumlarında da (Howard, 2017) öğrenme çevikliği performansın önemli bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Howard (2017)'in aday öğretmenler üzerinde yürütmüş olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği sınıf içi performansın önemli bir yordayıcısıdır. Sosyal çeviklik ve sonuç çevikliği, zihinsel çeviklik ve değişim çevikliğine oranla aday öğretmenlerin sınıf içi performansını daha çok etkilemektedir. Diğer taraftan, araştırmalar öğrenme çevikliğini bireyin performansının yanı sıra, potansiyelinin de (Dries ve diğerleri, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016) belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde en yüksek etkiye öğretmenin sahip olduğu düşünüldüğüne (Sanders ve Horn

(1998) bu sonuçlar öğretmenlerin mesleğe seçiminde ve istihdamında, adaylık sürecinde ve işbaşında yetiştirme ve geliştirme çalışmalarında öğrenme çevikliğinin önemini göstermektedir. Alanyazında öğretmenlere yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışma (Howard, 2017) bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin öncül ve çıktılarını ortaya koyan ve farklı değişkenlerle yapılan çalışmaların eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, Miami, Florida.
- Anderson, J. C. ve Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bedford, C.L. (2012). *The role of learning agility in work place performance and career advancement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgüsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (25) 1.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cole, D. A., 1987. Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4): 584-594.
- Connolly, J. (2001). *Assessing the construct validity of a measure of learning agility*. Dissertation Abstracts International, 62 (10), 4-B. (UMI No. 3013189).
- Connolly, J. A., & Viswesvaran, C. (2002, April). *Assessing the construct validity of a measure of learning agility*. Paper presented at the 17th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dai, G., De Meuse, K. P., Clark, L. P. & Cross, J. (2011). *Criterion-related validation of the Choices Assessment: Findings from two recent studies* (Tech. Rep. No.). Minneapolis, MN: Korn Ferry International.
- DeMeuse, K. P., Dai, G. & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.
- De Meuse, K. P. & Feng, S. (2015). *The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility*. Shanghai, China: Leader's Gene Consulting.
- De Meuse, K. P., Dai, G. & Swisher, V. V. (2012). Leadership development: exploring, clarifying, and expanding our understanding of learning agility. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 280-315.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P. & Zewdie, S. (2011). *The development and validation of a self assessment of learning agility*. Korn/Ferry International. <http://larryclarkgroup.com/Larry%20Clark%20Group%20-%20viaEdge%20Technical%20Report%20%20%20%20January%202011.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dehning, B. & Richardson, V. (2002), "Returns on investments on information technology: A research synthesis", *Journal of Information Systems*, 6(1), pp. 7-30
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dries, N., Vantilborgh, T. & Pepermans, R. (2012). The role of learning agility and career variety in the identification and development of high potential employees. *Personnel Review*, 41(3), 340-358.
- Eichinger, R. W. & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Eichinger, R. W., Lombardo, M. M. & Capretta, C. C. (2010). *FYI for learning agility*. Minneapolis: Korn/Ferry International.
- Gravett, L. S. & Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and Procedures in Adopting Structural Equation Modeling Technique, *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1): 76-83.
- Hogan, R., Curphy, G., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tarleton State University, College of Graduate Studies, Texas.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kaiser, R.B. & Craig, S.B. (2011). Do the behaviors related to managerial effectiveness really change with organizational level? An empirical test. *The Psychologist-Manager Journal*, 14, 92-119.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Rothledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford Press.
- Lombardo, M. & Eichinger, R. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-330.

- Michinson, A. & Morris, R. (2014). Learning about learning agility. *Center for Creative Leadership*. http://www.ccl.org/wpcontent/sayfasından_erişilmiştir.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ogisi, M. (2006). *Assessing learning agility and its relationship to personality, cognitive ability and learning styles*. Unpublished Master's Thesis, Northern Kentucky University.
- Sanders, W. L. & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee value added assessment system (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S. & Gringorenko, G. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences (Fourth Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (Fourth edition)*. MA: Allyn & Bacon Inc.
- Tatlıdil, H. (1992). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz (1. Baskı). Ankara: Engin yayınları.
- Tavşancıl, E., 2010. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analiz, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tinsley, H. E. & Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- VandeWalle, D., Brown, S., Cron, W. & Slocum, J. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-259.
- Weiner, N. & Mahoney, T. (1981), "A model of corporate performance as a function of environmental, organizational, and leadership influences", *Academy of Management Journal*, 24, pp. 453-470.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrenci Çalışmalarına Etkisi

The Effect of Literature Works on Pupils Studies at Visual Arts Education

Muhammet İnceağaç¹, Meliha Yılmaz²

Anahtar Kelimeler

görsel sanatlar eğitimi
disiplinlerarası sanat
eğitimi
görsel sanatlar
eğitimi edebiyat
ürünlerinin kullanımı

Keywords

visual arts education
interdisciplinary art
education
use of literature
products in visual arts
education

Başvuru Tarihi/Received

27.02.2020

Kabul Tarihi /Accepted

10.04.2020

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına edebiyat ürünlerinin etkisi olup olmadığını, etkisi var ise hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan dört ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma öntest ve sontest olmak üzere çalışmanın tamamına katılan ve çalışmalarını (resimlerini) tamamlamış olan 50 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın uygulama konusu edebiyat ürünlerinden olan fabl, atasözü-deyim ve efsane türleri ile sınırlanmıştır. Öğrenci resimleri, kuru boya tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir tür olan, tek denekli araştırma modeli içinde yer alan tek gruplu öntest-sontest model kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci çalışmalarını nitel araştırma kapsamında betimlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, öğrencilerin yapmış olduğu serbest çalışmaya ait resimler (öntest) ve edebiyat ürünlerinin kullanımına yönelik resimlere (sontest) dayanmaktadır. Öğrenci çalışmalarını; görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve yayınlanmış olan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılarak, üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına geçirilmiş ve 'SPSS' analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarı içerisindeki kriterlere dayalı öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir tür olan, tek denekli araştırma modeli içinde yer alan tek gruplu öntest-sontest test puanları arasında bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge zenginliği, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme, stereotip biçim kullanımı kriterleri açısından istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Abstract

This research has been made to determine whether there is an effect of literature works (genres) on visual arts studies of secondary school students; if there is, it is aimed at detecting the level of this effect. The research is limited with the pupils, studying at 6. grade of four secondary school in Kastamonu in 2016-2017 educational year. The research covers 50 students who has joined the whole study as pretest and posttest and who has completed their studies (pictures). The application subject of the research is limited with some literature genres such as fable, proverbs-idioms and myths. Dry paints technique has been used in students' pictures. At the research, one group pretest-posttest model is used; that is one of the experimental kinds of quantitative research methods and involved in single subject research models. In addition, student studies were described and interpreted in the context of qualitative research. The data acquisition tools of the research depends on the pictures made by the students on free style (pretest) and the pictures about the usage of literary works (posttest). Students works have been evaluated by three branch experts using guide scoring key (rubric) which has been developed and published for determining the effects of literary genres over the visual arts education practises. The data obtained through data acquisition tools have been computerised and evaluated by "SPSS" analysis programme. The comparison of pretest and posttest results depending on the criterias in the rubric for determining the effects of literary genres over visual arts education practises is analysed by using Wilcoxon signed rank test. According to the data which is obtained by the research a statistically significant difference is found out between the test points of one group pretest-posttest model which is one of the experimental kinds of quantitative research methods and involved in single subject research models in terms of those measures as unity, visual continuity, state of motion, plenty of image, colour usage, content of details, state of location, composition, creative thinking and usage of stereotyped forms.

Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı 'Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrenci Çalışmalarına Etkisi' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Meslek Yüksekokulu, Grafik Tasarım Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-6175-367X>

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7732-2660>

Alıntı/Citation: İnceağaç, M., & Yılmaz, M. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2084-2099. doi: 10.24106/kefdergi.695577

Extended Abstract

This research has been generated from the PhD dissertation titled 'The Effect of Literature Works on Pupils Studies at Visual Arts Education' which is prepared by a first writer on consultancy of a second writer.

Introduction

The aim of the research is to reveal whether literary genres have an impact on 6th grade students' visual arts studies or not. Within this purpose, the effect of the literary genres to the students' visual art studies 'in terms of integrity and visual continuity, expression of motion, image use (image variety and richness), color use (color richness), details (detail), space expression, composition, creative thinking (original expression) and stereotype form usage criteria' effect has been investigated.

Method

As a pretest practise of the research, students were asked to draw a subject they wish without any subject limitation. In the posttest 1 practise of the study three fables, in the posttest 2 practise fifteen proverbs and fifteen idioms, in the posttest 3 practise two legend examples were used. In the posttest 1 practise, the selected examples of fables were explained and then the students were asked to paint their own chosen fables. In the posttest 2 practise, the selected proverb and idiom examples were written on the board and then the students were asked to select and paint one of the proverb or idiom examples. In the posttest 3 practise, selected legend examples were explained and then students were asked to write and paint a legend they composed.

In the research, one-group pretest-posttest design, which is an experimental type of quantitative research methods, is included in the single-subject research model. According to Baştürk (2011), one group pretest-posttest design information of a single group in the research is measured before practising (pretest), then the practise is carried out after practising, the measurement is reapplied to the same group (posttest). If the obtained data show a statistically significant difference between the pretest and posttest results ($O_{1,2} > O_{1,1}$), this difference is considered to be caused by the practise (X) (p.37).

Research was held in four schools in the city center of Kastamonu, selected by random method, in the same equivalent, Vali Aydın Arslan Secondary School, Şerife Bacı Secondary School, Fatih Sultan Mehmet Secondary School and Kuzeykent Secondary School at the second term of 2016-2017 academic year. Students who are not at any stage of the 4-class experimental study applied to 6th grade students are not evaluated. There were totally 50 students who were participating in all stages of the study and delivering their work in full. The first week of the research process is devoted to pretesting, the second week to posttest 1, the third week to posttest 2, and the fourth week to posttest 3. Student studies were collected at the end of each practise. In the scoring of the research, a five-point Likert-type grading key (rubric) developed and published by Yılmaz and İnceağaç (2017) in Chart 2 was used as a data collection tool. Student studies were scored based on rubric criteria by three specialist academics. Comparison of the pre-test and post-test scores of the graded scoring key used in the study was carried out with the Wilcoxon signed rank test. Significance level was based on $p < 0.05$.

This test, also known as Wilcoxon paired test; It is used to test the significance of the difference between the scores of the two related measurement sets. This technique is often used in intergroup studies with few subjects in social sciences. In conditions where the difference scores of the subjects do not show a normal distribution, it is used instead of the related sample t-test. Here, the scores obtained from measurements made at two different times on two paired groups or on the same subjects are subjected to analysis (Büyüköztürk, 2012, pp.162-163). Also, the general pretest and posttest studies were interpreted descriptively. Student studies are shown in Appendix 1.

Result and Discussion

As a result of using literary genres; It is shown that Table 3 is considered as integrity and visual continuity ($Z=6,18, p<0,05$), Table 4 motion expression ($Z=6,09, p<0,05$), Table 5 image usage ($Z=6,18, p<0,05$), Table 6 color usage ($Z=6,18, p<0,05$), Table 7 details ($Z=6,16, p<0,05$), Table 8 space expression ($Z=5,88, p<0,05$), Table 9 composition ($Z=6,18, p<0,05$), Table 10 creative thinking ($Z=6,14, p<0,05$) and Table 11 usage of stereotype form ($Z=5,94, p<0,05$). It is seen that there is a significant difference between the pretest and posttest scores of all criteria. Considering the rank average and total of the difference scores in terms of each criterion, it is seen that this observed difference is in favor of positive ranks, that is, the posttest score.

As a result of using literary genres in student practises in visual arts education course; a significant difference has emerged in favor of posttest in terms of integrity and visual continuity, movement expression, image use, use of color, giving details, location expression, composition, creative thinking and stereotype use. In other words, it can be said that literary genres have an important effect in increasing students' success levels in terms of all criteria. This shows that it is important to take advantage of literary genres in visual arts lessons. It is seen that the results of the research and the effect of the literary genres have a positive effect on success on the determined artistic criteria, which are far from imitation (cliche) and copying, have imaginative creative thinking skills.

Based on the results of the research, it should be preferred to make use of the genres of various types of literature frequently in the visual arts lesson. The type of literature to be used should be determined in line with the needs of the students and the points that should be supported for the purposes of the course, and products and works suitable for them should be preferred. Considering that using literary genres in visual arts course will lead to different and effective results, the use of different methods and artistic techniques should be given importance. For example, completing the legend, which is left unfinished, cross-sectional illustration, determining the image, creating your own hero, visualizing the spaces, three-dimensional works from the legend heroes, masks, puppets, etc. artistic techniques and various methods should be used.

GİRİŞ

Günümüz görsel sanatlar öğretim programlarında kazanımlara uygun olmak kaydıyla içeriğin belirlenmesi öğretmenlere bırakılmıştır. Bu anlamda tüm disiplin alanlarından yararlanılabileceği gibi, özellikle edebiyat, görsel sanatlar dersinde yararlanılabilecek ve dersin amaçlarına ulaşmada etkili olabilecek alanlardan birini oluşturmaktadır. Yazılı ve sözlü edebiyat türlerine ait ürünler ve eserler öğrenci seviyesine uygun olmak kaydıyla görsel sanatlar dersine içerik bakımından zengin birer kaynak teşkil edebilirler.

Edebiyat; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılma sanatıdır. Başka bir ifadeyle edebiyat, sözcüklerle yapılan bir güzel sanattır, dil sanatıdır. Bu açıdan edebiyat, bütün güzel sanatlar gibi insanlık düşüncesine öncülük etmektedir (Kavcar, 2017, s.108).

Akıldan resim yapmak kendilerinden yapmaları istenen nesne, kişi, hayvan veya çevre hakkında ne hatırladıklarına veya resim yaparken hatırlamayı seçtiklerini yapmalarına dayanır. Akıldan resim yapmak her çocuk için (ve hatta yetişkinler için de) kolay bir şey değildir (Malchiodi, 2005, s.47). Öğrencileri yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye, hayalinde canlandırmaya sevk edebilecek nitelikte, edebiyatın çeşitli türlerine ait kaynaklar seçilerek resimlemelerine yardımcı olunabilir. Bu anlamda, edebiyatın masal, anı, hikaye, destan, efsane, fabl, şiir, atasözü, özdeyiş, deyim, tekerleme vb. pek çok türünden yararlanma yoluna gidilebilir.

Bu araştırmanın amacı, edebiyat ürünlerinin 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmaları üzerine etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında, edebiyat ürünlerinin öğrencilerin görsel sanat çalışmalarına; 'bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge kullanımı (imge çeşitliliği ve zenginliği), renk kullanımı (renk zenginliği), ayrıntılara (detaya) yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme (özgün ifade) ve stereotip biçim kullanımı' kriterleri açısından etkisi araştırılmıştır.

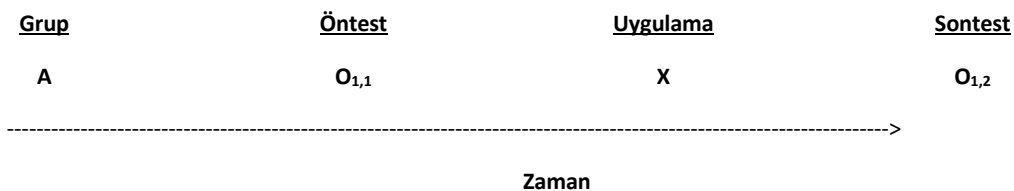
Bu amaçla araştırmada, edebiyatın fabl, atasözü-deyim ve efsane türünden yararlanılmıştır. Çalışmada tercih edilen fabllar, atasözleri, deyimler ve efsaneler, öğrencileri imgesel düşünmeye, farklı ve yaratıcı yaklaşımlara, eğlenceli ve keyifli çalışmaya, özgün biçimlendirmelere sevk edeceği düşünülen farklı nitelikte insanlar, çeşitli hayvanlar ve mitolojik figüratif unsurlar, bu figürlere ait farklı hareketler, tasvirler, mekânlar ve anlatılar içermesinden dolayı tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın öntest uygulaması olarak öğrencilerden konu sınırlaması olmaksızın diledikleri bir konuda resim yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sontest 1 uygulamasında üç fabl, sontest 2 uygulamasında on beş atasözü, on beş deyim ve sontest 3 uygulamasında ise iki efsane örneği kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan fabl, atasözü, deyim ve efsane örneklerine ayrıntılı olarak kapsam ve sınırlılıklar başlığında yer verilmiştir. Sontest 1 uygulamasında, seçilen fabl örnekleri anlatılmış daha sonra öğrencilerden kendi seçtikleri fabl resmetmeleri istenmiştir. Sontest 2 uygulamasında, seçilen atasözü ve deyim örnekleri tahtaya yazılarak anlatılmış sonrasında öğrencilerden atasözü veya deyim örneklerinden bir tanesini seçip resmetmeleri istenmiştir. Sontest 3 uygulamasında ise, seçilen efsane örnekleri anlatılmış daha sonra öğrencilerden kendi oluşturdukları bir efsaneyi yazmaları ve resmetmeleri istenmiştir.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir tür olan, tek denekli araştırma modeli içinde yer alan tek gruplu öntest-sontest model kullanılmıştır. Baştürk (2011)'e göre, tek grup öntest- sontest modelde araştırmada yer alan tek bir grubun uygulama öncesi bilgileri ölçülür (öntest), daha sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonrasında tekrar aynı gruba ölçme işlemi uygulanır (sontest). Elde edilen veriler öntest ile sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösteriyorsa ($O_{1,2} > O_{1,1}$) bu farkın uygulamadan (X) kaynaklandığı kabul edilmektedir (s.37). Baştürk (2011)'e göre, bu model ile ilgili kodlama Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Tek grup öntest-sontest model. Kaynak: (Baştürk, 2011, s.37)

Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016)'e göre ise bu model, 'tek grup öntest-sontest desen' olarak açıklanır ve bu desene ait simgesel gösterimi 'grup, öntest, işlem, sontest' şeklinde açıklanmıştır (s.201).

Çalışma Grubu

Araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden görsel sanatlar öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının II. yarısında Kastamonu il merkezinde bulunan, random yöntemiyle seçilen, aynı eşdeğerdeki sırasıyla Vali Aydın Arslan Ortaokulu, Şerife Bacı Ortaokulu, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu ve Kuzeykent Ortaokulu olmak üzere toplam dört okulda yapılmıştır. 6. sınıf öğrencilerine uygulanan 4 derslik deneysel çalışmanın herhangi bir aşamasında

bulunmayan öğrenciler, değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın tüm aşamalarına katılan ve eksiksiz olarak çalışmasını teslim eden toplam 50 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete, okullara ve şubelere göre sayısal dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

	1.Okul		2.Okul		3.Okul		4.Okul		Toplam
	6/A	6/B	6/A	6/B	6/A	6/B	6/A	6/B	
Erkek	3	1	1	1	1	2	1	1	11
Kız	5	9	4	4	6	5	3	3	39
Toplam	8	10	5	5	7	7	4	4	50

Buna göre, araştırmanın çalışma grubu, dört farklı okulun 6. sınıfının A ve B şubelerinde öğrenim gören 11 erkek ve 39 kız olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmada, sontest 1 uygulaması için fabl olarak “Ezop (Aisopos) Masalları” (Berrak, & Hiperlink (Firm), 2007) adlı eserden ‘Pınardaki Geyik ile Aslan’ adlı fabl, “La Fontaine Masalları” ((Ed.) Avcıoğlu, & Hiperlink (Firm), 2010) adlı eserden ‘Tilkiyle Horoz’ adlı fabl, Beydeba’ya ait “Kelile ve Dimne’den seçmeler” (Yılmaz, 2015) adlı eserden ise ‘Kurbağa ve Kazlar’ adlı fabl tercih edilmiştir. Beydeba’ya ait fablın orijinali ‘Kaplumbağa ve Kazlar’ olduğu için eser orijinaline bağlı kalınarak anlatılmıştır.

Bu çalışmanın sontest 2 uygulaması için kullanılan atasözleri, Yılmaz (2014)’a ait ‘görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları’ adlı makale çalışmasındaki numaralandırılan atasözleri örnekleriyle sınırlandırılmıştır. ‘1. Ata nal çakıldığını görmüş kurbağa da ayağını uzatmış. 2. Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlu olur. 3. Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az. 4. Ağzı büyük olana kepçe kaşık gibi gelir. 5. Bir kere insanın ters gitmesin işi, muhallebi yerken kırılır dişi. 6. Boş boğazı cehenneme atmışlar odunum yaş demiş. 7. Deveye kalk oyna demişler, bir çam bir çardak devirmiş. 8. Gümbürtüden korkan kazancı dükkanına girmez. 9. Her aferine koşan tazının bacağı çabuk kırılır. 10. Karga, kekligi taklit edeyim demiş, kendi yürüyüşünü şaşırmış. 11. Kedinin kanadı olsaydı serçenin kökü kesilirdi. 12. Köpeğe gem vurma, kendini at sanır. 13. Lafla pilav pişse deniz kadar yağ benden. 14. Sütten ağzı yanan, yoğurdu üfleyerek yer. 15. Yazın araması kışın taraması olmasa herkes manda besler’. Bu çalışmanın sontest 2 uygulaması için kullanılan deyimler, numaralandırılan deyim örnekleriyle sınırlandırılmıştır. ‘1. Ağzına bir parmak bal çalmak. 2. Akıntıya kürek çekmek. 3. Başına devlet kuşu konmak. 4. Bir eli yağda, bir eli balda olmak. 5. Dolap çevirmek. 6. Eşeğini sağlam kazığa bağlamak. 7. Etekleri zil çalmak. 8. Hık demiş burnundan düşmüş. 9. Karnı zil çalmak. 10. Taşı sıkısa suyunu çıkarmak. 11. Turşusunu kurmak. 12. Tüyleyi diken diken olmak. 13. Yağmur yağarken küpünü doldurmak. 14. Zihnini kurcalamak. 15. Yerin dibine geçmek’.

Araştırmada, sontest 3 uygulaması için efsane olarak “Andersen’den Masallar, Deniz Kızı ve Prens” (Kamer & Hiperlink (Firm), 2011) adlı eserden ‘Deniz Kızı ve Prens’ adlı efsane ile “Zümrüdü Anka (Simurg) Kuşu” (internet, 2017, <<https://www.youtube.com/watch?v=bS21rqkmzyY>> Erişim Tarihi: 09.03.2017) adlı efsane ile sınırlandırılmıştır. Öntest ve sontest uygulamasına ait çalışmalar, kuru boya tekniği ile sınırlıdır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Valilik’ten araştırma için gerekli olan izin ve onaylar alınmış, sonrasında ise deneysel çalışma uygulanmıştır. Uygulama, tüm okullarda farklı ders saatlerinde, aynı koşullarda, birer ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin, birinci haftası öntest uygulamasına, ikinci haftası sontest 1 uygulamasına, üçüncü haftası sontest 2 uygulamasına ve dördüncü haftası ise sontest 3 uygulamasına ayrılmıştır. Her uygulamanın sonunda öğrenci çalışmaları toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın puanlanmasında veri toplama aracı olarak Yılmaz ve İnceağaç (2017) tarafından geliştirilmiş ve yayımlanmış olan beşli likert tipi dereceli puanlama anahtarından (rubrik) yararlanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarından ‘çalışmanın tamamlanması’ kriteri çıkartılmış ve madde ifadeleri revize edilerek kullanılmıştır. Ayrıca ilgili alan yazın incelenerek literatür taranmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekte belirtilen kriterlerin kullanımı ile ilgili başarı düzeyi ifadeleri; oldukça zayıf (1), zayıf (2), orta (3), iyi (4), oldukça iyi (5) olarak tanımlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının kriterleri ve bu kriterlere yönelik 1 ile 5 aralığındaki puanlama tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) tablosu ve puan içerikleri

Ölçütler	Başarı Düzeyi					Başarı Puanı
	Oldukça zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Oldukça iyi	
	1	2	3	4	5	
1. Bütünlük ve görsel devamlılık	20	40	60	80	100	
2. Hareket ifadesi	20	40	60	80	100	
3. İmge kullanımı (imge çeşitliliği ve zenginliği)	20	40	60	80	100	
4. Renk Kullanımı (renk zenginliği)	20	40	60	80	100	
5. Ayrıntılara (detaya) yer verme	20	40	60	80	100	
6. Mekân ifadesi	20	40	60	80	100	
7. Kompozisyon	20	40	60	80	100	
8. Yaratıcı düşünme (özgün ifade)	20	40	60	80	100	
9. Stereotip biçim kullanımı	100	80	60	40	20	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, 9. madde “stereotip biçim kullanımı” kriterinin puanlanması, ölçeğin diğer maddeleri ile ters orantı göstermektedir. Diğer kriterlerin aksine resimde stereotip biçim kullanımı arttıkça, ürünün başarısı düşmektedir. Yani stereotip biçim kullanımının çokluğu başarıyı düşüren bir durum iken stereotip biçim kullanımı azaldıkça başarı artmaktadır (Yılmaz ve İnceağaç, 2017).

Söz konusu dereceli puanlama anahtarının orijinal halinden bir madde çıkarıldığı için pilot uygulamada toplanan verilere AFA ve DFA uygulanarak, rubriğin yapı geçerliği test edilmiştir. Rubrikte 9. madde olan “stereotip biçim kullanımı” tersten kodlanmıştır. Alan uzmanı üç öğretim üyesinin değerlendirdiği rubrikten elde edilen sonuçların güvenilirliği için Kappa ve puanlayıcılar arası korelasyon matrisi incelenmiştir.

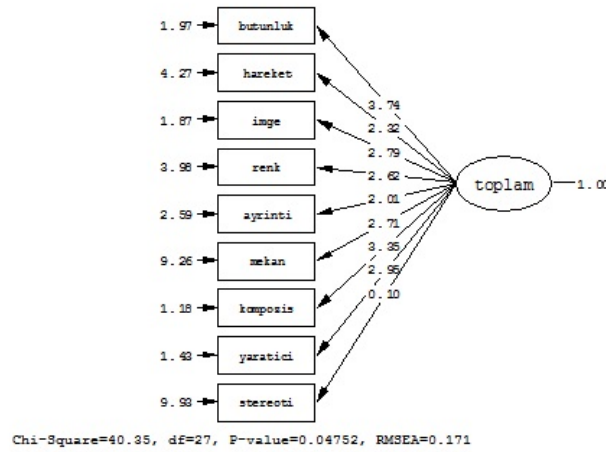
Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 0,60’dan yüksek olması beklenirken, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçme aracı için yapılan KMO testi sonucu 0,74’tür. Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,50’nin altında ise kabul edilemez (0,90’larda mükemmel, 0,80’lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60’larda vasat, 0,50’lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Bartlett testi ise analiz sonucunda anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, değişkenler arasında yeterli korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri seti faktör analizi için uygundur (Kalaycı, 2009). Daha sonra AFA uygulamasına geçilmiştir. Hesaplanan madde faktör yük değerinin genellikle 0,45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0,30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 1989). AFA’ya ilişkin maddelerin faktör yük değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarına ilişkin faktör yük değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1. Bütünlük ve görsel devamlılık	0,928
2. Hareket ifadesi	0,810
3. İmge kullanımı (imge çeşitliliği ve zenginliği)	0,897
4. Renk kullanımı (renk zenginliği)	0,844
5. Ayrıntılara (detaya) yer verme	0,836
6. Mekân ifadesi	0,666
7. Kompozisyon	0,929
8. Yaratıcı düşünme (özgün ifade)	0,948
9. Stereotip biçim kullanımı	0,916

Uygulanan AFA sonucunda ölçme aracının tek bir temel yapıyı ölçtüğü ve öğrenci resimlerinin ürün performansının ölçülmesine ilişkin varyansın %79,60’ını açıkladığı tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2012), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle ölçme aracının her bir maddesi, içeriğin genel amacı olan ölçme amacına yüksek oranda hizmet etmektedir.

Daha sonra uygulanan DFA sonucunda ölçeğe ait uyum indeksleri; $\chi^2/sd=1,49$, RMSEA=0,17, SRMR=0,08, NNFI=0,91, CFI=0,94, GFI=0,99, AGFI=0,98 olarak hesaplanmıştır. χ^2/sd değerinin 1 ile 3 arasında olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2011, s.204). Ayrıca RMSEA $\leq 0,10$ olması vasat uyumu, SRMR $< 0,10$ kabul edilebilir uyumu, $0,90 < NNFI$ ve CFI $< 0,94$ olması kabul edilebilir uyumu, GFI ve AGFI $> 0,45$ olması kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu sonuçlar incelendiğinde, rubriğin genel anlamda iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve tek boyuta sahip bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Rubriğin DFA sonucuna ait yol diyagramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarına ilişkin dfa sonuçları: Yol diyagramı

Geçerlik analizlerinden elde edilen değerler incelendiğinde, tüm maddelerin ölçme aracında kalması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rubriklerin güvenilirliğinin sağlanmasında puanlayıcılar arası uyuma bakılması önerilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Bu nedenle puanlama sonuçlarından Kappa analizleri yapılarak rubriğe ait güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Kappa katsayısından elde edilen veriler “Zayıf uyuma=0,00-0,20; Kabul edilebilir uyuma=0,20-0,40; Orta derecede uyuma=0,40-0,60; İyi uyuma=0,60-0,80; Çok iyi uyuma=0,80-1,00” olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005).

Tablo 4. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarına ilişkin puanlayıcılar arası uyumuna ait kappa katsayısı sonuçları

Kappa uyum ölçümü	n	Değer	Asimptotik standart hata	T ^b	p
1.-2. Uzmanlar	18	0,719	0,125	6,037	0,00*
1.-3. Uzmanlar	18	0,789	0,111	6,571	0,00*
2.-3. Uzmanlar	18	0,788	0,111	6,582	0,00*

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, Kappa uyum ölçüm değerlerinin anlamlı olduğu ($p<0,05$) ve uzmanların görüşlerinin birbirleri ile iyi uyuma içinde oldukları söylenebilir. Daha sonra puanlayıcılar arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarına ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon değerleri

Faktör	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Uzman 1	-		
Uzman 2	0,93**	-	
Uzman 3	0,96**	0,96**	-

** p< 0,01

Tablo 5 incelendiğinde, puanlayıcılar arası korelasyon değerlerinin 0,93 ile 0,96 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,98’dir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Başka bir anlatımla, puanlayıcıların aynı öğrencileri benzer şekilde puanladıkları ve tüm maddelerin güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrenci çalışmaları; alan uzmanı üç akademisyen tarafından dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kriterlerine dayalı olarak puanlanmıştır. Öğrenci çalışmalarına verilen puanlar bilgisayar ortamına geçirilmiş ve verilerin analizinde “SPSS” paket programı kullanılarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarına ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak esas alınmıştır.

Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak da bilinen bu test; ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır. Bu teknik sosyal bilimlerde az denekle gerçekleştirilen gruplar içi çalışmalarda sıklıkla kullanılır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği şartlarda ilişkili örneklem t-testinin yerine tercih edilir. Burada eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar analize tabi tutulur (Büyüköztürk,

2012, s.162-163). Ayrıca öntest ve sontest çalışmalarının geneli betimsel olarak yorumlanmıştır. Öğrenci çalışmaları Ek' de görülmektedir.

BULGULAR

Uzmanların öğrenci çalışmalarına dereceli puanlama anahtarı (rubrik) üzerinde vermiş oldukları puanların öntest-sontest sonuçlarına göre; edebiyat ürünlerinin görsel sanat çalışmalarına etkisine yönelik Wilcoxon Testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Edebiyat ürünlerinin bütünlük ve görsel devamlılık kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	6,18	0,00*
Pozitif sıra	50	25,50	25,50		
Eşit	0	-	-		

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin bütünlük ve görsel devamlılık maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,18$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Edebiyat ürünlerinin hareket ifadesi kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	1	2,00	2,00	6,09	0,00*
Pozitif sıra	48	25,48	12,23		
Eşit	1	-	-		

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin hareket ifadesi maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,09$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Edebiyat ürünlerinin imge kullanımı kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	6,18	0,00*
Pozitif sıra	50	25,50	1275,00		
Eşit	0	-	-		

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin imge kullanımı maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,18$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Edebiyat ürünlerinin renk kullanımı kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	6,18	0,00*
Pozitif sıra	50	25,50	1275,00		
Eşit	0	-	-		

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin renk kullanımı maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,18$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Edebiyat ürünlerinin ayrıntılara yer verme kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	1	2,00	2,00	6,16	0,00*
Pozitif sıra	49	25,98	1273,00		
Eşit	0	-	-		

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin ayrıntılara yer verme maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,16$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Edebiyat ürünlerinin mekân ifadesi kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	1	3,50	3,50	5,88	0,00*
Pozitif sıra	45	23,94	1077,50		
Eşit	4	-	-		

* $p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin mekân ifadesi maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=5,88$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Edebiyat ürünlerinin kompozisyon kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	6,18	0,00*
Pozitif sıra	50	25,50	1275,00		
Eşit	0	-	-		

* $p<0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin kompozisyon maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,18$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Edebiyat ürünlerinin yaratıcı düşünme kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	6,14	0,00*
Pozitif sıra	49	25,00	1225,00		
Eşit	1	-	-		

* $p<0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin yaratıcı düşünme maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=6,14$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Edebiyat ürünlerinin stereotip biçim kullanımı kriteri açısından wilcoxon testine ilişkin bulguları

Sontest-öntest	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	<i>p</i>
Negatif sıra	0	0,00	0,00	5,94	0,00*
Pozitif sıra	46	23,50	1081,00		
Eşit	4	-	-		

* $p<0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin rubriğin stereotip biçim kullanımı maddesinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=5,94$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre; edebiyat ürünleri, bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge kullanımı, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme ve stereotip biçim kullanımı kriterleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öntest ve Sontest'e Ait Öğrenci Çalışmalarına Yönelik Betimsel Analiz ve Yorumlar

Bütünlük ve görsel devamlılık kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlerde unsurlar daha çok rastgele, dağınık şekilde ve özensiz yerleştirilmiş iken (bakınız Resim No: 1, 5, 9, 13 vb. gibi), sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarına ait resimlerin çoğunda gözün takip edebileceği, görsel bir devamlılık oluşturacak ve düzende birliği sağlayacak şekilde yerleştirme yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu duruma örnek sontest 1 (bakınız Resim No: 2, 10, 18, 22, 26, 30 vb. gibi), sontest 2 (bakınız Resim No: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 vb. gibi) ve sontest 3 (bakınız Resim No: 4, 8, 16, 20, 24, 28, 32 vb. gibi) çalışmalarına ait resimlerde görülmektedir.

Hareket ifadesi kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlerde çizilmiş olan unsurlar ve figürlerin tamamına yakını statik, aynı yöne bakmakta ve hareketten yoksun bir duruş sergilemektedir. Çalışmaların çok azında hafif bir hareket etkisi görülmektedir (bakınız Resim No: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29). Öntest çalışmalarının aksine sontest 1 çalışmalarında havada uçan kazlar ve kaplumbağa, uçan kazların kanat hareketleri (bakınız Resim No: 14 ve 26), başı yere eğik geyiğin boyun ve vücut hareketleri, aslanın

geyiği takip hareketi (bakınız Resim No: 2, 10, 22, 30), tilkinin tarlada veya kümes etrafında saklanması, (bakınız Resim No: 18) vb. gibi hareketler dikkati çekmektedir. Aynı zamanda kompozisyonu oluşturan unsurların yerleştirilmesinde de hareket etkisi etkili bir şekilde görülmektedir. Öntest çalışmalarının aksine sontest 2 çalışmalarında kayıkta kürek çeken insan (bakınız Resim No: 3, 7, 19 vb. gibi), aynadan kendini izleyen karganın keklığı taklit etme hareketi (bakınız Resim No: 11), ağaca ve kayanın üzerine çıkmış keçiler (bakınız Resim No: 23, 27), devenin çam ve çardak deviren hareketi (bakınız Resim No: 31), vb. gibi resim örnekleri dikkat çekmektedir. Sontest 2 çalışmalarında ayrıca mekâna dair hareket verilmeye çalışılmıştır. Örneğin denizin dalgalı ve rüzgarlı olması hareketi (bakınız Resim No: 3, 19 vb. gibi), yaprakların, kağıt vb. gibi unsurların havada uçuşma hareketi (bakınız Resim No: 11, 15 vb. gibi) dikkat çekmektedir. Öntest çalışmalarının aksine sontest 3 çalışmalarında havada uçan doğa üstü varlıklar örneğin periler, insanlar, objeler, uçan kuşlar veya tanımlanamayan doğa üstü varlıkların kanat ya da kuyruk hareketleri (bakınız Resim No: 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32) dikkat çekici olarak görülmektedir. Aynı zamanda kompozisyonu oluşturan unsurların yerleştirilmesinde de hareket etkisi etkili bir şekilde görülmektedir.

İmge kullanımı kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlerde klasik olarak ağaç, dağ, tepe, akarsu vb. kullanılmış, bulut ve güneş ile gökyüzü ifadesi verilmeye çalışılmış, oldukça az çeşitte ve bilindik imgeler kullanılmıştır (bakınız Resim No: 1, 5, 9, 13, 21, 25 vb. gibi). Sontest 1 çalışmalarında ise; duygu ve düşüncelerin ifadesinde biçimlerde çeşitlilik ve zenginlik söz konusudur (bakınız Resim No: 6, 10, 18, 22, 26, 30 vb. gibi). İmge çeşitliliğine örnek olarak göl kenarında yansımasını izleyen geyik (bakınız Resim No: 10), kaplumbağa ve kazlarla insanların diyalogu (bakınız Resim No: 14), tavuk ile horozun karşılıklı diyalogu (bakınız Resim No: 18), vb. gibi ifadeler görülmektedir. Ayrıca bitkilerde tarla bitkileri (lahana vb.), orman çalıları ve orman ağaçları (çam ağacı vb.) gibi çeşitlilik dikkat çekmektedir. Sontest 2 çalışmalarında ise; duygu ve düşüncelerin ifadesinde biçimlerde çeşitlilik ve zenginlik söz konusudur (bakınız Resim No: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31 vb. gibi). Örnek olarak kayıkta kürek çeken insan resmi (bakınız Resim No: 3, 7, 19 vb. gibi), başına devlet kuşu konmuş insan resmi (bakınız Resim No: 15), karga figürünün imgesel kurgusu (bakınız Resim No: 11), keçi figürlerinin imgesel kurgusu (bakınız Resim No: 23, 27), deve figürünün imgesel kurgusu (bakınız Resim No: 31), vb. gibi ifade edilen resimler görülmektedir. Sontest 3 çalışmalarında ise; duygu ve düşüncelerin ifadesinde biçimlerde çeşitlilik ve zenginlik söz konusudur. Örnek olarak uçan kitap (bakınız Resim No: 8), renk değiştiren elbise (bakınız Resim No: 12), renkli kar yağdıran kuş (bakınız Resim No: 20), boynuzlu ve kanatlı dev ejderha ile kızın karşılıklı diyalogu (bakınız Resim No: 24), aslan başlı kral balık ve deniz kızları (bakınız Resim No: 32), ve doğa üstü varlıklar (bakınız Resim No: 8, 16, 20, 24, 28, 32) vb. gibi resimler görülmektedir. Ayrıca imge çeşitliliği bakımından bitki çeşitliliği menekşe, papatya ve denizaltı bitkileri (bakınız Resim No: 28, 32), gibi çeşitlilik dikkat çekmektedir. İmge çeşitliliği bakımından mimari yapılarda genellikle şato, kule, kale, saray vb. gibi çeşitlilik dikkat çekmektedir (bakınız Resim No: 4, 28).

Renk kullanımı kriteri açısından; sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarına ait resimlerde renklerin çeşitliliği, zenginliği, renk dengesi ve uyumu açısından öntest çalışmasına ait resimlere oranla daha başarılıdır. Sontest 1 resimlerinin bir kısmında ışık, gölge, ton, valör gibi renk ayrıntılarına girme durumları görülmektedir. Bu duruma örnek sontest 1 (bakınız Resim No: 6, 10, 18, 22, 30 vb. gibi), sontest 2 (bakınız Resim No: 11, 19, 23, 27, 31 vb. gibi) ve sontest 3 (bakınız Resim No: 4, 8, 12, 20, 24, 28, 32 vb. gibi) çalışmalarına ait resimlerde görülmektedir. Öntest çalışmasına ait resimlerde bu durum daha az dikkat çeken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (bakınız Resim No: 1, 17, 21, 25 vb. gibi). Öntest çalışmasına ait resimlerde renk kullanımı kriteri açısından sadece birkaç resim başarı göstermektedir.

Ayrıntılara yer verme kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlere oranla sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarına ait resimlerin çoğunluğunda figürlerin türüne özgü anatomik ve karakteristik detayların etkili şekilde verildiği görülmektedir. Sontest 1 çalışmalarına örnek olarak öntest çalışmalarına oranla daha başarılı çalışmaların olduğu görülmektedir (bakınız Resim No: 2, 6, 10, 18, 22, 26, 30). Örneğin hayvan figürlerinden tilki figürünün burnunun sivriliği, kulaklarının dikliği, iri gözleri, kuyruk gibi anatomik ayrıntıları, horoz figürünün gözleri, gagası, ibiği, renkli tüyleri gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 18), kaz figürünün gözleri, gagası, ibiği, tüyleri, perdeli ayakları, havada uçarken kanatlarının ayrıntıları ve diğer anatomik ayrıntıları, kaplumbağa figürünün sırtındaki kabuğu, ayakları, ağzı ve gözleri gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 14 ve 26), aslan figürünün burnu, ağzı, kulakları, kuyruğu, ayakları, pençesi, yelesinin gerçekçi ifadesi ve diğer anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 2, 6, 22, 30), geyik figürünün gözleri, burnu, ağzı, kulakları, kuyruğu, boynuzları, bacaklarının uzunluğu ve diğer anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 10, 22, 30), sontest 1 çalışmalarında dikkat çeken detaylardır. Ayrıca sontest 1 çalışmasında geyiğin mekândaki su üzerinde yüzünün yansıması (bakınız Resim No: 10 ve 30), mekândaki lahana tarlasında tilkinin saklanması (bakınız Resim No: 18), gökyüzünde uçan kazlar ve yeryüzündeki mekân ayrıntıları (bakınız Resim No: 26) verilmeye çalışılmıştır. Sontest 2 çalışmalarına örnek olarak öntest çalışmalarına oranla daha başarılı çalışmaların olduğu görülmektedir (bakınız Resim No: 3, 11, 15, 19, 23, 27, 31 vb. gibi). Örneğin hayvan figürlerinden keçi figürünün boynuzlarının sivriliği ve kıvrımı, gözleri, sakalı, bacakları ve kuyruğu gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 23, 27 vb. gibi), deve figürünün hörgücü, boynunun uzunluğu, ayakları, bacaklarının inceliği ve uzunluğu, kulakları ve yüzü gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 31 vb. gibi), karga ve keklığın gagası, gözleri, keklığın renkli tüyleri gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 11 vb. gibi), insan figürlerinin yüz ifadeleri, saç, kaş, göz, burun, ağız, vb. gibi karakteristik ayrıntıları (bakınız Resim No: 3, 7, 15, 19 vb. gibi), sontest 2 çalışmalarında dikkat çeken detaylardır. Ayrıca ağaç, çiçek, çalı gibi bitkilerin yaprak ve biçim ayrıntıları (bakınız Resim No: 7, 11, 23, 27 vb. gibi), ağaç yapraklarının savrulması, dökülmesi (bakınız Resim No: 11) vb. ifade edilmeye çalışılmıştır. Sontest 2 çalışmalarında denizin dalgalı ve rüzgarlı olması gibi mekâna ait ayrıntılar (bakınız Resim No: 19 vb. gibi), mekânda bulunan evler, ağaçlar vb. gibi unsurların detayına girilerek mekân ayrıntıları verilmeye çalışılmıştır (bakınız Resim No: 23 vb. gibi). Sontest 3 çalışmalarına örnek olarak öntest çalışmalarına oranla daha başarılı çalışmaların olduğu görülmektedir (bakınız Resim No: 12, 16, 20, 24, 32 vb. gibi). Örneğin insan figürlerinin kol, bacak, kafa vb. gibi anatomik ayrıntıları ve kıyafet ayrıntıları (bakınız Resim No: 3, 24, 28, 32 vb. gibi), hayvan

figürlerinden kuş figürlerinin gagası, gözü, tüyleri, kuyruğu ve kanat gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 20 vb. gibi), ejderha figürlerinin kafa, göz, diş, burun, kuyruk, bacak, kanat gibi unsurların gerçekçi ayrıntıları, sırtındaki ve ayak tırnaklarındaki dikensi ayrıntıları vb. gibi diğer anatomik ayrıntılar (bakınız Resim No: 24 vb. gibi), balık figürleri ve denizaltı canlılarının baş, yüzgeç, kuyruk vb. gibi anatomik ayrıntıları (bakınız Resim No: 32), sontest 3 çalışmalarında dikkat çekici ayrıntılar olarak görülmektedir. Ayrıca sontest 3 çalışmalarında deniz altında bir mekân resmi (bakınız Resim No: 32 vb. gibi), yer yüzünde ayrıntılı bir mekân (bakınız Resim No: 24) vb. gibi çeşitli mekân ayrıntıları verilmeye çalışılmıştır. Öntest çalışmasına ait resimlerde ayrıntılara yer verme kriteri açısından oldukça az resim başarı göstermektedir (bakınız Resim No: 17, 21, 25 vb. gibi).

Mekân ifadesi kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlere oranla sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarına ait resimlerin çoğunluğunda mekân ifadesi daha etkilidir. Sontest 1 çalışmalarında güneş, bulut, dağ, akarsu vb. unsurlarda tonlamalarla derinlik ve üç boyutluluk etkisinin verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, arka planda gün batımı, bulutlu hava ve yoğun ormanlık alan (bakınız Resim No: 2, 18, 22, 30) etkisi vb. oluşturarak ön plan-arka plan ifadesinin daha etkili şekilde verildiği görülmektedir. Sontest 2 çalışmalarında güneş, bulut, dağ, akarsu vb. unsurlarda tonlamalarla derinlik ve üç boyutluluk etkisinin verilmeye çalışıldığı görülür. Örneğin, akarsu ya da denizden oluşan bir mekân (bakınız Resim No: 3, 7, 19 vb. gibi), arka planda gün batımı (bakınız Resim No: 3, 23 vb. gibi), ve özellikle arka fon oluşturularak yapılmış bir mekân ifadesi ile ön plan-arka plan ifadesinin daha etkili şekilde verildiği görülmektedir (bakınız Resim No: 3, 11, 23, 27 vb. gibi). Sontest 3 çalışmalarında yeryüzü resmedilmiş bir mekânda güneş, bulut, dağ, akarsu vb. gibi çevredeki unsurlarda tonlamalarla derinlik ve üç boyutluluk etkisinin verilmeye çalışıldığı görülür (bakınız Resim No: 4, 8, 24, 28, 32 vb. gibi). Örneğin, arka planda gün batımı ve bulutlu hava (bakınız Resim No: 8, 24, 28 vb. gibi), gökyüzüne ait mekân çeşitleri (bakınız resim No: 8, 20 vb. gibi), deniz altına ait mekân ifadesi (bakınız Resim No: 32 vb. gibi) oluşturarak ön plan-arka plan ifadesinin daha etkili şekilde verildiği görülmektedir. Öntest çalışmasına ait resimlerde mekân ifadesi kriteri açısından oldukça az resim başarı göstermektedir (bakınız Resim No: 21, 25 vb. gibi).

Kompozisyon kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlere oranla sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarına ait resimlerin çoğunluğunda kullanılan unsurlarda, kompozisyon ilkelerine uygunluğu açısından daha başarılı düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Bu duruma ait örnek sontest 1 (bakınız Resim No: 2, 10, 18, 26), sontest 2 (bakınız Resim No: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 vb. gibi) ve sontest 3 (bakınız Resim No: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 vb. gibi) çalışmalarına ait resimlerde görülmektedir. Öntest çalışmasına ait resimlerde kompozisyon kriteri açısından oldukça az resim başarı göstermektedir (bakınız Resim No: 17, 21, 25 vb. gibi).

Yaratıcı düşünme kriteri açısından; öntest çalışmasına ait resimlerde klasik, tek düze, ezbere çizilmiş ve özensiz unsurlardan oluşan resimlerin varlığı dikkati çekmektedir (bakınız Resim No: 1, 5, 9, 13, 21, 25 vb. gibi). Sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarında konunun daha farklı yaklaşımlarla ele alındığı ve bir konuya bağlı olarak kurgulanan, özgün bir şekilde ifade edilmiş resimler görülmektedir. Sontest 1 çalışmalarında örneğin tilkinin lahana tarlasında saklanıp kümes hayvanlarını izlemesi (bakınız Resim No: 18), aslanın geyiğin üzerine doğru gelmesi veya kovalaması (bakınız Resim No: 2, 22, 30 vb. gibi), kazların kaplumbağayı havada uçurması (bakınız Resim No: 14, 26), vb. gibi özgün şekilde ifade edilmiş resimler görülmektedir. Sontest 2 çalışmalarında ise; örneğin keklığı taklit eden karga, karganın aynadan kendisine bakması (bakınız Resim No: 11), ağaca çıkan keçi (bakınız Resim No: 23, 27 vb. gibi), çam ağacı ve çardak deviren deve (bakınız Resim No: 31 vb. gibi), başına talih kuşu konan insan figürü (bakınız Resim No: 15 vb. gibi), akıntıya kürek çeken insan figürleri (bakınız Resim No: 3, 7, 19) vb. gibi özgün şekilde ifade edilmiş resimler görülmektedir. Sontest 3 çalışmalarında ise; örneğin doğa üstü varlıkların, hayvanların ve insanların iletişim içerisinde olduğunu gösteren, kendi aralarındaki diyalogları (bakınız Resim No: 24, 32 vb. gibi), kralın kayığın içerisinde telaşla etrafa bakması (bakınız Resim No: 4), uçan kitap (bakınız Resim No: 8), renk değiştiren bir elbise (bakınız Resim No: 12), hediye paketi dağıtan hediye kuşu (bakınız Resim No: 16), uçarken ardından renkli kar yağdıran kuş (bakınız Resim No: 20), boynuzlu ve kanatlı dev ejderha ile kız (bakınız Resim No: 24), aslan başlı kral balığı ve deniz kızları (bakınız Resim No: 32) ve doğa üstü varlıklar (bakınız Resim No: 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32) gibi özgün şekilde ifade edilmiş resimler görülmektedir.

Stereotip biçim kullanımı kriteri açısından, öntest çalışmasına ait resimlerde ezbere çizilmiş, 'M' ve 'V' harfi şeklinde kuşlar, üçgen çatılı evler, 'M' şeklinde veya üçgenlerden ya da yarım dairelerin yan yana birleşiminden oluşan dağlar, kıvrımlı veya düz çizgilerden oluşturulan ezbere çizilen akarsu veya gölet çizimleri, ışınları bir uzun bir kısa çizgilerin tekrarından oluşan ya da gülen yüz gibi ezber çizimlerden oluşan şablon güneş motifi, yuvarlak ve oval şekillerden oluşan ezbere çizilmiş bulut motifleri, yuvarlak biçimde, geometrik ve oval şekillerden ya da üçgen şekillerden oluşan ağaçlar, minik dairelerin ve geometrik şekillerin bir araya gelmesinden oluşan papatya, menekşe vb. gibi çiçek ve bitki biçiminde ezbere çizilmiş olan stereotip biçimlerin oldukça çok kullanıldığı görülmektedir (bakınız Resim No: 1, 5, 9, 13, 21, 25 vb. gibi). Öntest çalışmalarında, stereotip biçimde unsurların kullanımı az ya da çok tüm çalışmalarda mevcutken, sontest 1, sontest 2 ve sontest 3 çalışmalarında ise, stereotip biçimlerin çok daha az kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma örnek sontest 1 (bakınız Resim No: 2, 14, 26), sontest 2 (bakınız Resim No: 3, 27) ve sontest 3 (bakınız Resim No: 16, 28) çalışmalarına ait resimlerde görülmektedir. Sontest çalışmalarındaki numaraları verilmiş resimlerin dışında kalan çalışmalarda stereotip biçim kullanımı yok denecek kadar azdır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Görsel sanatlar eğitimi dersindeki öğrenci uygulamalarında edebiyat ürünlerinden yararlanma sonucunda; bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge kullanımı, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme ve stereotip biçim kullanımı kriterleri açısından, yani kriterlerin tamamında sontest lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yani

edebiyat ürünlerinin tüm kriterler açısından, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinden yararlanma yoluna gidilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

İlgili alan yazın tarandığında görsel sanatlar eğitimi alanında bu araştırmayla benzer nitelik taşıyan İnceağaç ve Yılmaz (2018)'a ait "Fabl Türünün 7. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanat Çalışmalarına Etkisi" başlıklı makale çalışmasında, edebiyat ürünlerinden olan fabl türünün görsel sanat çalışmalarına etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın, 2015-2016 eğitim öğretim yılında deney ve kontrol grubu olarak 7. sınıf öğrencilerine uygulandığı görülmektedir. Yılmaz ve İnceağaç (2017)'in "Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarında Edebiyat Ürünlerinin Etkisini Belirlemeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının (rubrik) Geliştirilmesi" çalışmasında oluşturulan rubrik, bu çalışmada da ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Araştırmanın, Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre analiz edildiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre adı geçen makale çalışmasında, fabl kullanımıyla kriterlerin tamamında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi alanına ait atasözleri ve deyimlerden yararlanma konusunda benzer nitelik taşıyan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak görsel sanatlar dersinde atasözlerinin kullanımına yönelik olarak Laçınbay ve Yılmaz (2015)'a ait "Türk Atasözlerinden Yararlanarak, Mizahın Görsel Sanatlar Dersinde Kullanımı" başlıklı bildiri özeti türünden bir çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi alanına ait efsanelerden yararlanma konusunda da benzer nitelik taşıyan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak efsanelerin tür bakımından destanlara yakın olması nedeniyle konu bakımından benzerlik taşıyan Özkartal (2009)'a ait "İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersinde Dede Korkut Destanının Milli Değerlerin Kazanılmasına Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasında, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılarak elde edilen bulgular belirtke tablosu şeklinde verilmiş olup, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı testi ile tutum ölçeğinden elde edilen sonuçları, frekans ve yüzde değerleri ile ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grupları arasında öntestte anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı, ancak sontestte deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Destanlar edebiyat türlerinden olup, araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarının, edebiyat ürünlerinin etkisinin taklit ve kopyacılıktan uzak, imgesel açıdan yaratıcı düşünme yetisine sahip ve belirlenmiş sanatsal kriterler üzerinde, başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, görsel sanatlar dersinde edebiyat alanının çeşitli türlerine ait ürünlerden sıklıkla yararlanma yoluna gidilmelidir. Edebiyat alanının yararlanılacak olan türü, dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaçlarına ve desteklenmesi gereken hususlara uygun şekilde belirlenmeli ve yine bunlara uygun ürün ve eserler tercih edilmelidir.

Görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinden yararlanmada, farklı ve etkili sonuçların ortaya çıkmasına neden olacağı dikkate alınarak değişik yöntemler ve sanatsal tekniklerin kullanımına önem verilmelidir. Örneğin bir efsaneden yarım bırakılan efsaneyi tamamlama, kesit resimleme, imge belirleme, kendi kahramanını oluşturma, mekanların görselleştirilmesi, efsane kahramanlarından üç boyutlu çalışmalar vb. sanatsal tekniklerin ve çeşitli yöntemlerin kullanımı yoluna gidilmelidir.

Disiplinlerarası sanat eğitiminde edebiyat ürünlerinin kullanımına ve etkisine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım üzerine deneysel açıdan sınırlı sayıda çalışmanın olması, bu konuya yeteri kadar önem verilmediği kanısını uyandırmaktadır. Araştırmacılara, görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin alanlarının kullanıldığı çalışmalar üzerine deneysel araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinden yararlanma konusunda zaman açısından zorluklar yaşanmış ve pek çok öğrenci çalışmasını bir ders saati sürecinde tamamlayamamıştır. Görsel sanatlar ders saatlerinin artırılması ihtiyacı her vesileyle dile getirildiği gibi, bu vesileyle de bir öneri olarak sunulmaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma için Kastamonu il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, 28.03.2017 kayıt tarihi ve 75048956-44-E.4175299 sayı numarası ile onay belgesi alınmıştır. Evrak <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 409f-ba15-313e-b3d0-7de7 kodu ile teyit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, O. (Ed.) & Hiperlink (Firm). (2010). Tilkiyle Horoz. (Editör: Osman Avcıoğlu). *La Fontaine masalları*, içinde (s.49-55), *MEB tavsiyeli 100 temel eser*. Hazırlayan: Birleşik Yayın Grubu, Eflatun Matbası, İstanbul: Hiperlink. Retrieved from Erişim adresi: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=702451&lang=tr&site=ehost-live>> (Erişim Tarihi: 27.02.2017).
- Baştürk, R. (2011). Deneme modelleri. (Editör: Abdurrahman Tanrıoğen), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.29-54), (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berrak, A. & Hiperlink (Firm). (2007). Pınardaki geyik ile aslan. Yayına Hazırlayan: Aslı Berrak. *Ezop Masalları*, içinde. (s.28), *MEB Tavsiyeli 100 temel eser ilköğretim 1. Kademe dizisi*. İstanbul: Parıltı Yayıncılık. (Vol.1.bs). İstanbul: Hiperlink. Retrieved from Erişim adresi: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=595817&lang=tr&site=ehost-live>> (Erişim Tarihi: 27.02.2017).

- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnceağaç, M. & Yılmaz, M. (2018). Fabl türünün 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına etkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 305-322. Erişim adresi: <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497701>> (Erişim Tarihi:10.07.2018).
- İnternet, (2017). Zümrüdü Anka (Simurg) Kuşu Efsanesi, [Video]. Erişim adresi: <<https://www.youtube.com/watch?v=bS21rqkmzyY>> (Erişim Tarihi: 09.03.2017).
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kamer, Y. & Hiperlink (Firm). (2011). Andersen'den masallar, *Deniz kızı ve prens*, içinde (s.3-16) *MEB Talim Terbiye Kurulu başkanlığınca hazırlanan yeni okuma yazma programına uygun olarak hazırlanmıştır*. Resimleyen: Yakup Kamer, B&T (Birleşik Tomurcuk) Yayınları, Eflatun Matbaası İstanbul: Hiperlink. Retrieved from Erişim adresi: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=702291&lang=tr&site=ehost-live>> (Erişim Tarihi: 09.03.2017).
- Kavcar, C. (2017). Edebiyat ve Eğitim. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. NY London: The Guilford.
- Laçınbay, K. & Yılmaz, M. (2015, Mayıs). Türk atasözlerinden yararlanarak mizahın görsel sanatlar dersinde kullanımı. IV. Uluslararası Türk Sanatları, Tarihi ve Folkloru Kongresi/Sanat Etkinlikleri Kongresi'nde sunulmuş özet bildiri, Konya.
- Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların Resimlerini Anlamak (çev: Tülin Yurtbay) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Özkartal, M. (2009). İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın milli değerlerin kazanılmasına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). Using multivariate statistics. Cambridge: Harper & Row.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat-KIRGIZİSTAN*, JEL KOD:120 ID:144 K:21, (40), Erişim adresi: <<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382691>> (Erişim Tarihi: 15.01.2017).
- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-16. Erişim adresi: <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/384856>> (Erişim Tarihi: 15.02.2018).
- Yılmaz, O. (2015). Kurbağa ile Kazlar. Hazırlayan: Ozan Yılmaz. (Editör: Cumhuriyet ÜN). Beydeba Kelile ve Dimne'den Seçmeler, içinde (s.52-54), Hasbahçe kitaplığı/18, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın. T.C. Kültür Bakanlığı Yayıncılık Sertifika No: 15732

EK. ÖĞRENCİ RESİMLERİ

Öğrenci No: 1



Resim No 1: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 2: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 3: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 4: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 2



Resim No 5: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 6: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 7: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 8: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 3



Resim No 9: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 10: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 11: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 12: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 4



Resim No 13: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 14: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 15: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 16: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 5



Resim No 17: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 18: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 19: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 20: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 6



Resim No 21: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 22: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 23: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 24: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 7



Resim No 25: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 26: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 27: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 28: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"

Öğrenci No: 8



Resim No 29: Öntest "Serbest Çalışma"



Resim No 30: Sontest 1 "Fabllara Ait Uygulama"



Resim No 31: Sontest 2 "Atasözleri-Deyimlere Ait Uygulama"



Resim No 32: Sontest 3 "Efsanelere Ait Uygulama"



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Kariyer Uyumu ve İyimserliğini Arttırmada Kariyer Yelkenlisi Modeline Dayalı Psiko-Eğitim Programının Etkliliği

The Effectiveness of the Psycho-Educational Program Based on the Career Sailboat Model in Enhancing Career Adaptability and Optimism

Selen Demirtaş-Zorbaz¹, Tansu Mutlu², Fidan Korkut-Owen³, Fatma Arıcı-Şahin⁴

Anahtar Kelimeler

kariyer uyumu ve
iyimserliği
kariyer geçişi
kariyer yelkenlisi modeli
psiko-eğitim programı

Keywords

career adaptability and
optimism
career transition
The career sailboat
model
psycho-educational
program

Başvuru Tarihi/Received
24.02.2020

Kabul Tarihi /Accepted
09.08.2020

Öz

Araştırmanın amacı Kariyer Yelkenlisi Modeli'ne dayalı olarak hazırlanan psiko-eğitim programının (KYMPP) işe geçiş aşamasında olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserliği üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu deney (n = 9), plasebo (n = 7) ve kontrol grupları (n = 10) toplam 26 üniversite öğrencisinden oluşmuş ve ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna beş haftalık KYMPP uygulanmıştır. Plasebo grubundaki katılımcılarla beş haftalık zaman kullanımıyla ilgili etkinliklerden oluşan bir program gerçekleştirilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen sonuçlar uygulanan KYMPP'nin, deney grubundaki iş arama aşamasındaki gençlerin kariyer uyumu ve iyimserlik düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Bu bulguya göre KYMPP benzeri psikoeğitsel programların işe geçiş aşamasındaki bireyler için yaygınlaştırılmasına yönelik çeşitli paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The aim of the current study is to examine effect of a psycho-educational program based on the Career Sailboat Model (PPCSM) on career adaptability and optimism levels of university students in a career transition phase. Pre-test post-test quasi-experimental design with experiment, placebo, and control groups was used. In the study groups of the quasi-experimental design, a total of 26 university students consisted the experimental group (n = 9), placebo group (n = 7) and control group (n = 10). The PPCSM was applied to experimental group. A program of five-week time usage related activities was conducted with the participants in the placebo group, and participants in the control group did not receive any intervention. The results show that the PPCSM increases the career adaptability and optimism levels of the participants in the career transition stage in the experimental group. It was suggested to use psycho-educational program widely for individuals in a career transition phase.

¹ Sorumlu Yazar, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0040-9095>

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4758-1522>

³ Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0144-1521>

⁴ Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9763-803X>

Extended Abstract

Introduction

Considering the role of university students' career adaptability and optimism in the transition from university life to professional life, it is important that several applications be done regarding these issues. To this end, the aim of this study is to examine the effect of Career Sailboat Model-Based Psycho-Education Program (CSMBPE) on university students' career adaptability and optimism levels. Another aim of the study is to obtain the views of the participants on how CSMBPE has affected their career transition processes and to receive their feedback on how to improve the program.

Method

In this study, a total of 220 university students (186 female, 34 male) enrolled at the faculty of education of a state university were randomly reached out through probability sampling based on the fact that they are about to complete their university studies and are on the verge of transition to work. When determining the participants, these 220 university students were firstly briefed about the content of this study. Then, 80 students who volunteered to participate were compared in terms of the scores they received in Career Adaptability and Optimism Scale (CAOS). After examining these scores, students who need CSMBPE were determined and these volunteering students were assigned into control ($n=10$), experiment ($n=9$), and placebo ($n=7$) groups by casting lots. Consequently, the study was conducted with the participation of 26 students.

While collecting the quantitative data, CAOS as well as a Personal Information Form designed by the researchers were used in which participants were asked about their sex, class level, and department. In addition to these, participants in the experiment group participated in the qualitative part of the study by answering three open-ended questions about evaluating the program at the end of the study.

In the analysis of quantitative data, in order to see whether data were appropriate for normal distribution, skewness and kurtosis coefficients of the pre- and end-test scores of students in the experiment, placebo, and control groups were examined. Moreover, Shapiro-Wilks test was employed, which is recommended to be used in small groups ($n < 50$) (Buyukozturk, 2011). As a result of the normality and homogeneity tests, it was seen that data needed to be analyzed by non-parametric statistics. To this end, Kruskal Wallis test was applied to see whether there is a difference among pre-test scores as well as end-test scores of CAOS. At the end of the end-test, Mann Whitney U Test was done to compare groups in pairs in order to determine the source of the difference among these groups. Additionally, pre-test and end-test scores obtained from all three groups were compared by Wilcoxon Signed Rank Test. Answers given to the three open-ended questions in the CSMBPE Evaluation Form by seven of the nine participants in the experiment group were evaluated as qualitative information.

Result and Discussion

End-test scores of those in the experiment group, who participated in the CSMBPE, of those in the control group, who did not participate in the CSMBPE, and of those in the placebo group, in which different activities were done, showed differences ($\chi^2= 7.32$, $sd = 2$, $p < .02$). Taking into consideration rank averages, it can be argued that this difference was in favor of the experiment group. Nevertheless, there was a meaningful difference only between the experiment and the control group when the three groups were compared in pairs in terms of their end-test scores in CAOS ($U = 13.50$, $z = -2.58$, $p < .008$). When the rank averages of these two groups were examined, it was seen that the difference was in favor of the experiment group.

In the qualitative part of the study, when the answers given to the first question about a general evaluation of CSMBPE were examined, it was seen that seven of the participants answered this question. According to their answers, participants considered the program to be nice/entertaining ($n= 4$), useful ($n = 3$), motivating ($n = 2$), and helpful for other participants since different views are expressed ($n = 2$). In addition to this, seven of the participants answered the question about how they perceive themselves, after CSMBPE, in terms of career transition, and their answers revealed that the program helped them decrease their indecisiveness and crystallize their plans ($n = 6$), feel hopeful and optimistic about the future ($n = 4$), and increase their self-awareness ($n = 3$). Moreover, six of the seven participants in the control group who answered the open-ended questions made suggestions for improving CSMBPE for future applications. Many of these suggestions were about increasing the number of program sessions and their duration ($n =6$) and taking measures to ensure attendance to the program ($n = 2$).

In the study, there was a meaningful difference between CSMBPE pre-test and end-test scores of the participants in the experiment group in favor of end-test. This result shows that taking into consideration the transition from university to work, CSMBPE is effective in increasing university students' career adaptability and optimism levels. The fact that there is a meaningful difference in the end-test scores of the experiment and control groups may mean that the activities in the experiment group made a difference. The fact that no meaningful difference was found between the pre- and end-test scores of the placebo group shows that the activities conducted in the placebo group made no meaningful difference in students' scores. On the other hand, there was no meaningful difference between the experiment and the placebo groups when they were compared in pairs. This shows that participants in the placebo group benefited from their experience in the group just like those in the experiment group did. This may be because of the positive effect of group interaction and occasionally asking questions about career even though there were no activities related to career in the placebo group. Thus, this result may be due to Hawthorne effect. Incidentally, it was seen that students focused on career goals when answering the questions and thought about their prospective professional lives during the activities even though the activities in the placebo group were about a person's aim and future plans in general without necessarily focusing on a specific topic. In this respect, it can be thought that although the activities in the placebo group were not related to career adaptability and optimism, the fact that the participants think about their futures in terms of their career goals can be the reason for the increase in the scores.

Yaşam boyu gelişim bakış açısından değerlendirildiğinde beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencileri yakın ilişkiler kurma, eş ve iş seçme, kariyer planlama, kimlik arayışında olma vb. gelişim görevlerini yerine getirmek durumundadırlar (Arnett, 2004). Bu gelişim görevleri içerisinde yer alan kariyer planlama içerisinde iş dünyasıyla ilgili bilgiler toplama, bireysel özellikleri fark etme, kariyer alternatiflerini araştırma, gelecekle ilgili planlar oluşturma gibi pek çok alt gelişim görevleri yer almaktadır. Üniversite öğrencileri bu gelişim görevlerini yerine getirerek kendileri için en uygun kariyer planını oluşturmaya ve üniversite yaşamından çalışma yaşamına doğru sağlıklı bir kariyer geçişi yapmaya çalışmaktadırlar.

Kariyer Geçişi

Kariyer geçişi, genel olarak kariyer değişikliklerinde birbirini takip eden kariyer durumları olarak tanımlanmaktadır (Heppner, 1998). Kariyer geçiş türlerine çalışılan bir kurumdan başka bir kuruma geçme, iş değiştirme, bölüm değiştirme (Heppner, 1998), okuldan işe geçme ve emekli olma (Fouad ve Bynner, 2008) örnek olarak verilebilir. Kariyer geçişleri içerisinde araştırmacılar tarafından incelenen kavramlardan biri de okuldan işe geçiş kavramıdır. Alanyazın incelendiğinde pek çok kuramcının lise ya da üniversiteden mezun olduktan sonra bir işe yerleşmeye kadar devam eden kariyer geçiş sürecini okuldan işe geçiş süreci olarak ifade ettikleri ve bu kariyer geçiş sürecini sosyal, bilişsel ve gelişimsel açıdan inceledikleri görülmektedir (Heckhausen, 2002; Lent, Hackett ve Brown, 1999; Perren, Keller, Passardi ve Scholz, 2010; Savickas, 2005). Okuldan işe geçiş sürecinde kariyer seçeneklerinin ve meslek alanlarının sayıca artması, lisans düzeyinde açılan programların çeşitlenmesi ve informal eğitimlerin kariyer gelişimine etkisinin artması nedeniyle (Gati ve Levin, 2014) üniversite öğrencilerinin iş yaşamına geçiş sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Örneğin; üniversite eğitimi alanların sayısı artmaktaysa da işe alınma olanakları daraldığı için mezuniyet sonrası gençlerin birkaç yıl iş bulamaması olağan bir durum olmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2012). Bazı ülkelerden daha iyi durumda olsa da 2018 yılı itibarı ile Türkiye'nin genç işsizlik oranının (% 20.1), Almanya (% 6,2), Japonya (% 3,7), Macaristan (% 10.2), Estonya (% 11.8) gibi pek çok ülkenin sahip olduğu genç işsizlik oranının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2016 yılında gençlerin işgücü piyasasına geçişiyle ilgili yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; 15-34 yaş aralığındaki genel işsizlik oranı %13.2 iken yükseköğretim mezunlarda bu oran % 13.3 olarak bulunmuştur. Daha güncel bir raporda ise 2019 yılında üniversite mezunları arasındaki % 12.8 olan işsizlik oranının 2020 yılının ilk yarısında azalarak % 11 olduğu belirtilmiştir (TÜİK 2020). Avrupa Birliği'ne ait istatistiklere göre Türkiye'de üniversite mezunları arasındaki işgücüne katılma oranı % 58.7 olarak rapor edilmektedir (Eurostat Statistic Explained, 2020). Bu oranlar incelendiğinde eğitilmiş işgücü olan gençler iş bulmakta daha dezavantajlı görünmektedirler (Akgeyik, 2012; Kayahan-Karakul, 2012). Özetle, istatistikler, raporlar ve kariyer geçişiyle ilgili yapılan araştırmalar genç yetişkinlerin üniversite eğitimini tamamladıktan sonraki işe geçiş sürecinde bazı sorunlar yaşayabildiklerini göstermektedir.

Savickas'a (1999) göre okuldan işe geçiş sürecinde üniversite öğrencileri toplum içerisinde edindikleri yeni rollere ve sorumluluk alanlarına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla okuldan işe geçiş aşamasındaki öğrenciler kariyer geçişleriyle, onları bekleyen olası görevlerle, kariyer gelişimleri sırasındaki olabilecek olumsuz koşullarla baş etmek durumundadırlar (Savickas ve Porfeli, 2012). Söz edilen bu koşullarla ve güçlüklerle baş edebilme becerisine kaynaklık eden psikososyal yapı *kariyer uyumu* kavramıyla açıklanmaktadır (Savickas, 1999).

Kariyer Geçiş Sürecinde Kariyer Uyumu ve İyimszerliği

Kariyer uyumu kavramı Super'in (1980) kariyer olgunluğu kavramına göre daha geniş, zengin, gelişimsel bir yapı gösterdiği için bu kavramın üzerine inşa edilmiştir (Raskin, 1998). Kariyer uyumu, bireyin kariyer geçiş sürecinde karşılaştığı beklenen ya da beklenmedik durumlardaki değişikliklerle ve karşılaşılan güçlüklerle baş edebilmesi ve yeni rollere uyum sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 1999). Savickas'ın (2012) kavramsallaştırdığı şekilde kariyer uyumu ilgili olma, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları Savickas (2012) kısaca şu şekilde açıklamaktadır: İlgili olma, bireyin gelecekteki kariyeriyle ilgili endişe duyması, üstleneceği roller üzerinde düşünmesi ve geleceğe yönelip planlar yapmasıyla ilgili boyuttur. Kontrol, bireyin kariyeriyle ilgili aldığı kararlarda kendi sorumluluğunu alması ve seçenekler arasından seçim yapmasıyla ilgilidir. Merak, bireyin kendi ilgi, yetenek, değer, kişilik özellikleri ile çalışma yaşamının isteklerini gözden geçirmeye yönelik merak duymasıdır. Güven ise bireyin kariyer gelişimi sırasında karşılaşıacağı güçlüklerle baş edebileceğine dair kendine güvenmesi anlamına gelmektedir.

Bireylerin okuldan işe geçiş, iş değişikliği yapma ve/veya aynı işyerinde farklı bir pozisyonda çalışma sürecinin doğal getirileri olan zorluklarla baş edebilmesine yardımcı olduğu için alanyazında kariyer uyumu ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Koen, Klehe ve Van Vianen (2012) üniversite öğrencilerin katılımıyla yürüttükleri araştırmada kariyer uyumu yüksek olan bireylerin kendileri için daha uygun iş fırsatlarını yakalayabildiklerini, kariyer geçiş sürecinde daha başarılı olduklarını ve daha yetkin tercih yapabildiklerini bulmuşlardır. Kariyer uyumuyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bireylerin kariyer uyum düzeylerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Hou, Wu ve Liu, 2014; Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris ve Mikedaki, 2015), iş bulma becerileri (Guzman ve Choi, 2013) ve içsel çalışma değerleri (Sharma, Sunny ve Parmar, 2017) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kişilik özelliği olarak iyimszer olan bireyler kariyer gelişimleri süresince karşılaştıkları olası güçlüklerle daha başarılı bir şekilde baş edebileceklerine ve gelecekte kendileri için memnun edici sonuçlarla karşılaşacaklarına inanmaktadırlar (Tolentino Garcia, Lu, Restubog, Bordiave ve Plewa, 2014).

Alanyazında iyimserlik düzeyinin kariyer geçiş sürecinde yeni durumlarla baş etmeyi kolaylaştırarak bireylerin kariyer uyum düzeylerini arttırdığı belirtilmektedir (Büyükgöze Kavas, 2016; Kırdök ve Bölükbaşı, 2018; McLennan, McIlveen ve Perera, 2017; Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserliğini arttırmanın onların daha sağlıklı kariyer kararları vermelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Üniversiteyi bitirmek ve iş yaşamına geçmek üzere olan üniversite öğrencilerinin bu süreçlerini kolaylaştırmak, kariyer uyumlarını artırmak ve sağlıklı uyum becerileri kazandırmak amacıyla yapılan deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Deneysel çalışmalar okuldan işe geçiş sürecinde olan bireylere kariyer gelişimine ilişkin kredili derslerin verilmesinin (Thomas ve McDaniel, 2004; Vernick, Reardon ve Sampson, 2004), internet destekli bilgilendirme sistemlerinin (e-portfolio) kullanılmasının (Coolen, 2014), kariyer yönetim planı hazırlamayı gerektiren kariyer kulübü uygulamaları yapılmasının (Wessel, Christian ve Hoff, 2003) ve kariyer gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinin (Koen, Klehe ve Van Viane, 2012) kariyer geçiş sürecini kolaylaştırdığını ve kariyer uyum düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Örneğin, Koen, Klehe ve Van Vianen (2012) yaptıkları yarı deneysel çalışmada Hollandalı lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilere kariyer gelişimiyle ilgili bir eğitim vermişler ve eğitim sonunda deney grubunda kariyer uyumunun ilgili olma, kontrol ve merak boyutlarında anlamlı artış olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca altı ay sonraki izleme çalışmasında deney grubundaki katılımcıların daha fazla istihdam edildiklerini saptamışlardır. Coolen (2014) okuldan işe geçiş sürecini yönetmede bireylere yardımcı olan kariyer uyumunu artırmak için internet destekli bilgilendirme sistemi olan elektronik portfolio müdahalesini kullanmıştır. Müdahale sonrasında deney grubunda yer alan bireylerin kariyerlerini planlamaya daha ilgili oldukları ve merak düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Türkiye’de üniversite öğrencileri ile yapılan deneysel çalışmaların daha çok Savickas’ın (2005) Kariyer Yapılandırma Kuramı’na (KYK) dayandırıldığı görülmektedir. KYK’ya dayalı olarak geliştirilen kariyer grup danışmanlığı programının (Erdoğan-Zorver, 2013) ve Okuldan İşe Geçiş Becerileri Geliştirme Programının (Kepir-Savoly, 2017) katılımcıların gelecek kariyerlerini planlamada kariyer uyum ve iyimserliklerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Ömeroğlu’nun (2014) KYK ile Birey Merkezli-Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına dayalı olarak geliştirdiği kariyer uyum psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer uyumlarını anlamlı bir düzeyde arttırdığı görülmüştür. Kariyer Yelkenlisi Modeli (Korkut-Owen, Mutlu-Süral, Arıcı-Şahin ve Demirtaş-Zorbaz, 2015) temel alınarak yapılan deneysel bir çalışmada uygulanan beş haftalık mesleki grup rehberliği programının üniversite öğrencilerinin kariyer uyum ve iyimserlik düzeylerini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır (Gelibolu, 2016). Bu çalışmalar kariyer geçişi yaşayanlarla yapılan deneysel müdahalelerin etkili olduğunu göstermeleri açısından önemlidir.

Kariyer Yelkenlisi Modeli

Bu çalışmada postmodern yaklaşımlara dayalı olarak Korkut-Owen, Açikel, Arıcı, Çağ, Demirtaş, Emir ve arkadaşları (2010) tarafından tasarlanan ve sonra Korkut-Owen, Mutlu-Süral, Arıcı-Şahin ve Demirtaş-Zorbaz (2015) tarafından geliştirilen Kariyer Yelkenlisi Modeli (KYM) temel alınmıştır. KYM, kariyer seçimini etkileyen bireysel, sosyal, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler ve şans etmenlerine temellendirilerek geliştirilmiştir. Modelde kariyer gelişimi ve seçme süreci, metaforik olarak rotasını belirlemeye çalışan ve bu rotada ilerlemek isteyen bir yelkenlinin yolculuğuna benzetilmektedir. Bireylerin kariyer yolculuklarının yönünü belirleyen önemli etkenlerden olan *bireysel özellikleri* kariyer yelkenlisinin gövdesi biçiminde sembolleştirilmiştir. Kariyer seçimini ve kariyer gelişimini etkileyen etmenlerin ikincisi olan *sosyal özellikler* modelde, kariyer yelkenlisinin bir yelkeni ile temsil edilmektedir. Yelkenlinin ikinci yelkeni de *politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin (sistemik) özellikleri* simgelemektedir. Yelkenlinin hareket etmesi için gereken; ancak kontrol edilemeyen ve öngörülemeyen rüzgâr ve dalga etkisi, yadsınmaması gereken bir etmeni, başka bir deyişle *şansı* temsil etmektedir. Modelde dört boyut ve onların etkileşimleri çerçevesinde karar verme süreçleri de dikkate alınmaktadır. Kariyer danışmanlığının kendini tanıma, eğitimsel ve kariyer olanaklarının farkına varma ve kariyer planlaması biçimindeki tüm aşamaları bu modelde yer almaktadır (Korkut-Owen, Mutlu-Süral, Arıcı-Şahin ve Demirtaş-Zorbaz, 2015). Modelin çok boyutlu ve kapsamlı yapısının olması ile Türkiye kültürüne özgü olarak geliştirilmesi bu çalışmada temel alınmasında etkili olmuştur. Gelibolu (2016) tarafından bu model kullanılarak yapılan yarı deneysel çalışmadan farklı olarak, bu çalışmada işe geçiş dönemine yakın olan son sınıf öğrencilerinin çoğunlukta olduğu bireylerle, farklı müdahaleler gerçekleştirilerek ve plasebo grubu da kullanılarak modelin etkililiği sınanmak istenmiştir. Bunun yanında katılımcıların programla ilgili öznel değerlendirmelerinin alınmasının da programın etkililiğini değerlendirmede anlamlı olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı Korkut Owen ve ark. (2015) tarafından geliştirilen Kariyer Yelkenlisi Modeline Dayalı Psiko-Eğitim Programı’nın (KYMPP) okuldan işe geçiş döneminde olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserlik düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu çalışmada benimsenen Kariyer Yelkenlisi Modeli 2015 yılında geliştirildiği için bu araştırma kapsamında söz konusu modele dayalı olarak geliştirilen psiko-eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın diğer amacı katılımcıların KYMPP’yi nasıl değerlendirdiklerine, KYMPP’nin kariyer geçiş süreçlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini ve programın geliştirilmesine yönelik geri bildirimlerini almaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde bu çalışmada kullanılan araştırma desenine, araştırmaya katılan katılımcıların özelliklerine, veri toplama araçlarına, işlem yoluna ve veri analizine dair bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ön test son test yarı deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla deney, plasebo ve kontrol olmak üzere üç grup oluşturulmuş ve her gruptan ölçek aracılığı ile ön test ve son test değerlendirmesi alınmıştır. Araştırmada ayrıca deney grubundaki katılımcılar deneysel işlem bittikten sonra son test ile birlikte deneysel çalışmaya ilişkin detaylı bilgi sağlamak amacıyla programla ilgili açık soruları yanıtlamışlardır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada önce bir devlet üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve üniversite eğitimini bitirmeye yakın olmaları nedeniyle olasılıklı örnekleme ile üniversiteden işe geçiş sürecinde olan toplam 220 üniversite öğrencisine (186 kadın, 34 erkek) uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmada yer alacak katılımcılar belirlenirken öncelikle 220 üniversite öğrencisine araştırmanın içeriğinden söz edilmiştir. Sonrasında araştırmaya katılmak isteyen 80 gönüllü üniversite öğrencisinin Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeğinden (KUIÖ) aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Ölçekten alınan puanlar incelenerek, puanları düşük olan üniversite öğrencileri belirlenmiş, kadın ve erkek katılımcı dengesine bakılmaksızın ve kura yolu ile bu gönüllü öğrenciler kontrol, deney ve plasebo gruplarına atanmışlardır. Kontrol, deney ve plasebo gruplarında yer alacak öğrenci sayısı belirlenirken önce Corey, Corey ve Corey (2014) tarafından önerilen ve psiko-eğitsel gruplar için belirlenmiş üye sayısı aralığı (10 ile 20 arası) dikkate alınmıştır. Buradan hareketle her grup için 12 kişi ile olmak üzere toplam 36 üniversite öğrencisiyle çalışılması hedeflenmiştir. Ancak deney grubundaki bir öğrenci bireysel psikolojik danışma yardımı almak istemesi, bir öğrenci ikinci oturumda iş bulması ve bir öğrenci de beklentilerini karşılamadığı gerekçesi ile deney grubundan ayrılmış ve dolayısıyla deney grubu toplam 9 kişiden oluşmuştur. Bununla birlikte placebo grubundaki üç kişi ders saati değiştiği için oturumlara devam edememiş, iki kişi ise ilk iki oturumda şehir dışında olduklarından gruptan çıkarılmıştır. Aynı zamanda kontrol grubundan son test verileri alınırken iki kişinin şehir dışında olması nedeniyle kontrol grubu da 10 kişiden oluşmuştur. Sonuç olarak çalışma 26 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayılar psiko-eğitsel gruplar için ideal olduğu söylenen 6-8 (Steward, Usher ve Allenby, 2009) ya da 6-10 (Asner-Self ve Feyissa, 2002) üye sayılarına uymaktadır. Tablo 1’de gruplar arası KUIÖ açısından farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Gruplar arasında KUIÖ ön test sonuçları arasında farkın olup olmadığına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	χ^2	Sd
Deney	9	12.56		
Plasebo	7	13.64	.24	2
Kontrol	10	14.25		

Tablodan görülebileceği gibi gruplar arasında KUIÖ’den alınan ön test puanları farklılık göstermemektedir ($\chi^2 = .24, sd = 2, p > .05$). Bu durumda üç grup arasında KUIÖ’den alınan puanlar arasında anlamlı fark olmadığı dolayısıyla üç grubun kariyer uyumu ve iyimserliği düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında KUIÖ ile katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölüm bilgilerinin sorulduğu araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bunun yanında deney grubundaki katılımcılar çalışmanın sonunda programı değerlendirmeye ilişkin üç açık uçlu soruyu yanıtlayarak araştırmanın nitel kısmına da katılmışlardır.

Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği (KUIÖ)

KUIÖ, Erdoğan-Zorver ve Korkut Owen (2014) tarafından üniversite yaşamından iş hayatına geçmek üzere olan bireylerin kariyer uyumu ile kariyer iyimserliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. KUIÖ’nün madde faktör dağılımları ve öz değer grafikleri ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu yönündedir. Madde faktör yüklerinin .59 ile .75 arasında değiştiği tek boyutlu yapının varyansı %43.79 oranında açıkladığı anlaşılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları da bu yapıyı desteklemektedir [χ^2/df oranı= 2.65; CFI= .93, GFI= 0.90, RMSEA= .06, SRMR = .04]. Ölçüt geçerliği çalışmaları dâhilinde elde edilen bulgulara göre Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği (Işık, 2010) ile KUIÖ arasında ($r = .60, p < .01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayısı .93, test tekrar test güvenirliliği ise .85 olarak bulunmuştur. Toplam 18 maddeden oluşan ölçekten 18 ile 90 arasında puan alınabilmekte ve alınan puanın yüksekliği yüksek düzeyde bir kariyer uyumu ve iyimserliğine sahip bulunduğu anlamına gelmektedir (Erdoğan-Zorver ve Korkut Owen, 2014). Bu çalışmada ilk aşamada toplanan 220 öğrencinin verileri üzerinden hesaplanan iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölüm bilgilerinin yanı sıra bir çalışma yapılması halinde gönüllü olma durumlarının sorulduğu bir formdur.

KYMPP'yi Değerlendirme Formu

Bu formda nitel veri sağlamak için hazırlanmış üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular “KYMPP'ye ilişkin genel değerlendirmeleriniz nelerdir?”, “KYMPP sonrasında kariyer geçişi konusunda kendinizi nasıl algılıyorsunuz?” ve “KYMPP'nin sonraki uygulamalar için geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?” biçimindedir.

İşlem

Deney grubunda yer alan katılımcılar KYMPP'ye katılırken plasebo grubundakiler zaman kullanımıyla ilgili etkinliklerin yer aldığı katılımcıların geçmişe, bugüne ve geleceğe bakmalarına ve nasıl bir yaşam istediklerine odaklanan zaman kullanımıyla ilgili bir programa dâhil olmuşlardır. Kontrol grubundakilere ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Bu çalışmada, plasebo grubu seçilmesinin nedeni çalışmada, çalışmacının varlığının veya deneyin gözlemlendiğinin farkında olmasının deneyin davranışlarında yol açtığı değişiklik olarak tanımlanan Hawthorne etkisini (Adair, Sharpe ve Huynh, 1990) kontrol edebilmek ve bu yolla deneysel desenin gücünü artırmaktır.

Deney grubunda yapılan işlemler

KYMPP, Kariyer Yelkenlisi Modeli'ne göre düzenlenmiş her biri 60-90 dakika arası süren, haftada bir yürütülen ve beş oturumdan oluşan kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik bir psiko-eğitsel programdır. KYMPP gibi yapılandırılmış olan kariyer psikolojik danışmanlığı gruplarındaki uygulamalar, grup kariyer rehberliğine benzeme eğilimi göstermektedir. Yapılandırılmış gruplar, belli başlı kariyer gelişimi konularına odaklanıp genellikle grup lideri tarafından sağlanan bir eğitim bileşenine sahip olduğu için daha fazla bilgi odaklı ve didaktik yapıdadırlar ve bu gruplar genellikle üç ile yedi oturum arasında değişmektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Brown ve Crane'nin (2000) çalışmalarının kısa süren, 4-5 haftalık oturumların daha etkili olduğunu belirtmelerine dayanarak KYMPP beş haftalık olarak planlanmıştır. Program Korkut-Owen, Mutlu-Süral, Arıcı-Şahin ve Demirtaş-Zorbaz (2015) tarafından modelin uygulanmasına yönelik yazılan kitaptaki etkinliklere dayanmaktadır. Çalışmacılar tarafından program hazırlandıktan sonra çalışma ekibinden bağımsız bir uzmana gönderilmiş ve onun geri bildirimlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bir özellik gösteren program didaktik boyutun yanı sıra yaşantısal boyut içermektedir.

Birinci oturumda, grup üyelerinin tanışması ve KYMPP'nin tanıtılması ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Birinci haftada katılımcılardan programı daha yakından tanımaları ve grup kurallarını bilmeleri amaçlanmıştır. Bu oturumda katılımcıların programdan beklentileri de öğrenilmiştir. *İkinci oturumda*, kariyer gelişimini etkileyen ilgiler, yetenekler, değerler, geçmiş deneyimler gibi bireysel etmenler üzerinde durulmuştur. Katılımcılardan bireysel özelliklerinin kariyer seçiminde oynadığı rolü bilmesi ve kariyerini seçerken hangi bireysel özelliklerinin onu etkilediğini anlaması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin ilgi ve yetenekleri üzerine düşünmeleri sağlamak için İlgi, Yetenek ve Kişilik etkinliği, mesleki değerlerini fark etmeleri için de Aile Değerleri Haritası etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. *Üçüncü oturumda*, kariyer gelişimini etkileyen sosyal, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özelliklerin kariyer gelişiminde oynadığı rollere odaklanılmıştır. Katılımcılardan aile, öğretmenler, sosyal beklentiler gibi sosyal etmenlerin kariyer gelişiminde oynadığı rolü bilmesi, kariyerini seçerken hangi sosyal etmenin onu etkilediğini fark etmeleri, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özelliklerin kendi kariyer gelişiminde oynadığı rolü anlamaları ve fark etmeleri beklenmiştir. Bu amaçla Hayatımdaki Önemli Kişiler ve Meslekleri etkinliği gerçekleştirilmiştir. *Dördüncü oturumda* ağırlıklı olarak kariyer gelişimini etkileyen şans etmeni ve iş arama becerileri üzerinde durulmuştur. İş arama aşamasındaki katılımcıların şansın kariyer gelişiminde oynadığı rolü ve böylece kariyer kararı verme sürecinde esnek olmanın önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu nedenle şans kartları hazırlanarak Şansım Yanımda isimli etkinlik gerçekleştirilmiştir. *Beşinci oturumda* grup üyeleri KYMPP'nin bütün olarak kariyer gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu oturumda katılımcılardan programda öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini kavramaları beklenmiştir. Ayrıca katılımcılara yanıtlamaları için son test olarak ölçek ile süreçle ilgili görüşlerini belirtmeleri için değerlendirme formu verilmiştir.

Plasebo grubunda yapılan işlemler

Plasebo grubunda yer alan katılımcılar deney grubuna benzer olarak beş hafta boyunca belirli gün ve saatte gruba katılarak zaman kullanımıyla ilgili dolayısıyla kariyerle ilgili olmayan çeşitli etkinliklere dâhil olmuşlardır. Bu etkinlikler tasarlanırken daha çok geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı değerlendirme göz önünde bulundurulmuştur. İlk haftada katılımcılar yaşam grafiği etkinliği ile bugüne kadarki yaşamlarındaki olumlu ve olumsuz algıladıkları deneyimler üzerinde durulmuştur. İkinci oturumda süper kahraman olmaları halinde geleceklerini nasıl biçimlendirmek istedikleri paylaşılmıştır. Üçüncü oturumda zaman makinesiyle geçmişlerine dönüp bakmaları ve bugünün nasıl olmasını istedikleri tartışılmıştır. İzleyen oturum zaman yönetimine yönelik etkinliklerle geçirilmiştir. Son hafta oturumlar ve katılımcıların farkındalıkları değerlendirilmiştir. Bu gruptakilere ayrıca son test olarak sadece ölçek verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğunun değerlendirilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık kat sayıları -3 ile +3 arasında olmadığından verilerin normal dağılmadığı varsayılmıştır. Buna ek olarak küçük gruplarda ($n < 50$) kullanılması önerilen (Büyüköztürk, 2011) Shapiro-Wilks testinden yararlanılmıştır. Veriler normal dağılmadığı ve

deneysel işlemin sonunda çalışmaya katılanların sayısı 30'un altına düştüğü için verilerin parametrik olmayan istatistikle analiz edilmesi gerektiği (Gay, Mills ve Airasian, 2010) anlaşılmıştır. Bu amaçla gruplar arasında KUIÖ'den alınan ön test sonuçları arasında ve ayrıca son test sonuçları arasında farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Son test sonunda gruplar arasındaki farkın kaynağını anlamak için grupların ikili olarak karşılaştırılmaları Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Ayrıca üç gruptan elde edilen ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıra Testi aracılığı ile karşılaştırılmışlardır. Deney grubunda yer alan dokuz katılımcıdan yedisinin yanıtladığı KYMPP'yi Değerlendirme Formundaki üç açık uçlu soruya verilen yanıtlar nitel bilgi olarak değerlendirilmiştir. Bu nitel bilgilerden, programın değerlendirilmesinde, katılımcıların deneysel çalışmanın onlarda yarattığı etkileri açıklamasında ve programın gelecekteki kullanımına yönelik önerilerinin alınmasında yararlanılmıştır.

İç ve Dış Geçerlik

Maxwell (1992) kuramsal geçerliğin sağlanabilmesi için elde edilen bulguların veya incelenen olayların kuramsal temele dayandırılarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada kuramsal geçerliğin sağlanabilmesi için elde edilen veriler ve etkililiği üzerinde durulan KYMPP kariyer gelişim kuramları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların anlamlı bir bütün oluşturması ve kariyer gelişim kuramlarıyla uyumlu olması kuramsal geçerliğin sağlanması için çeşitli önemlerin alındığının göstergesidir. Araştırmada iç ve dış geçerlik sağlanabilmesi için alınan diğer önlemler ise şunlardır:

KYMPP'nin uygulaması beş hafta sürmüştür. Daymon ve Hollaway'a (2003) göre araştırmacılar ancak uzun soluklu araştırmalar yürüterek araştırmalarının niteliğini arttırabilirler. Araştırma sonunda elde edilen bulgular alanyazında yer alan ve bu araştırmacının bulgularıyla örtüşmeyen bulgularla karşılaştırılmıştır. Daymon ve Hollaway'a (2003) göre farklı veya birbirine zıt bulguların aynı çalışma içinde tartışılması iç ve dış geçerliliği arttırmaktadır. Bu nedenle alternatif veya bulunan zıttı bir bulguyla karşılaştırmak iç ve dış geçerliliği sağlamaya yönelik bir önlemdir. Araştırmacının iç ve dış geçerliliğini arttırmak için alınabilecek bir diğer önlem ise katılımcıların ifadelerindeki örneklere eksiksiz bir şekilde araştırma makalesinde yer vermektir (Twycross ve Shields, 2005). Bu araştırmacının bulgular bölümünde görülebileceği gibi katılımcıların- programı değerlendirmeye ilişkin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Örneklere yer verilirken sadece araştırmacının diğer bulgularıyla tutarlı olanlara değil tüm örneklere yer verilmiştir. Dolayısıyla alınan bu önlemin de araştırmacının iç ve dış geçerliliğini arttırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular verilmiştir. Öncelikle deneysel işlemde elde edilen bulgular sunulmuştur. Ardından programı değerlendirme amacıyla sorulan açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deneysel Çalışmaya İlişkin Bulgular

Kontrol, plasebo ve deney gruplarındaki katılımcıların KUIÖ'den aldıkları son test puanları arasında farkın olup olmadığını anlamak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinin sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Gruplar arasında KUIÖ son test sonuçları arasında farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	X ²	Sd
Deney	9	17.89		
Plasebo	7	14.86	7.32	2
Kontrol	10	8.60		

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi KYMPP'ye katılan deney, bu programa katılmayan kontrol ve farklı etkinliklerin yapıldığı plasebo grubundaki katılımcıların KUIÖ'den aldıkları son test puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir ($X^2 = 7.32$, $sd = 2$, $p < .02$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurularak, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını anlamak için gruplara ikili olarak uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Grupların ikili olarak Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmaları

Gruplar	N	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	z
Deney	9	9.39	84.50		
Plasebo	7	7.36	51.50	23.50	-.84
Deney	9	13.50	121.50		
Kontrol	10	6.85	68.50	13.50	-2.58 *
Plasebo	7	11.50	80.50		
Kontrol	10	7.25	72.50	17.50	-1.72

*: $p < .05$

Tablo 3'e bakıldığında deney, kontrol ve plasebo gruplarının ikili olarak KUIÖ'den alınan son test puanları açısından karşılaştırıldığında yalnızca deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu dikkat çekmektedir ($U = 13.50$, $z = -2.58$, $p < .008$). İki gruptaki sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın deney grubu lehine olduğu gözlenmektedir. Tablo 4'de grupların ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Grup Ölçüm	Sıralar	Nb	Sıra Ort.	Sıra Top.	z
Deney Ön ve Son test	Negatif	1(a)	1	1	-2.55(a) *
	Pozitif	8(b)	5.50	44	
	Eşit	0(c)			
	Toplam	9			
Plasebo Ön ve Son test	Negatif	1(a)	2.50	2.50	-1.95(a)
	Pozitif	6(b)	4.25	25.50	
	Eşit	0(c)			
	Toplam	7			
Kontrol Ön ve Son test	Negatif	6(a)	6.42	38.50	-1.12(a)
	Pozitif	4(b)	4.13	16.50	
	Eşit	0(c)			
	Toplam	7			

Not. ^a Son test toplam <öntest toplam

^b Son test toplam >öntest toplam

^c Son test toplam = öntest toplam

*= p < .01

Tablo 4’de görüldüğü gibi deney grubundaki ön ve son test ölçümleri arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu da deneysel işlemin deney grubunda farka yol açtığına işaret etmektedir. Plasebo ve kontrol grupları arasında ise ön ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

KYMPP’yi Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda deney grubundaki katılımcıların üç açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular verilmiştir. KYMPP’ye ilişkin genel değerlendirmelerin sorulduğu ilk soruya verilen yanıtlar gözden geçirildiğinde katılımcıların yedisinin bu soruyu yanıtladığı görülmüştür. Yanıtlara bakıldığında katılımcıların programı güzel/zevкли (n = 4), faydalı (n = 3), motive edici (n = 2) ve farklı görüşler ifade edildiği için diğer katılımcıların işine yarar (n = 2) özellikte buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine örnek cümleler şunlardır: *“Program genel itibari ile güzel ve akıcıydı”* (K1), *“Kariyer konusunda aydınlatıcı ve zevкли bir programdı fazlasıyla faydalıydı”* (K2), *“Herkesin ayrı ayrı düşüncelerini ifade edebilmesi güzeldi.”* (K3), *“Kariyer yaşamıma bir netlik kazandırdığını düşünüyorum. Ciddi ve motive ediciydi.”* (K7)

Katılımcıların yedisinin KYMPP sonrasında kariyer geçişi konusunda kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtların programın kararsızlıklarının azalmasına ve planlarını netleştirmeye (n = 6), geleceğe umutlu bakmaya (n = 4) yardımcı olmasının yanı sıra farkındalıklarını artırmaya ilgili (n = 3) olduğu görülmektedir. Programın kararsızlıklarının ve kaygılarının azalmasına yaradığını belirten katılımcılara ilişkin örnek cümleler şunlardır: *“İlk güne göre düşüncelerim biraz daha net. Kararımı verdim.”* (K3), K4 *“Kafamda gelecek kaygısı kısmen de olsa azaldı. Daha emin adımlarla ilerlememi sağladı.”* (K4), *“Programın öncesinde bazı kararsızlıklarım vardı. Kariyer planlarım konusunda hedeflerimi daha netleştirmem, bir hızlanma sürecine soktu.”* (K7) Katılımcıların, programın, planlarının netleşmesine ve geleceğe umutlu bakmaya yaradığına ilişkin örnek ifadeleri şunlardır. *“Kafamdaki her şey hazır ve planlı. Sürecin ilerlemesini bekliyorum. Kariyerimi belirleyecek potansiyelde bir birey olduğumu düşünüyorum artık.”* (K1), *“Başarılı olacağıma inanıyorum. Geleceğime daha umutla bakıyorum”* (K2). Programın farkındalıklarının artmasına yaradığına ilişkin ifade örnekleri şunlardır: *“Başlangıçtan daha iyi bir yerdeyim çünkü belirsiz planlarımı netleştirme, eksik bilgileri tamamlamak konusunda farkındalık kazandım.”* (K5), *“Karar vermeme etkileyen birçok faktör olmasına rağmen en çok kendimin etkili olduğunu gördüm. İstersem kendim yönetebilirim.”* (K6), *“Kariyer kararlarımı netleştirmede, hedeflerimi arttırmada ve bireysel etmenlerin kariyer hedeflerimde daha etkin olması gerektiği hususunda bilinçlendiğimi düşünüyorum.”* (K7)

Deney grubundaki açık uçlu soruları yanıtlayan yedi katılımcıdan altısı KYMPP’nin sonraki uygulamalar için geliştirilmesine yönelik öneriler sunmuşlardır. Önerilerin çoğunun program oturumlarının sayısının artması ve oturumların süresinin daha uzun olmasına (n = 6) ve programa devamı sağlayıcı önlemler alınmasına (n = 2) yönelik olduğu görülmektedir. İlgili önerilere ilişkin örnek ifadeler şunlardır: *“Daha fazla sayıda oturum olabilir.”* (K3), *“Oturum sayısı çoğaltılabilir. Katılımcıların programa devam etmeleri için bağlayıcı bir şey kullanılabilir. Katılımcı sayısının ortadan itibaren azalmasını istemezdim çünkü çokça düşünce dinlemek faydalıdır.”* (K5), *“Süre daha uzun olabilir ve katılımcıların devamlılığını sağlamak adına bir ön görüşme yapılabilir.”* (K7)

Katılımcıların bu değerlendirmeleri KYMPP’nin zevкли ve faydalı olduğuna, kararsızlıklarının azalmasına katkıda bulunduğuna yönelik ipuçları vermektedir. KYMPP’nin gelecek uygulamaları için oturum sayısının artırılması önerisi, gelecek uygulamalarda ele alınıp, denenebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırma KYMPP'nin üniversiteden işe geçiş aşamasında olan üniversite öğrencilerinde kariyer uyumu ve iyimserlik düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler toplanmış ve uygun istatistiksel teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

DeneySEL Bulgulara Dair Tartışma

Araştırmada, deney grubu katılımcılarının KUIÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, üniversiteden işe geçiş sürecini dikkate alarak ve KYMPP'nin işe geçiş aşamasında olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserlik düzeylerini arttırmakta etkili olduğunu göstermektedir. Saviskas'ın (1997) kariyer uyumu kavramına ilişkin kariyer gelişimi sırasında karşılaşılabilen olumsuz koşullarla başa çıkma becerisine kaynaklık ettiği yönündeki açıklamaları dikkate alınarak bu bulgu değerlendirildiğinde, KYMPP aracılığıyla deney grubu katılımcılarının işe geçiş aşamasında karşılaşılabilecekleri beklenen ya da beklenmedik değişikliklere uyum sağlayabilme ve güçlüklerle baş edebilme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Benzer bir şekilde KYMPP'ye katılan deney grubu katılımcıların program öncesine kıyasla kariyerleriyle daha ilgili oldukları, geleceğine yönelik planlar yaptıkları, kariyer gelişimlerine dair sorumluluğu üstlendikleri, bireysel ve çevresel etmenlere ilişkin merakların arttığı ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin üstesinden gelebileceklerine dair güvenlerinin arttığı (Saviskas, 2005) düşünülebilir.

KYMPP aracılığıyla katılımcıların bireysel, sosyal, sistemik ve şans etmenlerinin kariyer gelişimlerini ve kariyer geçiş süreçlerini nasıl etkilediğine dair farkındalık kazandırılması amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda etkinlikler düzenlenmiştir. Dolayısıyla yapılan oturumlar aracılığıyla üniversiteden iş yaşamına geçen üniversite öğrencileri farklı etmenlerin etkisini araştırabilmiş ve bu yönde farkındalık kazanmışlardır. İlgili araştırmalar da bireysel araştırma davranışlarının kariyer uyumunu olumlu yönde etkilediğini (Kepir-Savoly, 2017; Nilforooshan ve Salimi, 2016) ve kariyer kararsızlığını azalttığı (Mutlu, 2018; Vignoli, 2015), kariyer geçiş sürecinde yetkinlik beklentilerini yükselttiğini (An ve Lee, 2017) ve geleceğe dair kaygıyı azalttığını (Park, Woo, Park, Kyea ve Yang, 2017) göstermektedir. Bireysel araştırmanın bu yöndeki etkileri düşünüldüğünde, KYMPP'ye katılanların bireysel araştırma yapmalarına imkân tanıyacak oturumların olması onların kariyer uyumu ve iyimserliğini arttırmaya katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu bulgu kariyer uyumu ve iyimserliği ile kariyer araştırma davranışlarının ilişkisini vurgulayan önceki araştırmaların (Gelibolu, 2016; Li ve ark., 2015; Neureiter ve Traut-Mattausch, 2017; Rudolph, Lavigne ve Zacher, 2017) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

DeneySEL grup ile kontrol grubunu son test puanları arasında anlamlı farkın bulunması deney grubundaki etkinliklerin fark yarattığı anlamına gelebilir. Plasebo grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark bulunmaması plasebo grubunda yapılan etkinliklerin ölçek puanlarında anlamlı fark yaratmadığını göstermektedir. Öte yandan deney ve plasebo grupları ikili olarak karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum plasebo grubundaki katılımcıların da deney grubundakiler gibi geçirdikleri deneyimlerden yararlandıklarını işaret etmektedir. Bunun nedeni plasebo grubunda kariyer ile ilgili olmayan etkinlikler yapılsa da, farklı etkinliklerin yapılmasının, grup etkileşiminde olmanın olumlu etkisinden ve arada kariyer ile ilişkilendirilen sorular sorulmasından olabilir. Dolayısıyla Hawthorne etkisi nedeniyle bu sonuç elde edilmiş olabilir. Bununla birlikte plasebo grubundaki etkinliklerin herhangi bir sınırlandırma getirilmeden genel olarak kişilerin hayattaki amaçları ve gelecekteki hedefleri ile ilgili olsa da öğrencilerin verdikleri cevaplarda genellikle kariyer hedeflerine odaklandıkları ve etkinlikleri gerçekleştirirken daha çok kariyer yaşamlarını düşündükleri gözlenmiştir. Plasebo grubunda yürütülen etkinlikler bu bağlamda doğrudan kariyer uyumu ve iyimserliğiyle bağlantılı olmasa da katılımcıların geleceğini göz önüne aldıklarında kariyer hedefleri üzerinde düşünmelerinin puanlarda artışı beraberinde getirmiş olabileceği de düşünülebilir. Artışın anlamlı fark yaratacak miktarda olmaması, deney grubunda yapılan müdahalelerin etkililiğine işaret ediyor olabilir.

KYMPP Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgulara Dair Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda KYMPP'ye katılan üniversite öğrencilerinin KYMPP'nin bireyin kariyer geçiş sürecini desteklediği, geleceğe dair umudu arttırdığı, kariyer kararı verme sürecini kolaylaştırdığı, gelecek kaygısını azalttığı ve kariyer kararı verme güçlüklerini azalttığı bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bu bulgular ile KYMPP'nin üniversiteden işe geçen bireylerin kariyer uyumu ve iyimserlik düzeylerini arttırdığına yönelik elde edilen nicel bulgular birbirini desteklemektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar ilk olarak KYMPP'yi değerlendirerek KYMPP'nin güzel/zevкли, faydalı, motive edici ve farklı görüşler ifade edildiği için diğer katılımcıların işine yarar olarak nitelendirmişlerdir. Bu bulgu da KYMPP'nin bireylerin kariyer sürecinde onların kariyer uyumu ve iyimserliğini arttırmada kullanılabilecek bir psikoeğitim programı olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte her psikoeğitim programı gibi KYMPP de geliştirilerek katılımcılar için daha faydalı ve motive edici hale getirebilir. Pryor ve Bright'a (2009) göre kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti alan bireyler farklı kariyerlere sahip olan insanların kariyer gelişim hikâyelerini dinlemek ve kariyer gelişiminde etkili olan etmenlerden herhangi birinin değişikliğinde bile kariyerin nasıl farklılaştığını görmek istemektedirler. Bu noktada gelecek araştırmalar farklı alanlarda uzmanlaşmış veya KYM'de yer alan boyutlarda değişim yaşayan kişileri bu programın yürütüldüğü süreçte davet ederek bu psikoeğitim programını daha çekici, yararlı ve motive edici hale getirebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar ikinci olarak KYMPP'ye katıldıktan sonra kariyer geçiş süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözebileceklerine, karşılaştıkları durumlara kolaylıkla uyum sağlayabileceklerine ve kendileri için uygun bir kariyeri

seçebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, KYMPP katılımcıların kariyer geçiş sürecinde kariyer uyumu ve iyimserliğini güçlendirmiştir. KYMPP kariyer geçiş sürecinde kariyer uyumu ve iyimserlik düzeylerini artırmasının sebeplerinden biri programın içeriğinde bireysel, sosyal, sistem ve şans etmenlere dair etkinliklerin yer alması ve katılımcıların etkinlikler aracılığıyla kariyer kararları ve kariyer hikâyelerinin kendi üzerindeki etkilerini fark etmeleri olabilir. Çünkü bu yönde bir farklılık kariyer uyumunun önemli bir bileşeni olan “kontrol” (Saviskas, 2005) bileşenini güçlendirmektedir. Sonuç olarak elde edilen bu bulgu, deneysel çabaların kariyer uyumunu arttırdığına yönelik önceki araştırmaların bulgularıyla (Erdoğan, 2013; Gelibolu, 2016; Kepir-Savoly, 2017; Koen, Klehe ve Van Vianen, 2012, Ömeroğlu 2014) ve kontrol değişkeninin kariyer uyumuyla ilişkisini vurgulayan araştırmanın (Kim ve Lee, 2018) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun son bulgusu deney grubundaki katılımcıların çoğunun KYMPP'nin geliştirilmesine dair önerileriyle ilgilidir. Katılımcılar KYMPP'de yer alan oturum sayılarının artırılması, sürelerinin daha uzun olmasını ve katılımcıların oturumlara devam etmesini sağlayacak önlemler alınmasına dair önerilerde bulunmuşlardır. Pryor ve Bright (2009) kariyer psikolojik danışmanlığı oturumlarına katılanların oturumlara dair önerilerini dikkate almanın yararlı olacağını belirtmektedirler. Bu durumda söz konusu önerilere göre üniversiteden işe geçiş aşamasında olan bireylerin kariyer geçiş sürecini desteklemek, kariyer uyum ve iyimserlik düzeylerini arttırmak için KYMPP oturumlarının sayıca artırılarak uygulanması ve gelecek araştırmalarda etkililiğin incelenmesi sonraki uygulamalarda göz önünde bulundurulabilir. Buna ek olarak, ileriki uygulamalarda KYMPP'nin oturumlarına katılımcı seçerken ön görüşmelerin yapılması ve bu ön görüşmeler sırasında farklı kariyer öyküsüne sahip bireylerin seçilmesine özen gösterilmesi öneri olarak getirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada KYMPP'nin üniversiteden işe geçiş aşamasında olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu ve kariyer iyimserliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgulara göre KYMPP üniversite öğrencilerinin kariyer uyumunu ve iyimserliğini arttırmakta etkili bir program olduğu ifade edilebilir. Elde edilen nitel sonuçlara göre katılımcıların KYMPP'nin, kariyer geçişlerine yardımcı olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Buradan yola çıkarak elde edilen nitel sonuçların nicel bulguları desteklediği söylenebilir. Dolayısıyla KYMPP'nin okuldan işe geçiş sürecinde olan bireyleri bu kariyer geçiş sürecinde destekleyen bir program olduğu düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak üniversiteden işe geçiş aşamasında olan bireylerin kariyer uyum ve iyimserlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen dolayısıyla kariyer geçiş sürecini desteklemeyi sağlayan psiko-eğitim programlarının sayısının artırılması önerilebilir.

Bu araştırmada kullanılan KYMPP, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören, üniversiteden işe geçiş aşamasında olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kariyer müdahaleleri kariyer geçiş sürecini kolaylaştırdığı ve bu süreçteki bireyleri desteklediği için KYMPP'nin ortaöğretim son sınıf öğrencileri, üniversiteden yeni mezun olanlar, iş değiştirmek isteyenler, kendi işyerinde farklı bir pozisyonda çalışmak isteyenler gibi farklı kariyer geçiş aşamalarında olan bireylerin katılımıyla gerçekleştirilip programın etkililiği incelenebilir. Gelecekteki araştırmalar için araştırmacılara KYMPP'nin etkililiğini iş doyumu, kariyer kararı verme yetkinliği, kariyer kararsızlığı, kariyer kararı verme güçlükleri, kariyer stresi, kariyer engelleri gibi değişkenlerle çalışmaları önerilebilir. Yurtdışında üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerini destekleyecek, iş arama davranışlarını arttırmayı hedefleyen ve çeşitli beceriler kazandıran KYMPP'ye benzer kariyer müdahaleleri kariyer danışmanlığı merkezlerinde, öğrenci gelişim birimlerinde, psikolojik danışma merkezlerinde ve lisans programlarına entegre edilmiş bir şekilde uygulanmaktadır. Benzer uygulamaların Türkiye'de de yapılması öneri olarak getirilebilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi çalışma grubuyla ilgilidir. Araştırmaya katılan işe geçiş aşamasındaki üniversite öğrencileri Türkiye'de orta büyüklükte bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim görmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu araştırmaya katılan katılımcıların özelliklerine benzer özelliklere sahip üniversite son sınıf öğrencilerine genellenebilir. Bu sınırlılıktan yola çıkarak ilerideki çalışmalar Eğitim Fakültesi dışında farklı fakültelerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülebilir. Bir diğer sınırlılık bu araştırmanın nitel kısmında KYMPP'nin etkililiğine ilişkin görüşlerin sadece psikoeğitim programının sonunda elde edilmiş olmasıdır. Katılımcıların kariyer uyumu ve iyimserliği bağlamındaki yaşantılarının süreç boyunca açığa çıkarıldığı ve değerlendirildiği süreç araştırmalarının gerçekleştirilmesi de önerilebilir. Bir diğer sınırlılık ise bu çalışmada kontrol amaçlı olarak iki grup kullanılsa da, müdahalenin etkililiğin sürüp sürmediğini anlamak amacıyla izleme testinin yapılmamasıdır. Gelecek çalışmalarda deneysel uygulama bittikten üç ya da altı ay sonra gruplarda yer alanlara izleme testinin verilmesi iyi olabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için Etik Kurul Onay Belgesi, Ordu Üniversitesi Etik Kurulundan 15.11.2018 tarihli oturumda alınmıştır (Karar no: 2018-31).

KAYNAKÇA

- Adair, J. G., Sharpe, D., & Huynh, C. L. (1990). The placebo control group: An analysis of its effectiveness in educational research. *The Journal of Experimental Education*, 59(1), 67-86. doi: 10.1080/00220973.1990.10806551
- Akgeyik, T. (2012). Üniversite mezunu gençler arasında vasıf formasyonu: sorun ve işsizlik olgusu, *İstihdam*, 7, 58-60.

- An, H., & Lee, S. (2017). Career exploration behavior of Korean medical students. *Korean Journal of Medicine*, 29(3), 175-185. doi: 10.3946/kjme.2017.63
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Asner-Self, K. K., & Feyissa, A. (2002). Psychoeducational groups with multicultural-multilingual clients *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 136-160.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (p. 740-766). John Wiley & Sons Inc.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.12045>.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coolen, A. C. M. (2014). *Enhancing career adaptability to prepare for the school to work transition: Outcomes of an ePortfolio intervention among university students* (Unpublished master's thesis). Utrecht University, Holland.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). *Groups: Process and practice*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 374-388
- Erdoğan-Zorver, C. (2013). Savickas'ın kariyer yapılandırma kuramına dayalı örnek bir kariyer grup danışmanlığı çalışması. 1. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi. Ankara İŞ-KUR
- Erdoğan-Zorver, C. ve Korkut-Owen, F. (2014). Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 314-331. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2911
- Eurostat Statistic Explained (2020). Employment rates of recent graduates, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates#Employment_rates_of_recent_graduates
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251. doi:10.1037/0003-066X.63.4.241
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2010). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill – Pearson
- Gelibolu, S. (2016). Kariyer yelkenlisi modeli temelli hazırlanan mesleki grup rehberliği programının sınanması. 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Özet Kitabı, s. 216. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Guzman, A. B., & Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 199-207.
- Heckhausen, J. (2002). Introduction: Transition from school to work; societal opportunities and individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 173-177
- Heppner, M. J. (1998). The Career Transitions Inventory: Measuring internal resources in adulthood. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 135-145.
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behavior and Personality*, 42(6), 903-912. doi: 10.2224/sbp.2014.42.6.903
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Kayahan-Karakul, A. (2012). *Türkiye'de üniversite mezunlarının işsizliğinin eleştirel bir çözümlemesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kepir-Savoly, D. (2017). Okuldan İşe Geçiş Becerileri Geliştirme Programının Kariyer uyumu ve kariyer iyimserliğine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kim, N.-R., & Lee, K.-H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2-15. doi:10.1002/joec.12069
- Kırdök, O., & Bölükbaşı, A. (2018). The role of senior university students' career adaptability in predicting their subjective well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5); 47-54.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Korkut-Owen, F., Açikel, M., Arıcı, F., Çağ, P., Demirtaş, S., Emir, E., .. Ülker, G. (2010). Mesleki rehberlik/kariyer danışmanlığı için bir model önerisi: Kariyer Yelkenlisi Modeli, 12. Rehberlik sempozyumu, AREL Okulları, İstanbul, 27 Mart 2010.
- Korkut-Owen, F., Mutlu Süral, T., Arıcı Şahin, F. ve Demirtaş Zorbaz, S. (2015). *Kariyer Yelkenlisi Modeli: Kendilerine uygun limanı arayanlar için çalışma el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.

- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185.
- Mutlu, T. (2018). *The relationships among career influences, career exploration, and career indecision: A test of systems theory framework* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 56-69. doi: 10.1016/j.jvb.2016.10.002
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey J. (2013). *Career development interventions in the 21st century (4th Edition, 2012)*. (Çeviri ed. Korkut-Owen, F.), *Yirmibirinci yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1- 10. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.010
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). Youth unemployment rate, <https://data.oecd.org/unemp/youth-unemployment-rate.htm#indicator-chart>
- Ömeroğlu, S. (2014). *Polis akademisi öğrencilerine yönelik kariyer uyumu programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, K., Woo, S., Park, K., Kyea, J., & Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44(5), 440-452. doi: 10.1177/0894845316662346
- Perren, S., Keller, R., Passardi, M., & Scholz, U. (2010). Well-being curves across transitions: The development of a retrospective measure. *Swiss Journal of Psychology*, 69, 15-29. doi: 10.1024/1421-0185/a000003
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2009). Game as a career metaphor: A chaos theory career counseling application. *British Journal of Guidance and Counseling*, 37(1), 39-50. doi: 10.1080/03069880802534070
- Raskin, P. (1998). Career maturity: The construct's validity, vitality, and viability. *The Career Development Quarterly*, 47, 32-35.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13, 3-24.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011.
- Sharma, S., Sunny, N., & Parmar, J. S. (2017). Role of work values in predicting career adaptability: A study of university students of the state of Himachal Pradesh. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 6(6), 14-18. doi: 10.24105/gjcmp.6.6.1702
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring career management skills in higher education: Perceived self-efficacy in career, career adaptability and career resilience in Greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 36-42.
- Stewart, L., Usher, A & Allenby, K. (2009). A review of optimal group size and modularisation or continuous entry format for program delivery, Research Report R-215. Ottawa: Correctional Service Canada, <https://www.csc-scc.gc.ca/005/008/092/005008-0215-01-eng.pdf>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Thomas, J. H., & McDaniel, C. R. (2004). Effectiveness of a required course in career planning for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 31(1), 22-27.
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). Gençlerin işgücü piyasasına geçişi araştırma sonuçları, II. Çeyrek: Nisan – Haziran. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21865>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). İş gücü istatistikleri, Temmuz ayı haber bülteni, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007#
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? Part3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17(1), 36-37.
- Vernick, S. H., Reardon, R. C., & Sampson, J. P. (2004). Process evaluation of a career course: A replication and extension. *Journal of Career Development*, 30(3), 201-213.
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191.
- Wessel, R. D., Christian, N. T., & Hoff, A. K. (2003). Enhancing career development through the Career Success Club. *Journal of Career Development*, 29(4), 265-276.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Okuma Kültürü Oluşturmada Çocukların Edebiyat Çevresini Genişletmeye Yönelik Uygulamalar: İngiltere Örneği

Practices For Expanding the Literature environment of Children in Creating a Reading Culture: United Kingdom Example

Burcu Öztürk¹

Anahtar Kelimeler

okuma kültürü
çocuk edebiyatı
okuma kültürü uygulamaları
İngiltere

Keywords

reading culture
children's literature,
reading culture practices
England

Başvuru Tarihi/Received
30.08.2020

Kabul Tarihi /Accepted
21.09.2020

Öz

Okuma yaşamın belirli bir döneminde başlayıp biten bir etkinlik değil, yaşam boyunca sürdürülmesi gereken bir eylemdir. Bu nedenle okuma kültürü oluşturmada ilkökul dönemindeki çocukların temel okuma becerisinin okuma sevgisi ve alışkanlığına dönüştürülmesi oldukça önemlidir. İlkokul döneminde çocuk edebiyatından yararlanılarak hazırlanacak okul içi ve okul dışı ortam, gerçekleştirilecek etkinlik ve uygulamalar, çocukların tüm yaşamları boyunca okuma kültürü edinmiş ve bunu içselleştirmiş bireyler olmalarında ve böyle bir toplum inşa edebilmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir. Bu nedenle okuma kültürü olan gelişmiş ülkelerin uygulamalarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, İngiltere’de okuma kültürü oluşturmada çocuk edebiyatından ilkökul döneminde nasıl yararlandığını belirlemek, genişletilen edebiyat çevresini, okul içi- okul dışı ortam, uygulama ve etkinlikleri değerlendirerek bunların okuma kültürü edinimindeki yerini ortaya koymaktır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda okuma kültürü oluşturmada çocuk edebiyatından yararlanma durumu İngiltere’de Newtown Primary School’da ve Exeter kütüphanesinde gönüllü hizmet yapılan sürede ulaşılan yazılı kaynaklar incelenerek ve kişisel gözlemler, deneyimler yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Abstract

Reading is not an activity that begins and ends in a certain period of life, but an action that should be continued throughout life. For this reason, it is very important to transform the basic reading skill of primary school children into reading love and habit in creating a reading culture. In the primary school period, the school environment to be prepared by using children's literature, activities and practices to be carried out, take an important responsibility for children to become individuals who have acquired and internalized a reading culture throughout their lives and to build such a society. For this reason, it is important to know the practices of developed countries with a reading culture. The purpose of this study is to determine how children's literature is used in the primary school period in England in creating a reading culture, to evaluate the expanded literary environment, in-school-out-of-school environment, practices and activities and to reveal their place in the acquisition of reading culture. Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. In this context, the situation of benefiting from children's literature in creating a reading culture was evaluated by examining the written sources reached during the voluntary service in Newtown Primary School and Exeter library in England and interpreting personal observations and experiences.

¹ Kastamonu üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-4087-3370>

Extended Abstract

Introduction

The concept of reading has three dimensions of meaning. The first of these is the basic reading skill, which means that the individual can decode written and printed signs on paper loudly and silently. The second stage of this process, which starts with the first reading and writing instruction in teaching reading, is to acquire functional reading skills and make reading a habit. Critical reading takes place in the third dimension of reading (Özdemir, 2005, p. 16-17).

Raising children as individuals who have acquired a reading culture depends on transforming the basic reading skill into a habit and love of reading and providing children with a critical reader identity. Being literate at the first stage of the reading process is not sufficient for the next generations due to the changing and developing life conditions today. The important thing is to gain a reading habit and to make reading functional. It is accepted by all developed countries to train functional readers who can understand what they read and use what they understand in various ways in order to improve the environment they live in, and to organize literacy education and training accordingly (Akyol, 2001, p.13).

Reading culture, which is a sequential process, is the set of achievements acquired by individuals who have met with the world of written culture products; reached the competence to share, test and question the messages presented by the world they met; made a habit of living with the opportunities these offer (Sever, 2013, p. 9). According to Yılmaz, reading culture means the level and quality of an individual, a social group or a society's relations with the act of reading (2009, p.134). Raising individuals who have transformed their reading skill into a reading culture in this way and increasing their number will bring along the social internalization of this culture.

Every age and every period has a special importance in creating a reading culture. However, the primary school period, in which the child acquires the basic reading skills and communicates more closely with books, is also important. Studies emphasize the importance of primary school period for children to acquire reading habits. Reading skill acquired in childhood is the first step taken to acquire reading habits (Yavuz, 1987, p. 266-267). Especially the 6-8 age period is the most sensitive period for children to acquire reading habits and culture (Sever, 2007, p. 35). According to Cleary, the period between the ages of 8 and 13 is described as the golden years of reading; After the age of 13, children's interest in reading may decrease (cited in Bamberger, 1990, p. 8). In this period, children's books are of course the greatest help in children's interest in reading. For this reason, developing the basic reading skill acquired through textbooks at school by using children's literature products in school and out-of-school environments will be more effective in creating a reading culture.

Children's literature, whose main source is children and childhood; suitable for the child's world of perception, interest, attention, emotion, thought and imagination; reflecting the child's gaze and "child reality"; realizing "for the child" content in a simple and sincere manner in terms of extent, language, thought and types; It is a transitional literature that contributes to the development of literature, art, and aesthetics, and prepares the child for adulthood sensitively, as well as giving the child the habit of reading (Şirin, 2019, p.24). According to Sever, children's literature is the general name of works that present life and human reality to children with artistic linguistic and visual messages, and inspire impressions in their worlds of emotion and thought, with an approach that fits their language development and comprehension levels and prioritizes their needs (2007, p. 41).

The purpose of literature and education is to help people search for meaning, and exposure to literature is a vital component of a child's development. Therefore, children should be encouraged to develop an interest and attitude towards reading and literature that will accompany them throughout their lives (Sawyer, 2011, p. 3-4). That is why it is very important to know the path developed countries follow in this regard and to take examples of what has been done. The purpose of this study is to determine how children's literature is used in primary school to create a reading culture in England, where the first conscious and important initiatives on children's literature are made, and to reveal the importance of reading culture by evaluating the in-school-out-of-school environment, practices and activities used for this.

Method

Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. Document review includes the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or facts to be investigated. Document analysis enables the analysis of documents produced within a certain period of time about a research problem or documents produced by more than one source and at different intervals on the relevant subject (Yıldırım & Şimşek, 2002, p.140-143). In this context, the situation of benefiting from children's literature in creating a reading culture was evaluated by examining the written sources reached during the voluntary service in Newtown Primary School and Exeter library in England and interpreting personal observations and experiences.

Result and Discussion

What can be done in our country in the light of examples in England to enrich children's knowledge and skills for reading with practises can be listed as follows:

It is important that the transformation of basic literacy skills into reading habits and reading culture is a state policy and within this framework, it is important to prepare a qualified program enriched with children's literature.

Filling the classroom libraries with quality children's books and preparing classroom corners where they can read these books comfortably will also have a positive effect on the children's love and habit of reading.

Enriching public libraries with qualified children's books and turning them into places for children to enjoy, spreading children's libraries, schools regularly organizing library trips, and thus making the book accessible to all children are also extremely important in the process of providing children with a reading culture.

Books and reading-centered environments that can be created in our daily life should be arranged in a way that encourages children to read. Access to the book should be increased with the contributions of non-governmental organizations and associations, and the society's attitude towards reading should be tried to be changed in a positive way.

World Book Day can be celebrated with different activities each year by choosing a theme or an author so that children's books can meet with children in our country.

The competitions and book clubs organized by schools, associations, foundations and libraries also encourage children to make new readings.

Certificates and awards given for reading skills in schools, which appreciate effort and success, also positively affect children's view of the book and reading, and encourage them to make new readings.

In addition to traditional methods for gaining the habit of reading, models aiming to achieve critical reading by reading, evaluating, interpreting and sharing all of the qualified books selected according to age level and reading aloud and with group, guided reading can also be taken into consideration.

It is extremely important for children to grow up with children's literature for their entire lives. Educators, families and all community members should help children develop a love and passion for reading. As a result, it is a responsibility to consider and implement all kinds of practices that will enable children at an early age to have interest and love for reading and books in order to structure the culture of reading.

GİRİŞ

Okuma kavramının üç anlam boyutu vardır. Bunlardan ilki, bireyin kâğıt üzerindeki yazılı ve basılı işaretleri sesli ve sessiz çözmeye anlamına gelen temel okuma becerisidir. Okuma öğretiminde ilk okuma yazma öğretimiyle başlayan bu sürecin ikinci aşaması işlevsel okuma becerilerini kazanmak ve okumayı alışkanlık hâline getirmektir. Okumanın üçüncü boyutunda ise eleştirel okuma yer almaktadır (Özdemir, 2005, s. 16-17).

Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmesi, temel okuma becerisinin okuma sevgisi ile alışkanlığa dönüştürülmesi ve çocuklara eleştirel okur kimliği kazandırılmasına bağlıdır. Günümüzde değişen ve gelişen hayat şartları nedeniyle okuma sürecinin ilk aşamasında yer alan okur-yazar olmak, yetişecek nesiller için yeterli değildir. Önemli olan okuma alışkanlığı kazanabilmek ve okumayı işlevsel kılmaktır. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2001, s. 13).

Yılmaz' a göre okuma kültürü, bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir (2009, s. 134). Ardışık bir süreç olan okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınıma, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kazanımlar bütünüdür (Sever, 2013, s. 9). Okuma becerisini bu şekilde okuma kültürüne dönüştürebilmiş bireylerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması toplumsal olarak da bu kültürün içselleştirilmesini beraberinde getirecektir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde 35 ülkede ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri arasında yaptığı araştırmayla Türk çocuklarının okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya konulmuştur (EARGE, PIRLS, 2003). Türkiye'deki eğitim sistemi öğrencilere okumayı öğretmekte ancak okuma alışkanlığını kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Ülke nüfusumuzun ortalama % 88'i okuryazar olduğu hâlde bunların tamamı okumayı alışkanlık hâline getirememiştir. Okay, bu durumu bir paradoks olarak nitelendirerek ülkemizde okur-yazar oranı arttıkça okuma seviyesinin düştüğünü söylemektedir (2004, s. 413).

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyat Okulu tarafından 2006 tarihinde hazırlanan Türkiye'nin "Okuma Alışkanlığı Karnesi" adlı çalışmada çocuk ve yetişkin özneler yanında aile, okul, öğretmen, çevre ve medya ilişkisini yansıtan araştırmalardan hareketle somut bilgiler, raporlar ve buna bağlı olarak öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ele alınmıştır. Buna göre, çalışmada okuma etkinliklerinin ders kitaplarına bağımlı yapıldığı; program dışı okuma etkinliklerine çok az yer verildiği; çocuk kitapları, gazete ve dergilerinden yararlanma oranının çok düşük olduğu; merkezi sınavlar nedeniyle okuma ilgisinin azaldığı; sınıf kitaplıklarının ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu; köy çocuklarının yüzde 60'ının ilköğretimde ders kitabı ve kaynak kitap dışında kitap okumadan mezun olduğu; Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanmak amacıyla hazırlanmış bir program olmadığı; ilköğretim ders kitaplarında yer verilen metinlerin Türkçe ve edebiyat değerlerinin zayıf olduğu; Türkçe programında belirtilmesine rağmen ders kitaplarında Türk Çocuk Edebiyatının seçkin örneklerinin sınırlı ölçüde yer aldığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı binde bir oranında görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006).

Okuma becerileri alanının ağırlıklı alan olarak seçildiği 2018 yılı PISA araştırması sonuçlarına göre okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi şeklinde tanımlanmaktadır. 79 ülke katılımıyla gerçekleştirilen PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı geçmiş yıllara göre iyileşerek 466'ya yükselmiştir. Ancak bu iyileşmeye rağmen okuma becerileri alanında Türkiye 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada bulunmaktadır (PISA Ulusal Ön Raporu, 2019).

Sahip olunan okuryazarlık becerisinin geliştirilerek istenilen şekilde okuma kültürüne dönüştürülebilmesi ve toplumun kültürel kalkınmasına hizmet edebilecek duruma getirilebilmesi sonucu ülkemiz hâlâ, genç ve dinamik nüfusuna rağmen, gelişmişlik mücadelesi vermektedir. Ülkemizde yaşanan bu durum, eğitim sisteminde okuma kültürüne ilişkin çeşitli aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bu aksaklıklar arasında okuma becerisinin çocuklara okuma zevkini, alışkanlığını, olgunluğunu kazandırmayı hedeflemeden öğretilmesi; çocuk edebiyatının öğretim programları içerisinde yer almaması; üzerinde görüş birliğine varılmış bağımsız bir okuma programının olmayışı; çocuk kitapları ile genişletilmiş sınıf dışı ortamların, mekânların, kütüphanelerin yetersizliği; ailelerin ve sivil toplum kuruluşlarının sürece katkısının yeterince olmaması sayılabilir.

Temel okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırma, okullarda Türkçe derslerinin sorumluluğundadır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın "okuma" ya yönelik amaçları "okuma becerisinin geliştirilmesi; okuduğundan hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması; okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2019, s. 8).

Programdaki açıklamalarla hedeflenen okuma kültürünün oluşturulmasında her yaşın ve her dönemin ayrı bir önemi vardır. Ancak çocuğun temel okuma becerisi edindiği ve kitaplarla daha yakın iletişime girdiği ilkokul dönemi çok önemlidir. Araştırmalarda da çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ilkokul döneminin önemi vurgulanmaktadır. Çocuk yaşta elde edilen okuma becerisi, okuma alışkanlığını elde etmek için atılmış ilk adımdır (Yavuz, 1987, s. 266-267). Özellikle 6-8 yaş dönemi, çocukların okuma alışkanlığı ve kültürü edinmelerinde en duyarlı dönemdir (Sever, 2007, s. 35). Cleary, 8 ile 13 yaş arası dönemi okumanın altın yılları olarak betimlemekte; 13 yaşından sonra çocukların okumaya olan ilgisinin azalabileceğini belirtmektedir (Akt. Bamberger, 1990, s. 8). Bu dönemde çocuğun okumaya karşı ilgi duymasında en büyük yardımcı elbette ki çocuk kitaplarıdır. Bu nedenle okulda ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla edinilen temel okuma becerisinin okul içi ve okul dışı ortamlarda çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılarak geliştirilmesi, okuma kültürü oluşturma açısından daha etkili olacaktır.

Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve 'çocuk gerçekliği'ni yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde "çocuğa göre" içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2019, s. 24). Sever'e göre de çocuk edebiyatı dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır (2007, s. 41).

Çocuklar için üretilen bir eserin görecelik ilkesine uygun olarak antiotoriter bir anlayışla kaleme alınması, edebî ve estetik değerleri içermesi gerekir. Bu özellikleri barındıran metinler çocuklarda kalıcı bir kitap sevgisinin ve okuma kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Bu nedenle yetişkinlere düşen önemli görevlerin başında, daha küçük yaştan itibaren çocukları, onları yaratıcı kılacak nitelikli kitaplarla buluşmalarını sağlamak gelmektedir (Gültekin, 2011, s. 8).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Edebiyat ve eğitimin amacı insanların anlam arayışına yardım etmek olup edebiyata maruz kalmak çocuğun gelişiminde hayati bir bileşendir. Bu nedenle çocuklar, hayatları boyunca onlara eşlik edecek okumaya ve edebiyata dair ilgi ve tutum oluşturmaya teşvik edilmelidir (Sawyer, 2011, s. 3-4). Gelişmiş ülkelerin bu konuda izledikleri yolu bilmek ve yapılanları örnek almak bu yüzden çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatı konusundaki ilk bilinçli ve önemli girişimlerin yapıldığı ülke olan İngiltere'de (Şirin, 1994, s. 58) okuma kültürü oluşturmak için çocuk edebiyatından ilkokul döneminde nasıl yararlandığını belirlemek, bunun için yararlanılan okul içi-okul dışı ortam, uygulama ve etkinlikleri değerlendirerek okuma kültürü edinimindeki önemini ortaya koymaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s. 140-143). Bu bağlamda okuma kültürü oluşturmada çocuk edebiyatından yararlanma durumu İngiltere'de Newtown Primary School'da ve Exeter kütüphanesinde gönüllü hizmet yapılan sürede ulaşılan yazılı kaynaklar incelenerek ve kişisel gözlemler, deneyimler yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu tarafından hazırlanan ve 7 Ocak 2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'a sunulan Okuma Kültürü Programı Ön Bilgi Notu'nda UNESCO raporlarına göre dünyada okuma programı uygulayan ve okuma becerisi kazandırmada en başarılı ülkeler arasında İngiltere, Almanya, Fransa, İtalya, Finlandiya, Hollanda, İsveç, Norveç, Belçika, İsviçre, Avusturya, İspanya, Amerika (bazı eyaletleri), Kanada, Japonya, Güney Kore, Malezya vd. sayılmaktadır). En son okuma programını güncelleyen ülkelerden biri de İngiltere'dir (Okuma Kültürü Programı Ön Bilgi Notu, 2019).

İngiltere'de okuma kültürü üzerine yapılan çalışmaları dört ana başlık altında toplamak mümkündür:

Millî Eğitim Bakanlığının ana dili programı içinde okuma kültürü oluşturmaya dönük çalışmaları

Okuma Programı

"Okuma yazma öğrenmiş ancak yaşlılarının gerisinde kalan çocuklar" için yapılan okumayı iyileştirme çalışmaları

Okuma kültürüne yönelik diğer çalışmalar ve uygulamalar

Eğitim Bakanlığının İngilizce Programı

1988 yılındaki Eğitim Reformu sonrasında kabul edilen millî müfredat gereği İngiltere'de ilköğretim, ana okulu dahil 5-11 yaşlarını kapsayan 6 yıllık ve 3 aşamadan oluşan bir eğitim-öğretim sürecidir. Ana okulu (reception class) bağımsız olmak üzere, 1. ve 2. Sınıflar 1. kademe (Key Stage 1); 3. ve 4. Sınıflar 2. Alt kademe (Lower Key Stage 2); 5. ve 6. Sınıflar ise 2. Üst kademe (Upper Key Stage 2)yi oluşturmaktadır. Key Stage 1 (Years 1-2) 5-7 yaş ve Key Stage 2 (7-11 yaşlar arası) Primary School olarak adlandırılır.

Millî müfredatta yer alan İngilizce Programında öncelikle İngilizcenin eğitimde ve toplumda üstün bir konuma sahip olduğu vurgulanmaktadır. Nitelikli bir İngilizce eğitiminin çocuklara düşüncelerini ve duygularını karşı tarafa iletmede akıcı konuşma ve yazma becerisi kazandıracığı; okuma ve dinleme yoluyla da başkalarının onlarla iletişime geçebileceği ifade edilmektedir. Özellikle okuma yoluyla öğrencilerin kültürel, duygusal, entelektüel, sosyal ve ruhsal olarak gelişme şansı elde edeceği belirtilmektedir. Özellikle edebiyat böyle bir gelişmede kilit rol oynamaktadır. Okuma, ayrıca öğrencilerin hem yeni bilgi edinmelerini hem de şimdiye kadar bildiklerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Bütün dil becerileri toplumun her üyesi için gerekli olup, kendine güvenli bir şekilde, akıcı konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğrenemeyenler toplumsal haklarını etkin bir şekilde kullanmaktan mahrum kalacaktır.

Millî eğitim programının genel amacının öğrencileri sözlü ve yazılı dile güçlü bir hâkimiyet kazandırarak yüksek dil ve okur-yazarlık standartlarını teşvik etmek ve zevk için yapılan çeşitli okumalar aracılığıyla edebiyat sevgisi oluşturmak olduğu belirtilmektedir. Program tüm öğrencilerin,

Kolay, akıcı ve anlayarak okumalarını,

Zevk ve bilgi için geniş bir yelpazede ve sık okuma alışkanlığı geliştirmelerini,

Geniş bir kelime hazinesi; okuma, yazma ve konuşma dili için dil bilimsel kalıpları ve dil bilgisi kurallarını edinmelerini,

Zengin edebiyat geleneğini takdir etmelerini,

Doğru, açık ve tutarlı yazmalarını; dinleyiciye, amaca ve bağlama uygun dil kullanmalarını,

Öğrenmek için tartışma yöntemini kullanmalarını ve böylece düşüncelerini ve fikirlerini açıkça ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmelerini,

Konuşma ve dinleme sanatında, resmi sunumlar yapmakta ve tartışmalara katılmakta yetkinleşmelerini amaçlamaktadır.

Okuma öğretimi ile öğrencilerin birinci ve ikinci kademedeki kelime okuma (word reading) ile okuyarak ve dinleyerek anlama (comprehension, both listening and reading) yeterliklerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğretimde öğrencilerin iki yönde de yeterlik kazanmalarına odaklanmanın gerekli olduğu vurgulanmakta, her biri için farklı türde öğretim yapılması gerektiği belirtilmektedir.

İyi bir kelime okuma, aşına olunmayan yazılı/basılı kelimelerin telaffuzunu anlamada hız kazanmayı ve önceden bilinen yazılı/basılı kelimelerin hızlı tanınmasını gerektirir. İkisini de desteklemek, konuşma dilindeki sesleri gösteren yazılı/basılı harfleri anlamak demektir. Bu nedenle okula başladıklarında okuma öğretiminin ilk aşamasında sesler, okumaya yeni başlayacak öğrencilere vurgulanarak gösterilmelidir.

İyi anlama dil bilimsel bilgiden (özellikle kelime bilgisi ve dil bilgisi) ve dünya bilgisinden yararlanır. Anlama becerileri, öğrencilerin öğretmenle yüksek kaliteli tartışma deneyimleri ve çeşitli hikâyeleri, şiirleri ve kurgusal olmayan metinleri okuyarak ve tartışarak gelişir. Tüm öğrenciler, kendileri ve yaşadıkları dünya ile ilgili bilgilerini geliştirmek, okumanın takdirini ve sevgisini oluşturmak ve müfredattaki bilgileri edinmek için hem kurgusal hem de kurgusal olmayan metinleri yaygın olarak okumaya teşvik edilmelidir. Geniş bir yelpazede ve sık sık okumak öğrencilerin kelime dağarcığını artırır, çünkü günlük konuşmada nadiren duydukları veya kullandıkları kelimelerle karşılaşır. Okuma ayrıca öğrencilerin hayal gücünü besler ve meraklı genç beyinler için merak ve neşe kaynağı olur. Sonuç olarak ilköğretim sonuna, tüm öğrencilerin daha sonraki öğrenim hayatlarında karşılaşacakları herhangi bir konuda akıcı ve güvenle okuyabilecek düzeye gelmeleri gerekmektedir (United Kingdom Government, 2013).

Okuma Programı

İngiltere’de okumanın hayati önemini kabul eden hükümet, 2010 yılından itibaren okullarda okur-yazarlık standartlarını yükseltmeye öncelik vermiş, genel olarak okumayı geliştirmek ve dezavantajlı öğrenciler ile akranları arasındaki başarı farkını daraltmaya odaklanmıştır. Bu amaçla 2015 yılının Mart ayında yayımlanan “Okuma: Gelecek Adımlar” adlı resmî dosyada öncelikle bu programın tüm okullar için geçerli olduğu belirtilerek devletin okumaya olan yaklaşımı gösterilmektedir (United Kingdom Government, 2015).

Hükümetin okuma standartlarını iyileştirmek ve zevk için okumayı teşvik etmek için okulları nasıl destekleyeceğini açıklayan eğitimde hiçbir şeyin, her çocuğun iyi okumasını sağlamaktan daha önemli olmadığını belirtmekte; okuyabilen öğrencilerin okulda başarılı olmaları, iyi niteliklere sahip olma ve bunun sonucu olarak tatmin edici, mükafatını alabilecekleri bir kariyerin tadını çıkarma olasılıklarının çok daha yüksek olacağını vurgulanmaktadır.

Programa göre, önemli pratik faydalarına ek olarak okuma, hayatın en büyük zevklerinden biridir. Her çocuk harika bir roman, biyografi veya tiyatro okumaktan gelen haz ve zenginliği deneyimleme fırsatına sahip olmalıdır. Christopher Marlowe'dan Ian McEwan'a kadar İngiliz edebiyatı kanonu, geçmişi ne olursa olsun ve nerede yaşarlarsa yaşasın, her İngilizce konuşuruna aittir. Bu entelektüel ve kültürel mirasa tam katılım evrensel, yüksek okuyazarlık standartlarına bağlıdır.

Programda, ilk okuma-yazma sürecinden başlanarak, öğrencilerin hız ve akıcılık geliştirmeleri için desteklenmelerinin hayati önem taşıdığı, böylece kendilerine güvenen olgun okuyucular olabilecekleri, bunu yapmanın en iyi yolunun ise okuma tutkusunu

aşlamak olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların, bir çocuğun okuduğu miktar arttıkça, okuma kazanımlarının arttığını ve bunun da onları daha fazla okumaya teşvik ettiğini göstermekte olduğu bilgisi paylaşılmaktadır. Bunun için öncelikle, “phonics” metodu ile ilk okuma yazma öğretiminin öneminden bahsedilmektedir. Çocuklara her bir harfin çıkardığı sesi nasıl tanıyacağını, farklı harf kombinasyonlarının çıkardığı sesleri nasıl belirleyeceğini ve bir kelime yapmak için bu sesleri nasıl harmanlayacağını öğretmek gerekmektedir. Çocuklar daha sonra bu bilgiyi gördükleri yeni kelimeleri çözmek için kullanabilirler. Bu okumayı öğrenmenin ilk önemli adımudur. Temel kod çözme işlemi otomatik hâle geldikçe, genç okuyucuların bilişsel kapasitesi (çalışma belleğindeki alan) serbest bırakılır, bu da üst düzey anlama sürecini kolaylaştırır. Akıcılık aynı zamanda yeterli bir kelime dağarcığına da bağlıdır. Geniş bir kelime dağarcığı yeni konuyu anlamak için önemli bir araçtır ve öğrencilerin bir konuyu anlama becerisi arttıkça, karşılaşılabilecekleri yeni kelimeleri çözme yetenekleri de artmaktadır.

Çocuklar okurken daha önce karşılaşmadıkları yeni fikirler ve kelimelerle karşılaşılır. Kelimeleri bağlam içinde buluşturarak ve aynı kelimeyi farklı bağlamlarda buluşturarak, bilinmeyen kelimelerin ve kelimelerin anlamlarının birden fazla anlamı ile nasıl çözüleceğini öğrenirler. Çocuklar, kod çözmeye ustalaşmanın ilk aşamasındayken, kod bilgisini, fonik bilgilerine uygun kitaplar kullanarak uygulamaya dökmek çok önemlidir. Okullar, okulda geçirdikleri zaman boyunca çocukların kelime hazinesini ve edebiyattan zevk almalarını sağlamak için ayrı fırsatlar bulmalıdır.

İlk okuma-yazmanın öneminden sonra programda en çok vurgulanan husus, zevk için okumadır. Zevk için okumak sadece okuma testlerindeki performansı arttırdığı için değil, çocukların eğitimi için de çok önemlidir. Bunlar arasında geniş bir kelime hazinesi, metin anlama, dil bilgisi ve genel bilgi bulunmaktadır. Ayrıca zevk için okumanın yazım ve matematik becerilerindeki ilerlemeyle de bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Çocukların ne sıklıkla okudukları ise okudukları kitap sayısı ile bağlantılıdır. Programda Ulusal Okuryazarlık Vakfı tarafından 8-16 yaş grubu için yapılan araştırmalara göre, ayda okunan kitap sayısı ile okuma yeterliliği arasında bulunan ilişki açıklanmıştır. Buna göre, bir ayda okudukları kitap sayısı arttıkça, çocukların yaşları için beklenen okuma seviyesini aştıkları görülmektedir. Ayda iki veya daha fazla kitap okuyan çocukların okumada zorlanma olasılıkları çok daha düşük olmaktadır. Ayda beş kitap okuyanların, hiç kitap okumamış olanlara kıyasla, yaşlarının çok ilerisinde okuma becerisine sahip olma olasılıkları neredeyse iki kat daha fazladır.

Programda, kitap kulüplerinin, öğrencileri hem okul içinde hem de okul dışında geniş ve sık okumaya teşvik etmenin ve hem okuma hem de konuşma dili becerilerini geliştirmenin mükemmel bir yolu olduğu söylenmektedir. Kitap kulüpleri, çocuklara okudukları kitapları sınıf dışı bir ortamda tartışma ve yeni yazarlar ve yeni hikâyeler keşfederek edebiyat sevgilerini geliştirme fırsatı verecektir.

Programa göre, kütüphanelerin de çocukların okuma alışkanlıklarında önemli bir rolü vardır. Hükümet tüm çocukların bir halk kütüphanesinin aktif üyesi olmasını istemekte ve tüm okullardan özellikle tüm 3. sınıf öğrencileri için bir kütüphane üyeliği düzenlemelerini istemektedir. Ayrıca kütüphaneye sınıf ziyaretleri düzenlenmesini ve kütüphane kullanımını teşvik etmek için ilkokulların yerel kütüphanelerle ortaklaşa çalışmasını istemektedir.

Programda, şiir tanıtımı yapılması istenmekte, ‘Şiir Ezberleme’ yarışması desteklenmekte ve ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini şiir okumaları, öğrenmeleri için teşvik etmelerine yardımcı olacak kaynakların finanse edileceği de ifade edilmektedir.

Öğrencilere yavaş yavaş okuma tutkusunu aşmak, okuma becerilerini geliştirmede en iyi yoldur. Okumayı seven çocuklar daha fazla okuyacak ve zamanla bu konuda daha fazla çaba gerektiren eserleri okuyabilecek ve edebî zevk alacaklardır. Bu da onları daha fazla okumaya teşvik edecektir. Okumaları arttıkça, okuma becerileri de gelişecektir. Tüm okumalar bir fark yaratmakta, ancak zevk için okuma bu şekilde çok daha etkili olmaktadır.

Sonuç olarak devlet, öğretmenlerden okuma sevgisini artırmak için ellerinden geleni yapmasını beklemektedir. Ortaokula geçerken öğrencilerin edebiyatın değerini anlayacak ve eleştirel okuma yapacak seviyeye gelmeleri istenmektedir. Bu yüzden ortaokula geçerken çocukların sınıf içi ve sınıf dışı okumaları gittikçe genişletilmeli ve çeşitlendirilmelidir. Tüm çocuklar, ilkokul ve sonrasında bağımsız olarak kitap seçmeye ve okumaya teşvik edilmelidir, böylelikle onları ilgilendiren, onları düşündüren ya da güldüren ve daha fazla okuma ilhamı veren metinleri keşfedebilirler. Ancak okuma sevgisini teşvik etmenin, devletin tek başına hareket edebileceği veya yapması gereken bir şey olmadığı; ebeveynler, okullar, kütüphaneler ve diğerlerinin çocuklarda okuma sevgisini geliştirmede hayati bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitim Bakanlığı’nın “Okula Giden Ancak Yaşlılarının Gerisinde Kalan Çocuklar” İçin Yaptığı Çalışmalar

İngiltere’de ayrıca 2008’den beri devlet tarafından finansal olarak desteklenen, bir hayır kurumu olan KPMG Charitable Trust ile eğitim kurumu Institute of Education iş birliğiyle hayata geçirilen “ECar- Every Child is a Reader (Her Çocuk Bir Okurdur) adlı bir program çerçevesinde Okumayı İyileştirme Programı yürütülmektedir. Londra Üniversitesi’ne bağlı Avrupa Okumayı İyileştirme Kurumu aracılığıyla yürütülen ve izlenen bu program; 6 yaş civarında, başarı düzeyleri düşük öğrencileri 20 haftalık bir dönemde o yaş için beklenen okur-yazarlık düzeyine ulaştırmak için tasarlanan bire bir 30 dakikalık derslerden oluşan ve alanında uzman kişilerin rehberliğinde uygulanmaktadır. Bu çalışmalar Hükümet, Eğitim Bakanlığı, Üniversite, Yerel Yönetimler, uzman STK’ların iş birliğinde gerçekleştirilmektedir (University College London, 2015). Bu program okuma-yazma yeteneği zayıf olan çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için uygulamaya konulmuştur.

Okuma Alanında Yapılan Diğer Çalışmalar

Bir toplumda okuma kültürünün en önemli göstergesi, okumanın gündelik yaşamın ögeleri arasında yer almasıdır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıkları, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır. Birçok başka değişkenle birlikte, çocukların çevrelerinde okuma görüntüleri ile karşılaşmaları, aileleri ya da çevredeki diğer kişilerin okuma yaşantılarını paylaşmaları, okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar (Samur, 2014, s. 164). İngiltere’de çocukları geniş çapta okumaya ve kitap sevgisi geliştirmeye teşvik etmek için pek çok girişim vardır ve devlet bu girişimleri memnuniyetle karşılamakta ve desteklemektedir. Program bazında ve kurumsal olarak oluşturulmaya çalışılan okuma kültürü, okulda ve günlük hayatta şu ortam, etkinlik ve uygulamalarla zenginleştirilmekte ve geliştirilmektedir.

Okul İçi Uygulamalar

1-Renkli Okuma Bandı Uygulaması

İngiltere’deki tüm ilkokullarda çocukların yaş seviyesine ve okuma becerilerine uygun kitaplar, Oxford Reading Tree ve Book Band adı verilen renklerle derecelendirilmiş kitap dizisi kullanılarak seçilmektedir. Buna göre 4-5 yaşındaki çocuklar pembe renkli birinci aşama kitaplarla okumaya başlamakta ve 8-9 yaşlarında gökkuşağı renk dizisindeki kitapları okuyacak seviyeye gelmektedir. Bundan sonraki aşamadaki çocuklar “serbest okuyucu” (free reader) olarak adlandırılmaktadır (“Oxford Reading Tree”, t.y).



Şekil 1: İngiltere’deki Okullarda Kullanılan Renkli Kitap Dizisi

2-Sınıf Kitaplıkları ve Her şeyi Bırak ve Oku (DEAR) Projesi

İyi bir sınıf kitaplığı, çocukların yaşam boyu okur kimliği kazanabilmeleri için çok önemlidir. Bunun için her sınıfta seviyelerine uygun her türde çocuk kitaplarıyla donatılmış bir kitaplık ve okuma köşesi mutlaka bulunmaktadır. İngiltere’de çocukların müfredatın tamamında kazanımları destekleyen kelime ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için düzenli okumaya odaklanılmaktadır. Yalnızca İngilizce derslerinde değil tarih, coğrafya ve bilimde incelenen konuları desteklemek için de seçilen kitaplar ile okuma etkinlikleri sürdürülür. Müfredattaki temaya uygun çocuk kitapları, belli bir süre kitaplıklarda öne çıkarılmaktadır.

Okullarda, ayrıca daha büyük öğrencilerin daha genç öğrencilerin okumasını destekleme fırsatları yaratılarak DEAR (Her Şeyi Bırak ve Oku) zamanları ayarlanmaktadır. Her hafta 30 dakikalık dört DEAR dersi yapılır ve öğrenciler DEAR kitaplarını her zaman yanlarında taşırlar. Öğrenciler sessizce veya gruplar hâlinde okurlar, okuduklarını tartışırlar veya kitap yorumları yazarlar. Öğretmenler de sesli veya sessiz okuma yaparak örnek olur, sınıfın tartışmalarını yönlendirir ve okuma günlüklerini kontrol eder.

Okullarda yapılan bu toplantılarda üstün yetenekli, başarılı öğrenciler büyük edebî eserlerden seçtiklerini diğer öğrencilere tanıtmaktadır. Öğretmenler de kendi seçtikleri DEAR kitaplarından çıkardıkları özeti okur ve tartışırlar. Böylece öğrenciler giderek daha zor kitapları okumayı denemeye teşvik edilmektedir (United Kingdom Government, 2015).



Şekil 2: İngiltere’deki Sınıf Kitaplığı Modeli

3-Kitap Çantası ve Okuma Günlükleri

Ana sınıfı olarak düşünülebilecek “reception class” larda öncelikle çocuklara bir kitap çantası verilmekte ve çocukların okula her gün bu kitap çantası ile gelmesi beklenmektedir. İçinde çocuğun seviyesine uygun seçilen ve daha sonra değiştirilen bir çocuk kitabı ile bir okuma günlüğü bulunmaktadır. Öğretmen tarafından takip edilmeye başlanan bu defterler, çocukların temel okuma becerisi edindiği dönemlerde okumaya başladıkları kitapları ve bu ilk okumalara dair veli ve öğretmen görüşlerini günlük olarak

takip etmek; görüş ve yorumları kaydetmek için kullanılmaktadır. Kazanma hedefine yönelik kupa görseli ve “Ben harika bir okuyucuyum.” cümlesiyle süslenen 36 sayfadan oluşan bu okuma günlüklerinin son sayfaları, kitapta hoşlandıkları/hoşlanmadıkları bölümleri nedenleriyle yazmaları için ayrılmış, en sevdikleri bölümün aynen yazılması istenmiştir. Günlükte yüksek sıklıktaki kelimelerin listesi de verilmektedir.



Şekil 3: İngiltere’de Okullarda Kullanılan Okuma Günlüğü ve Kitap Çantası

4-Sertifika ve Ödüller

Her haftanın son okul günü tüm okulun katılımıyla gerçekleşen törenlerde verilen, sınıf öğretmeni, müdür ve özel başarı ödülleri, sertifikalar, öğrencinin diğer ders ve beceri alanlarında gösterdikleri çaba ve ürün için olabildiği gibi okuma becerisine yönelik olarak da düzenlenebilmektedir.



Şekil 4: Okuma Becerisine Yönelik Sertifika ve Ödül Örnekleri

5-Kitap Kulüpleri

Öğrenciler ilkököl birinci aşamada sesleri öğrendikten sonra, daha geniş okumalar için teşvik edilmektedir. Okullar her ay bir kitap teması seçmekte ve öğrenciler okumak ve tartışmak için klasik ve modern kitaplardan seçim yapmakta ve okul bloğu için yorum yazma fırsatı yakalamaktadır. Okuma programında da, kitap kulüplerinin, öğrencileri hem okul içinde hem de okul dışında geniş bir yelpazede ve sık okumaya teşvik etmenin ve hem okuma hem de konuşma dili becerilerini geliştirmenin mükemmel bir yolu olduğu söylenmektedir. Kitap kulüpleri, çocuklara okudukları kitapları sınıf dışı bir ortamda tartışma ile yeni yazarlar ve yeni hikâyeler keşfederek edebiyat sevgilerini geliştirme fırsatı vermektedir.

6-Kitap Günleri

Dünya Kitap Günü

Bu gün, önce UNESCO tarafından tüm dünya genelinde 100’den fazla ülkenin dâhil olacağı bir gün olarak tasarlanmış ve 23 Nisan günü kutlanması öngörülmüştür. Ancak İngiltere’de her yıl 5 mart günü kutlanmakta olan bu etkinlik, aynı adlı bir yardım vakfı tarafından organize edilmekte ve her çocuğun kendi kitabı olması gerektiği inancıyla tüm ülke genelinde etkinlikler düzenlenmektedir. Bu gün, çocuk kitabı yazarlarının, resimleyenlerin, kitapların ve okumanın kutlandığı bir gündür. Bu günde

ülke genelinde tüm okullarda on beş milyondan fazla 1 pound Dünya Kitap Günü kitap jetonu dağıtılmakta ve çocuklar bunu kitapçılarda ya da marketlerde bu güne özel seçilmiş kitaplardan ücretsiz olarak almak için kullanabilmektedir.

Bu gün aynı zamanda okullarda bir şenlik havasında kutlanmakta, çocuklar severek okudukları kitap karakterlerinin kılığına girerek eğlenmektedir. Okulların tercihine göre yerel kütüphanelere ya da kitapçılara geziler, ünlü kitap karakterlerinden oluşan sergiler ya da kitap temalı farklı etkinlikler de düzenlenilmektedir. Ayrıca, çocuklardan gönüllük esasına göre toplanan bağışlar Book Aid International gibi yardım vakıfları aracılığıyla diğer ülkelerdeki çocuklara kitap göndermek için de kullanılmaktadır ("World Book Day", t.y.)



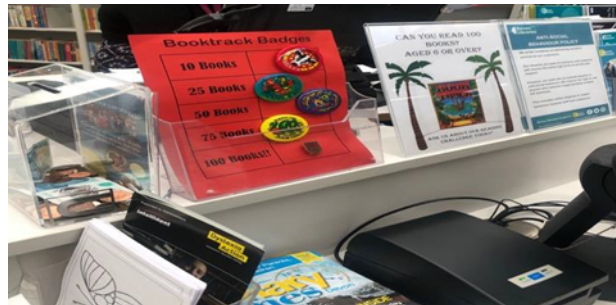
Şekil 5: Dünya Kitap Günü Kutlaması

Roald Dahl Günü

Bu günde dünyanın önde gelen İngiliz çocuk kitabı yazarlarından Roald Dahl'ı, kitaplarını ve unutulmaz karakterlerini yazarın doğum günü olan 13 Eylül'de anmak için kutlamalar yapılmaktadır. Dünya Kitap Günü vakfı tarafından organize edilen bu özel günde tüm okullar yazarın kendisi, eserleri ve karakterleri ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenlemektedir ("Roald Dahl Day", t.y.).

7-Okuma Şampiyonları Programı

Okullar, yıl boyunca 10,25, 50,75, 100 veya daha fazla kitap okuyan öğrencileri ödüllendirmektedir. Bazı öğrencilerin evdeki kitaplara erişimi olmadığını kabul eden okullar, tüm öğrencileri yerel kütüphaneye kaydettirmekte ve çevrimiçi okuma materyallerine erişime yatırım yapmaktadır. Yerel kütüphanelerde ayrıca çocuklara okunan kitap sayısına göre rozetler hediye edilmektedir.



Şekil 6: Kütüphanede Okunulan Kitap Sayısına Göre Verilen Rozetler

8-Premier Lig Okuma Yıldızları

Bu proje, Ulusal Okuryazarlık Vakfı ve Premier Lig'in işbirliğinde 2003 yılından beri devam eden; okullarda, kütüphanelerde ve futbol kulüplerinde kullanılmak üzere tasarlanmış 10 haftalık bir okur-yazarlığı geliştirme programıdır. Program 9-13 yaşlarında futbolu seven ancak okuma motivasyonu eksik çocukların okur-yazarlık becerilerini geliştirmek ve okumaya katılımlarını arttırmak için tasarlanmıştır. Bunun için çocuklara "Saftirik: Eski Okul" gibi popüler çocuk kitaplarından, futbol yıllıklarından ve diğer kurgu kitaplardan seçilen 20 çocuk kitabı önerilmektedir. Beraberinde okulda ve evde yapılabilecek okuma-yazma tabanlı futbol temalı eğlenceli etkinliklerin yer aldığı bir web sayfasına erişim sağlanmaktadır. Ayrıca bu programa katılan gruplara öğretmen kılavuz kitabı, çocuk etkinlik kitapları, sertifikalar, çıkartmalar ve posterler, Premier Lig markalı kalemler, cetveller ve kalemlerden oluşan setler verilmekte, Premier Lig futbol kulüplerinde, sanat mekânlarında ve kütüphanelerinde bölgesel yazar buluşmaları yapılmaktadır. Program daha çok futbolu seven küçük çocuklarda özellikle de erkek çocuklarda okuma ilgisi oluşturmak için kullanılmaktadır ("National Literacy Trust", t.y.).

Okul Dışı Ortam/Uygulama/Etkinlikler:

1-Okumaya Devam Et İlerle Kampanyası (The Read On. Get On.)

Uluslararası Çocukları Kurtarma Organizasyonu (Save the Children) ve Ulusal Okuryazarlık Vakfı (National Literacy Trust) tarafından yürütülen kampanya, gelecek 10 yıl içinde tüm çocukların 11 yaşına kadar iyi okumalarını sağlama hedefini belirlemiştir. Kampanya, ebeveynleri çocuklarıyla günde 10 dakika kadar kısa bir süre okumaya, çocuklara erken yaşta okuma alışkanlığı kazandırmaya teşvik etmektedir. Ebeveynlerden çocukları ilkokulun sonuna kadar bir hafta boyunca bir kitap okuyuncaya kadar bu günlük okuma alışkanlığını geliştirmeleri istenmekte ve bunun çocukların okul başarıları konusunda gerçek bir fark yaratabileceği belirtilmektedir (“National Literacy Trust”, t.y.).

2-Kitabevi Gezileri

İngiltere’de okullar Dünya Kitap Günü başta olmak üzere farklı zamanlarda kitabevlerine de okul gezileri düzenlemekte ve kitaplarla ilgili öğrencilere zengin deneyimler yaşama şansı sunmaktadır. Kitabevlerinde çalışanların da okuma kültürü olan ve bu gezilerde çocuklarla okuma atölyeleri gerçekleştirebilecek ustalıkta profesyonel kişiler olduğu gözlemlenmiştir. Okuma programında da öğretmenler bu tür gezileri yapmaya teşvik edilmektedir.

3-Kütüphane Gezileri

Kütüphaneler, çocukları erken yaşlarda çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturmada çok büyük bir rol üstlenir. Özellikle kitap okuma olanağı bulamayan ve çeşitli nedenlerle okuma gereci sağlayamayanlar için ayrı bir önem taşımaktadır. İngiltere’de kütüphaneler okullarla iş birliği içinde çalışmakta, çocuklara çocuk kitaplarıyla zenginleşmiş sıcak ve keyifli bir ortam ve kitaba kolay erişim imkânları sunmaktadır. Kütüphane görevlileri çocuk gelişimini bilen, çocuklara kitap seçiminde rehberlik edecek yeterlikte kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca, kütüphanelerde çocukların okuma becerilerini arttırmak ve geliştirmek için ödüllü yarışmalar düzenlenmekte ve çocukların okuduğu kitap sayısına göre ödüllendirmeler yapılmaktadır.

İngiltere’de hükümet, tüm çocukların bir halk kütüphanesinin aktif üyeleri olmasını ve tüm okullardan özellikle tüm 3. sınıf öğrencileri için bir kütüphane üyeliği düzenlemelerini istemektedir. Ayrıca kütüphaneye sınıf ziyaretleri düzenlenmesini ve kütüphane kullanımını teşvik etmek için ilkokulların yerel kütüphanelerle ortaklaşa çalışmasını desteklemektedir.

4-Ücretsiz Kitap Satın Alma ve Değişim Dükkanı (Book-Cycle Charity Shop)

Kitaplar aracılığıyla öğrenmeyi ve kendine güveni teşvik etmek, ağaç dikmeye katkı sağlamak amacıyla kurulan, haftanın yedi günü hizmet veren ve gönüllü kişiler tarafından işletilen bu dükkân bağışlarla varlığını sürdürmektedir. Günde toplam 3 adede kadar kitap seçilebilmekte ve dilenildiği kadar bağışta bulunulabilmektedir. Bu bağışlar da okullara ve yetimhanelere ücretsiz kitap göndermek ve bulunulan bölgede ağaç dikiş için kullanılmaktadır. Mekân ayrıca kitap, sanat, örgü ve meditasyon kulüplerine de ev sahipliği yapmaktadır (“Book Cycle Charity”, t.y.)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma, yaşamın her döneminde giderek artan bir şekilde ihtiyaç duyulan temel bir beceridir. İyi okuma becerisine sahip olmak, çağın sosyal ve ekonomik gerekliliklerindedir. Okuma becerisinin kazanıldığı ilkokul yılları okumaya karşı ilginin belirlendiği ve okuma alışkanlığı kazanmada temellerin atıldığı bir dönemdir (Bayram, 1990, s. 8). Bu nedenle temel okuma becerisi edindirmeyi yalnızca okuma tekniğinin kazandırılacağı bir etkinlik olarak görmemek gerekmektedir. İlk okuma öğretiminde hedef çocuğa sadece okuma becerisi kazandırmak değil, çocuğun doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve okumayı alışkanlık haline getirmesi olmalıdır (Sever, 2007, s. 43). Bu nedenle temel okuma becerisinin önce okuma sevgisi ve alışkanlığına, sonrasında okuma kültürüne dönüştürülmeye çalışıldığı ilkokul dönemindeki yaşantı ve deneyimler çocukların tüm hayatını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Günümüzde yetişkinlerde görülen doğru ve anlaşılır okumama, yavaş okuma, okuduğunu anlamama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edememe gibi sorunların da temelini bu dönemde yapılan eksik ve yanlışlara dayandığı söylenebilir.

Bu yüzden, “öğrenim süreci içerisinde, bireylere, kuru bir okuma yazma becerisi kazandırma değil; belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşüncüyü, duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlköğretimden yüksek öğretime bütün hedeflerin bu durumu gerçekleştirmeye yönlendirilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştireci, irdeleyici bir okuma alışkanlığının, ana dilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekmektedir” (Göktürk, 2002, s. 47). Okuma kültürüne sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilecektir.

Türkçe eğitiminin de temel amacı olan okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmış, okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek, okuma eğitiminin bir aracı olan metinlerin bu amaca uygun olarak seçilmesini ve yetişen neslin çocuk kitaplarıyla gerek okulda derslerle ilişkilendirilerek gerek okul dışında buluşturulmasını gerektirmektedir. Çocukların okumaya dönük bilgi ve becerilerinin uygulamalarla zenginleştirilmesi için İngiltere’deki örnekler ışığında ülkemizde yapılabilecekler şöyle sıralanabilir:

Temel okur-yazarlık becerisinin okuma alışkanlığına ve okuma kültürüne dönüştürülmesinin bir devlet politikası olması ve bu çerçevede çocuk edebiyatı ile zenginleştirilen nitelikli bir program hazırlanması önemlidir.

Sınıf kitaplıklarının nitelikli çocuk kitaplarıyla doldurulması ve bu kitapları rahat bir şekilde okuyabilecekleri sınıf içi köşelerin hazırlanmış olması da çocukların okuma sevgisi ve alışkanlığı üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır.

Halk kütüphanelerinin nitelikli çocuk kitaplarıyla zenginleştirilmesi ve çocukların zevkle gidecekleri mekânlara dönüştürülmesi, çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, okulların düzenli olarak kütüphane gezileri düzenlemesi ve böylece kitabın tüm çocuklar için ulaşılabilir olması da çocuklara okuma kültürü edindirme sürecinde son derece önemlidir.

Günlük yaşantımızda oluşturulabilecek kitap ve okuma merkezli ortamlar çocukları okumaya özendirerek şekilde düzenlenmelidir. Sivil toplum kuruluşlarının ve derneklerin katkılarıyla kitaba erişim imkânları çoğaltılmalı, toplumun okumaya bakışı olumlu yönde değiştirilmeye çalışılmalıdır.

Dünya Kitap Günü, ülkemizde de çocuk kitaplarının çocuklarla buluşması için her yıl bir tema ya da yazar seçilerek farklı etkinliklerle kutlanılabilir.

Okulların, derneklerin, vakıfların ve kütüphanelerin düzenledikleri yarışmalar ve kitap kulüpleri de çocukları yeni okumalar yapmak için teşvik edici olmaktadır.

Okullarda okuma becerisine yönelik verilen çabayı ve başarıyı takdir eden sertifika ve ödüller de çocukların kitaba ve okumaya bakışını olumlu etkilemekte, onları yeni okumalar yapmak için teşvik etmektedir.

Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik geleneksel yöntemler yanında sesli ve grupla okuma, güdümlü okuma ve yaş düzeyine göre seçilmiş nitelikli kitapların tümünün küme içinde okunması, değerlendirilmesi, yorumlanması ve paylaşılmasıyla eleştirel okumanın gerçekleşmesini amaçlayan modeller de dikkate alınabilir.

Çocukların çocuk edebiyatı ile büyümeleri, tüm yaşamları için son derece önemlidir. Eğitimciler, aileler ve tüm toplum üyeleri, çocukların okuma sevgisi ve tutkusunu geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Sonuç olarak, okuma kültürünü yapılandırabilmek için, birey ve toplum olarak erken yaşta çocukların okumaya ve kitaba ilgi ve sevgi beslemelerini sağlayacak her tür uygulamayı dikkate almak ve hayata geçirmek bir sorumluluktur.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). Türkçe ilkökuma yazma öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme. Çeviren: Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Book-Cycle Charity. (t.y.) From to book and back again. (2020, 16 Ağustos). Erişim adresi: <http://www.book-cycle.org/>
- Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu. (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. İstanbul. Erişim adresi: http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.
- Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu. (2019). Okuma kültürü programı ön bilgi notu. İstanbul. Erişim adresi: <http://www.cocukvakfi.org.tr/cocuk-edebiyati-okulu-2/#1541058787897-b84cd07b-737c>
- Earge; Pirls (2003). Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi. Ankara. Göktürk, A. (2002). Sözüň ötesi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gültekin, A. (2011). Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar). Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). PISA Ulusal Ön Raporu. Ankara.
- National Literacy Trust. (t.y.). Premier League Primary Stars. (2020, 17 Ağustos). Erişim adresi: <https://literacytrust.org.uk/programmes/sport-and-literacy/premier-league-primary-stars/>.
- National Literacy Trust. (t.y.). Read on Get on. (2020, 17 Ağustos). Erişim adresi: <https://literacytrust.org.uk/policy-and-campaigns/read-on-get-on/>.
- Okay, O. (2004) "Okumayan Toplum", Türk Dili Dergisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oxford Reading Tree. (t.y.). What is Oxford reading tree?. (2020, 15 Ağustos). Erişim adresi: <https://home.oxfordowl.co.uk/reading/reading-schemes-oxford-levels/oxford-reading-tree-levels/>
- Roald Dahl Day. (t.y.). About Roald Dahl Day. (2020, 18 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.roalddahl.com/create-and-learn/join-in/roald-dahl-day>.
- Samur İnce, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 157-188.
- Sawyer. W.E. (2011). Growing up with children. (6. Ed.)Abany: Wadsworth. Sever, S. (2007). Çocuk ve edebiyat, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları. Şirin, M. R. (1994). 99 Soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.

- Şirin, M. R. (2019). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış (2. Baskı). İstanbul: Uçan At Yayınları. Şirin, M.R. (2019). Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı (2. Baskı). İstanbul: Uçan At Yayınları. Özdemir, E. (2005). Eleştirel okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- United Kingdom Government. (2013). National Curriculum in England English Programmes of Study. (2020, 20 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/>.
- United Kingdom Government. (2015). Reading: The Next Steps. Erişim adresi: <https://www.gov.uk/government/publications/reading-supporting-higher-standards-in-schools>.
- University College London (2015). Reading Recovery . Erişim adresi: https://www.ucl.ac.uk/reading-recovery-europe/sites/reading-recovery-europe/files/2015_16_annual_monitoring_report_whole_implementation.pdf
- World Book Day. (t.y.) . World Book Day. (2020, 20 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.worldbookday.com/> Yavuz, H. (1987). "Okuma Alışkanlığı Üzerine". Çocuk edebiyatı yıllığı. İstanbul: Gökyüzü.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2002). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2009). "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü" Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu (24-25 Mayıs 2008). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Anlatıma Dayalı Etkinlikler Yönünden Karşılaştırılması

Comparison Of Middle School Turkish Course Books In Terms Of Narrative-Based Activities

Şahin Şimşek¹, İbrahim Fatih Demirel²

Anahtar Kelimeler

1. Dil öğretimi
2. Temel dil becerileri
3. Anlatıma yönelik etkinlikler
4. Kazanım
5. Strateji

Keywords

1. Language teaching
2. Basic language skills
3. Word narrative activities
4. Acquisition
5. Strategy

Başvuru Tarihi/Received
04.05.2020

Kabul Tarihi /Accepted
12.07.2020

Öz

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en kullanışlı vasıta. Ana dili eğitiminde dört temel beceri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Okuma ve dinleme anlamaya yönelik beceriler, konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik becerilerdir. Ferdin toplum içinde kendini doğru ifade edebilmesi, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, sosyal ve iş hayatında başarılı olabilmesi temel dil becerilerini tam olarak kazanmakla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple örgün eğitim kurumlarında bu becerilerin kazandırılması konusunda planlı ve programlı çalışmalar yürütülür. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile anlama ve anlatım becerileri etkinliklerle öğretilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı; 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında okutulan 7. Sınıf Türkçe Ders kitaplarını anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde olup veriler doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anlatma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde; her kazanıma eşit oranda etkinlik tasarlanmadığını, bazı kazanımlara birden çok yer verilirken bazı kazanımlara yönelik hiç etkinlik olmadığını göstermektedir. Konuşma ve yazma etkinliklerinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen stratejilere eşit oranda yer verilmediği bazı stratejilerin birden çok kullanıldığı, bazılarına yönelik ise hiç etkinlik olmadığı da görülmüştür. Anlatma becerilerinin geliştirilmesi için programda belirtilen her kazanıma uygun etkinlikler tasarlanmalı, etkinliklerin işlenmesinde farklı stratejiler kullanılmalıdır.

Abstract

Language is the most useful means of agreement between people. There are four basic skills in mother tongue education. These; listening, reading, speaking and writing. Reading and listening are skills to understand, and speaking and writing are skills to explain. Being able to express himself correctly in society, to establish healthy relations with his environment, to be successful in social and business life is directly related to acquiring basic language skills. For this reason, planned and programmed studies are carried out in formal education institutions on the acquisition of these scholars. With the 2006 Turkish Lesson Curriculum, comprehension and expression skills started to be taught with activities. The aim of this study is to compare 7th grade Turkish textbooks taught in 2019-2020 academic year in terms of narrative activities. The study is a screening model, which is one of the qualitative research methods, and the data were obtained by document analysis technique. The data obtained in the study show that activities aimed at improving the skill of narration in 7th grade Turkish course workbooks are not designed equally to each acquisition, while some acquisitions are given more than one place, there is no activity for some achievements. While speaking and writing activities are not used equally in the 2019 Turkish Lesson Curriculum, some strategies were used more than once, while there were no activities for some. In order to develop narrative skills, activities suitable for each outcome specified in the program should be designed and different strategies should be used in the processing of the activities.

¹ Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-4433-0004>

² Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9647-2672>

Introduction

People communicate with each other, or with the outside world, by making sense of words and symbols through the basic skills of language through listening, reading, speaking and writing activities. Individuals use these four basic language skills effectively in almost every stage of their lives. Because language is the most useful means of communication that provides agreement between people. Aksan (2007: 55) language, "is a versatile, highly developed system that enables the transfer of thoughts, feelings and desires to others by making use of the elements and rules common in terms of sound and meaning in a society." describes the form. The main purpose of language education is to bring these skills to the individual.

The order of acquiring language skills; listening, speaking, reading, writing. The indicator that the person has learned his mother tongue very well is that he can use these four basic language skills effectively. Acquisition of these four basic language skills is so important that it can affect one's entire life. Being able to communicate with people, achieving success in social life and business life are related to these skills. According to Kurudayıoğlu (2003: 288), "It is the speech that we can call the verbal communication that takes place between individuals and the individual and the society, which affects and directs the success of the people greatly in business, education and private life. The more effective, regular and open communication is, the same success is achieved. The key to successful communication is speaking well, being understandable and using voice effectively."

Understanding and telling skills have an important role in both academic and daily life. The greatest responsibility for developing these skills falls on Turkish teachers. Many methods and techniques used in the education and training process of Turkish allow these skills to be developed. With the 2006 Turkish Lesson Curriculum, comprehension and expression skills are tried to be gained through activities. Expression skills are tried to be taught by getting into the habit, which is possible with frequent application.

Method

The study is a study in the screening model, one of the qualitative research methods. In qualitative research, it is aimed to observe and make sense of non-numerical data. According to Karasar (2012: 77), screening models are research approaches aiming to describe a situation that exists in the past or still. The person or object subject to the research is tried to be defined in the same way that it exists within its own conditions.

The universe of the study consists of activities based on the narrative in Turkish secondary school textbooks. For the purpose of the research, 3 different books belonging to 7th grade were taken from the Turkish textbooks taught in the 2019-2020 academic year.

In the study, document analysis technique was used as a data collection tool. According to Ekiz (2009: 102), document analysis is done by collecting official or private records, systematically examining and evaluating them in a certain order. Expression-based activities, namely speaking and writing activities, in the 7th grade Turkish textbooks were analyzed in terms of suitability for acquisition and methods used. In the analysis of the data, content analysis was used and the obtained data were tabulated and interpreted.

Result and Discussion

In terms of speaking skill acquisitions; The 3 textbooks examined in the study were not prepared in such a way as to activate 7 gains in the curriculum equally actively. It is seen that the activities for speaking skill are not prepared equally for all 3 books and to make every achievement work. However, in the three books, the 2nd book stands in a different place, both in terms of including all the achievements and the number of activities it contains.

From the point of view of speaking strategies, it is seen that all three books studied focus on the strategy of 'guided speech' and 'free speech', or they never used or used 1-2 strategies.

According to the available data on the suitability of the writing activities in the studied textbooks to the gains in the curriculum; Although the achievement expressed as "T. 7. 4. 4. implements writing strategies." In terms of activating writing strategies, it is seen that the strategies of "Free writing" and "Writing from a text" are emphasized in all books.

As stated in the 2006 Turkish Curriculum, students' development in learning areas, acquiring those skills depend on achievements. Due to the differences in learning in the educational environment, it is very important for the educators to give the gains by using different methods. Since the textbooks to be taught during the education period vary from region to region, the lack of a certain standard in terms of the variety of methods used in the activities and activities suitable for the acquisition in the textbooks may create an opportunity inequality for the student. For this reason, it should be absolutely checked whether every achievement is used in the textbooks to be taught with the activities, whether different methods and techniques are used in the activities, and a standard should be sought in the books.

GİRİŞ

İnsanlar birbirleriyle yahut dış dünya ile sözcükleri ve sembolleri dilin temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri vasıtasıyla anlamlandırarak iletişim kurarlar. Fertler hayatlarının hemen hemen her evresinde bu dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanırlar. Çünkü dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en kullanışlı iletişim vasıtasıdır. Aksan, (2007: 55) dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde tarif eder. Dil eğitiminin temel amacı, bu becerileri ferde kazandırmaktır.

Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Fert, duyu organları yoluyla edindiği bilgiyi kavramlara, nesnelere karşılık getirerek, bunlar arasındaki bağlantıyı fark edip anlamlandırarak anlama boyutunu yakalamış olur. Anladıklarını konuşma ya da yazma vasıtasıyla karşı tarafa geçirebildiği zaman anlatma becerisini de kazanmış kabul edilir.

Anlama, dinleme ve okuma becerilerini içine alır. Anlatma ise, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Dinleme ve okuma dil edinimi sürecinde anlama gücünü geliştiren, anlamaya yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da tarif edilir. Konuşma ve yazma ise anlatma becerisini geliştiren, anlatıma yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da bilinmektedir (Lüle Mert, 2014: 24) Konuşma becerisine sözlü anlatım/ sözel ifade, yazma becerisine de yazılı anlatım/yazılı ifade denmektedir.

Dil becerilerinin kazanılma sırası; dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklindedir. Ferdin ana dilini çok iyi derecede öğrenmiş olduğunun göstergesi, bu dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmesidir. Bu dört temel dil becerisinin edinimi ferdin tüm hayatına tesir edebilecek kadar önemlidir. İnsanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek, sosyal hayatta ve iş hayatında başarı elde edebilmek bu becerilerle ilişkilidir. Kurudayıoğlu'na (2003: 288) göre “İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır.” Erkul'a (2004: 73) göre ise yazılı anlatım sayesinde dil en iyi şekilde kullanılmış olur. Yazmak duyguları, düşünceleri, tasarıları yazı ile anlatmaktır. Sözlü anlatım gibi yazılı anlatım da insanın kendini anlatmasının, iletişim kurmasının bir yoludur. Dili kalıcı kılan yazılı anlatımın en önemli özelliği, geniş kitlelere ve gelecek nesillere ulaşabilecek oluşudur.

Anlatma isteği insanda tabii olarak bulunan bir güdüdür. İnsan, çocukluk döneminde ağlayarak, bağırarak, el ve yüz hareketleriyle kendini anlatabiliyorken, sonradan dil becerisini kazandığında ise konuşarak ve yazarak kendini ifade eder. İnsanoğlu varlığını ortaya koymak, bilinmek, fark edilmek için bu iki anlatım biçimine de başvurma ihtiyacı hisseder (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15).

Anlatma becerilerinin ilk sırada öğrenileni olan konuşma, Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te (2008: 1766) “1. Konuşmak işi, tekellüm. 2. Bir kimsenin belli bir konu üzerinde dinleyicilere söz söylemesi, konferans. 3. Karşılıklı söyleşme, muhâvere, diyalog. “ şeklinde tanımlanmıştır. Sarıca ve Gündüz'e göre (1995: 217) konuşma, “düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların... ‘sözle’ karşı tarafa anlatılmasıdır.” Konuşma bir sözlü anlatım yoludur.

Çocuk, okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş olur. Ancak bu konuşma kendi yaş düzeyinin ve bulunduğu sosyal çevrenin imkânları dâhilinde edinilmiş kelime ve ifade biçimleriyle sınırlıdır. Buna ilaveten genellikle ağız özellikleri de taşımaktadır. Kendilerini az çok ifade edebiliyorlar, soru sorulduğu zaman cevap veriyorlar, şeklinde düşünüp ayrıca bir konuşma eğitimine gerek olmadığını zannetmek yanlış olacaktır. Okula başlanmasıyla birlikte, çevreden kazanılmış dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzelikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, dilin kural ve kaidelerine uygun olarak verilmeye çalışılmakta, gerekli etkinlik ve alıştırma ile üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmaktadır. Okul dönemi, dilin doğru ve etkili; inceliklerinin ve güzelliğinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir (Sever, 1993'ten akt. Doğan, 2009: 188). Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişmektedir.

İletişimin kalitesi açısından konuşma eğitimi üst düzeyde bir önem ihtiva etmektedir. Dinleme becerisinden sonra konuşma becerisinin kazanılması ve buna ilaveten edinilen anlatma becerilerinin ilki olması nedeniyle konuşma becerisi, temel olma niteliği taşımaktadır. Temel, sağlam oluşturulmadığı sürece diğer kazanımlar yeterli ve istenen düzeyde olamayacaktır. Bu nedenle konuşma becerisine gereken önem verilmelidir (Dağ ve Mete, 2017: 129).

Anlatma becerileri içerisinde konuşmadan daha sonra kazanılan bir diğer beceri olan yazma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin, olay ve durumların belli bir düzene uygun olarak bazı sembollerle anlatılmasıdır. Duygu, düşünce, hayal, istek, olay ve durumların sözle ifade edilmesi yeterli olmamaktadır. İnsanlar kendilerini ifade etmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, olay ve durumları birilerine haber vermek istediklerinde bazen konuşmayı, bazen yazmayı, bazen de ikisini birden yapmayı tercih

ederler. Yazmak bir ihtiyaç olmanın yanında aynı zamanda insanın içinde yaşadığı topluma olan bazı sorumlulukları neticesinde bir zorunluluktur da. Toplum içinde süregelen dinamik iletişimden uzak durmak mümkün olmadığından fert de kendini toplumda ifade edebilmek, kendine bir yer edinebilmek, kendini gösterebilmek maksadıyla anlatma gücünü kazanmaya ve geliştirmeye çalışır. Dinleme, konuşma gibi becerileri aile ortamında öğrenme imkânını bulan çocuk, okumayı ve yazmayı ise okulda öğrenir.

Yazmak; ferde düşüncesini bir noktada toplamayı, anlatmak istediği şeyleri sıralamayı, sınırlandırmayı, bir plan dâhilinde hareket etmeyi ve ortaya koyduklarını düzenlemeyi öğretir. “Güzel konuşma ve yazma insan zihninin ürettiği faaliyetlerden birkaçıdır. Yazılı anlatım yalnızca yazma kurallarını öğrenmek değildir.” (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57-58) “Kişi amacını söz ya da yazıyla anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkili anlatım yolları arar. Bir dili kazanmış sayılmak için o dille duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak anlatabilmek gerekir.” (Şimşek, 1983: 379-380).

Konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak okuma ve dinleme becerilerini kazandırmaktan daha zordur. Yükseköğretimde dahi öğrencilerin kendilerini sözle ya da yazıyla ifade ederken zorlanmaları, anlatma becerilerini geliştirmede yetersiz kalındığının bir göstergesidir. Bayram, 2009’dan akt. Temur ve Çakıroğlu’na (2010: 5) göre sözlü ve yazılı anlatımda öğrencilerin yetersiz oluşu; okuryazar olmayan çevre, sayısal derslerde başarılı olanın sözel derslerde başarılı olamayacağı gibi kanaatler, ön yargılar, yanlış örnekler, yanlış yöntemler, otoriter ve baskıcı eğitim anlayışı, gelişmelere ve yeniliklere kapalı olma, ekonomik sorunlar, Türkçe bilincinin eksikliği, ölçme ve değerlendirmede yapılan hatalar gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır.

Gerek akademik gerekse gündelik hayatta anlama ve anlatma becerileri önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesinde en büyük sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde kullanılan pek çok yöntem ve teknik bu becerilerin geliştirilmesine imkân tanımaktadır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte anlama ve anlatma becerileri etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Anlatma becerileri alışkanlık kazandırarak öğretilmeye çalışılır, bu da sık sık uygulama yaptırmakla mümkündür.

2006 Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisi kazandırmada etkinlikleri farklı yöntemlerle işlemenin önemine işaret edilir: “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.” (MEB, 2006: 7) Yine 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntemler kullanılmasına dair “Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.” (MEB, 2006: 21), ve “Her yazma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.” (MEB, 2006: 31) ifadeleri yer almaktadır. Binbaşıoğlu (1995: 46-47) eğitimci olmanın en önemli belirleyicisinin öğretmenlerin öğretim yöntemlerine olan hâkimiyeti olduğunu düşünmektedir. Bu gerçeğin öğretmen yetiştiren okulların kuruluşlarının ilk dönemlerinde dahi farkına varıldığını ve mesleki formasyon dersleri içinde öğretmen okulları programına giren ilk dersin öğretim yöntemleri dersi olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan eğitimde yöntem / teknik bilgisinin program kazanımlarına ulaşmada çok önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Kazanımlar içinse 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır.” denmektedir (MEB, 2006: 8). Bu nedenle ders kitaplarında her kazanıma yönelik etkinlik mutlaka olmalıdır

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda sayısal olmayan verilerin gözlemlenerek anlamlandırılması amaçlanır. Nitel araştırma, bir yaklaşım olarak çoğunlukla 1900’lerin ortalarına atfedilmektedir. Ancak 1900’lerin sonlarına doğru gelişim göstermiştir. Son 40 yıldır sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırma, soruları cevaplamak amacıyla veri topladığımız bir bilimdir (Creswell, 2017). Zamanla nicel araştırmaların eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizlikler ve bu araştırmaların sonuçlarının eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması gibi sınırlılıklar nitel araştırma yöntemlerinin eğitim alanında kullanılmasına neden olmuştur. Karasar’a (2012: 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan insan ya da nesne, kendi şartları içinde nasıl varlığını sürdürürse o şekilde tanımlanmaya çalışılır.

Araştırma Grubu, Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki anlatıma dayalı etkinlikler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı gereği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından 7. Sınıfa ait 3 farklı kitap örneklem olarak alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Ekiz'e (2009: 102) göre doküman analizi resmi veya özel kayıtların toplanıp, belirli bir düzen içinde sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi ile yapılır. Yıldırım ve Şimşek'in yaptığı (2011: 187) bir başka tanımda ise doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Veriler, örneklem olarak alınan 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından 7. Sınıfa ait MEB Yayınlarına ait 2 farklı kitap ile Özgün Yayınlarına ait olan 1 kitaptan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anlatıma dayalı etkinlikler yani konuşma ve yazma etkinlikleri, kazanıma uygunluk ve kullanılan yöntemler bağlamında incelenerek karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış elde edilen veriler tablollaştırılarak yorumlanmıştır. Her kitap için öncelikle kitapların tasarımını ve kullanım sistematikliğini anlatan giriş bölümleri incelenmiş, ardından kitaplarda yer alan konuşma ve yazma etkinlikleri tespit edilmiştir. Daha sonra bu etkinlikler, öncelikle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilgili beceri alanları kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Hangi etkinlik ile hangi kazanımın kaç defa işe koşulduğu tespit edilmiştir, ardından Tablo 1 ve Tablo 2 aracılığı ile hangi kitapta hangi kazanıma kaç defa yer verildiği, hangi kazanıma hiç yer verilmediği aktarılmıştır. Daha sonra yine konuşma ve yazma becerisi için; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen konuşma stratejilerinin kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla, daha önce belirlenmiş etkinlikler strateji kullanımı açısından değerlendirilmiş ve Tablo 3 /Tablo 4 aracılığıyla hangi kitapta hangi konuşma stratejilerinin kaç defa işe koşulduğu aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ders Kitaplarında Anlatıma Dayalı Etkinliklerde Kazanıma Uygunluk

7. Sınıf Konuşma Alanı Kazanımları

7. Sınıf Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesi için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında 7 tane kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“1. Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.) 2. Hazırlıksız konuşma yapar.

3. Konuşma stratejilerini uygular. (Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.)

4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” (MEB, 2019)

Tablo 1. Konuşma Etkinlikleri-Kazanımlar

Öğretim Programı Kazanım Numarası	1. Kitap ³		2. Kitap ⁴		3. Kitap ⁵	
	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı
T.7.2.1	19	32	12	32	3	12
T.7.2.2	13		19		7	
T.7.2.3	19		27		3	
T.7.2.4	-		4		2	
T.7.2.5	-		2		2	
T.7.2.6	-		4		1	
T.7.2.7	-		3		1	
Kitapta Yer Alan Toplam Kazanım Sayısı	51		71		19	

Tablo 1.'de 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen konuşma kazanımlarına, incelenen kitaplardaki etkinliklerde ne ölçüde yer verildiği gösterilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde **1. kitapta** her ünite içerisinde 4, toplamda ise 32 konuşma etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu 32 konuşma etkinliği ile birlikte öğretim programında yer alan 7 konuşma becerisi kazanımından ilk üçü işe koşularken, 4-5-6 ve 7. kazanıma yönelik etkinliklere hiç yer verilmediği görülmüştür. Etkinliklerin çoğu "hazırlıklı konuşma yapma", "hazırlıksız konuşma yapma" üzerine inşa edilmiştir. Programda yer alan kazanımlarının yarısından fazlasına yönelik bir etkinlik barındırmayan 1. kitap için etkinlikler ile kazanımların örtüşmediği söylenebilir.

2. kitapta yine her ünite içerisinde 4, toplamda 32 konuşma etkinliğine yer verilmiştir. Bu 32 etkinlik aracılığıyla 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerisi kazanımlarının tamamı aktif edilmiştir. Kitapta yer alan toplam 71 kazanımın dağılımı incelendiğinde ilk üç kazanımın ağırlıkta olduğu ancak tüm kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Öğretim programında yer alan konuşma stratejilerinin çoğunluğu etkinlikler aracılığıyla işe koşulmuştur. Bu açıdan bakıldığında etkinlikler ile kazanımların birbirini tamamlayıcı şekilde kitapta yer aldığı söylenebilir.

3. kitapta ise toplam 8 ünite içerisinde 12 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu sayı diğer iki kitapla karşılaştırıldığında oldukça eksik görünmektedir. 12 etkinlik aracılığıyla toplam 19 kazanım işe koşulmuştur. Bu açıdan bakıldığında da etkinlik başına düşen kazanım miktarı diğer iki kitaptan geridedir. Buna rağmen programda yer alan her kazanım en az bir defa aktif edilmiştir. Konuşma stratejilerinden güdümlü konuşma sıklıkla kullanılmıştır. Bu kitap hem içeriğinde yer alan etkinlik sayısı hem de bu etkinliklerin işe koştuğu kazanım sayısı bakımından diğer iki kitabın gerisindedir.

7. Sınıf Yazma Alanı Kazanımları

7. Sınıf Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesi için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında 17 tane kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıdaki gibidir:

"1. Şiir yazar.

2. Bilgilendirici metin yazar. (a. Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceleri geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır. b. Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.)

3. Hikâye edici metin yazar. (a. Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b. Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.)

4. Yazma stratejilerini uygular. (Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.)

³ Kır, T. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

⁴ Akgül, A. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

⁵ Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Ankara: Özgün Yayınları.

5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
10. Formları yönergelerine uygun doldurur.
11. Kısa metinler yazar. (Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.)
12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.(a. Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b. Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.)
15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.)
16. Yazdıklarını düzenler. (a. Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b. Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.)
17. Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.)” (MEB, 2019)

Tablo 2. Yazma Etkinlikleri- Kazanımlar

Öğretim Programı Kazanım Numarası	1. Kitap ⁶		2. Kitap ⁷		3. Kitap ⁸	
	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı	Etkinliklerde Yer Alan İlgili Kazanım Adeti	Kitapta Yer Alan Toplam Etkinlik Sayısı
T.7.4.1	4	32	3	32	3	29
T.7.4.2	1		8			
T.7.4.3	-		3			
T.7.4.4	22		19			
T.7.4.5	-		1			
T.7.4.6	-		1			
T.7.4.7	1		3			
T.7.4.8	3		1			
T.7.4.9	-		2			
T.7.4.10	-		3			
T.7.4.11	3		2			
T.7.4.12	15		2			
T.7.4.13	-		1			
T.7.4.14	2		3			
T.7.4.15	1		1			
T.7.4.16	2		8			
T.7.4.17	2		1			
Kitapta Yer Alan Toplam Kazanım Sayısı	60		62		57	

⁶ Kır, T. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

⁷ Akgül, A. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

⁸ Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Ankara: Özgün Yayınları.

Tablo 2.'de 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen yazma kazanımlarına, incelenen kitaplardaki etkinliklerde ne ölçüde yer verildiği gösterilmiştir. Tablodaki verilere bakıldığında 8 üniteden oluşan **1. kitapta** her ünite içerisinde 4, toplamda 32 yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Bu 32 etkinlik ile programda yer alan 17 kazanımın 11'i aktif edilmiştir. Toplam 6 kazanımla ilgili hiçbir etkinlik ise kitapta yer almamıştır. Kitapta yer alan 60 kazanımın 15 ini 'Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.' ve 22'sini ise 'Yazma stratejilerini uygular.' oluşturmaktadır. Programda yer alan 17 kazanımın 11 tanesine yer verilen kitapla ilgili, etkinliklerin kazanımlara hizmet etmesi açısından bir eksiklikten söz edilebilir.

8 ünite ve her ünite içerisinde 4, toplamda ise 32 yazma etkinliği barındıran **2. kitapta** toplam 62 kazanım vardır. Öğretim programında yer alan tüm kazanımlarla ilgili en az bir etkinlik kitapta yer almıştır. Diğer iki kitaba göre en fazla kazanım içeren ve bu kazanımların en dengeli şekilde dağıldığı kitap budur. Etkinliklerin geneli programda yer alan kazanımlarla uyumludur.

3. kitapta ise 8 ünite içerisinde toplam 29 yazma etkinliği vardır. Bu sayı diğer iki kitaba göre daha azdır. Programda yer alan toplam 17 kazanımın 5 tanesine yönelik hiçbir etkinlik kitapta yer almazken kitapta yer alan toplam kazanım sayısı 57 olmuştur. Kitap, öğretim programında yer alan tüm kazanımlara yönelik etkinlikler barındırmadığı için etkinliklerin kazanımlara uygunluğu noktasında bir eksiklik taşıdığından bahsedilebilir.

Tablo 3. Konuşma Etkinliklerinde Kullanılan Stratejiler

Konuşma Stratejileri	1. Kitap ⁹	2. Kitap ¹⁰	3. Kitap ¹¹
Güdümlü Konuşma	13	7	3
Katılımlı Konuşma	2	6	4
Yaratıcı Konuşma	-	1	-
Empati Kurma	-	-	-
Tartışma	-	5	1
Eleştirel Konuşma	1	-	-
Kelime ve Kavram Havuzunda Seçerek Konuşma	2	-	-
Serbest Konuşma	14	16	4
Kullanılan Konuşma Stratejisi Toplamı	32	35	12

Ders Kitaplarında Anlatıma Dayalı Etkinliklerde Kullanılan Stratejiler

Konuşma Etkinliklerinde Kullanılan Stratejiler

7. Sınıf konuşma etkinliklerinde kullanılması gereken stratejiler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 7. Sınıf, konuşma alanı, 3 numaralı "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımından hemen sonra belirtilmiştir. Bunlar; "Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi..." dir (MEB, 2019).

Tablo 3.'te 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının konuşma etkinliklerinde, konuşma stratejilerine yer verme durumları gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında konuşma etkinliklerinde kullanılması muhtemel tüm konuşma stratejilerine yer veren bir kitap bulunmadığı görülmektedir. Örneğin programda, T. 7. 2. 3 kazanım numarasıyla 'Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.' şeklinde açıklanan kazanımda yer alan 'empati kurma' stratejisini hiçbir kitap kullanmamıştır.

⁹ Kır, T. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

¹⁰ Akgül, A. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

¹¹ Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Ankara: Özgün Yayınları.

1. kitap ve **2. kitapta** toplam 5 konuşma stratejisi yer alırken **3. kitapta** 4 strateji yer almıştır. 2. Kitabın, içeriğinde yer alan etkinliklerde toplam 35 konuşma stratejisi kullanılırken, 1. kitapta bu sayı 32'ye; 3. kitapta ise 12'ye düşmektedir. Yine bu stratejilerin dağılımı incelendiğinde homojen bir yapıdan uzak oldukları ve belirli stratejilere (serbest konuşma, güdümlü konuşma gibi) yoğunlaştıkları görülmektedir.

Yazma Etkinliklerinde Kullanılan Stratejiler

7. Sınıf yazma etkinliklerinde kullanılması gereken stratejiler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 7. Sınıf, yazma alanı, 4 numaralı "Yazma stratejilerini uygular." kazanımından hemen sonra belirtilmiştir. Bunlar; "Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duylardan hareketle yazma gibi..." dir (MEB, 2019).

Tablo 4. Yazma Etkinliklerinde Kullanılan Stratejiler

Yazma Stratejileri	1. Kitap ¹²	2. Kitap ¹³	3. Kitap ¹⁴
Not Alarak Yazma	-	1	-
Özet Çıkarma	-	2	-
Serbest Yazma	14	16	11
Kontrollü Yazma	-	-	-
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	1	6	3
Bir Metinden Hareketle Yazma	8	5	4
Duyulardan Hareketle Yazma	2	2	7
Metni Tamamlama	6	1	1
Yaratıcı Yazma	1	-	-
Tahminde Bulunma	-	-	1
Eleştirel Yazma	-	-	1
Kullanılan Konuşma Stratejisi Toplamı	31	33	28

Tablo 4.'te 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının yazma etkinliklerinde, yazma stratejilerine yer verme durumları gösterilmiştir. Yazma stratejisi açısından kitaplar incelendiğinde yine kullanılması muhtemel ve programda, T. 7. 4. 4 kazanım numarasıyla verilen "Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duylardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır." şeklinde ifade edilen stratejilerden tümüne yer veren bir kitap olmadığı görülmektedir.

2. kitap ve **3. kitapta** toplam 7 konuşma stratejisi işe koşulmuşken bu sayı **1. kitapta** 6'dır. Kitapların muhtevasında yer alan etkinlikler aracılığıyla kullandıkları toplam strateji sayıları ise 2. kitapta 33, 1. kitapta 31, 3. kitapta ise 28'dir. Ancak bu strateji kullanımları programda ilgili kazanımda da yer alan stratejiler ile paralellik göstermemektedir. Örneğin 'kontrollü yazma' hiçbir kitapta yer almazken 'not alarak yazma' ve 'özet çıkarma' sadece 2. kitapta toplam 3 etkinlikle yer almaktadır. Dolayısıyla bu stratejilerden uzak hazırlanan etkinlikler öğrenciyeye kazandırılacak muhakeme ve yeterlilikler noktasında problem teşkil edebilir.

Yine incelenen her üç kitapta da 'serbest yazma' stratejisinin kitapta kullanılan toplam yazma stratejilerinin yarısından fazlasına tekabül ettiği görülmektedir. Bu da strateji kullanımının homojen bir yapıda olmadığına bir başka göstergesi olarak kabul edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Pek çok araştırmada ifade edildiği gibi dil öğrenmenin temel gereksesi iletişim becerisini geliştirebilmektir. İletişimin temelinde sözlü iletişim ve dolayısıyla konuşma becerisi olduğu düşünülürse öğretim programında yer alan kazanımların ve stratejilerin doğru ve sağlıklı bir eğitim-öğretim süreci yürütmedeki görevleri yadsınamaz. Başat ders materyali olarak kullanılan

¹² Kır, T. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

¹³ Akgül, A. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

¹⁴ Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Ankara: Özgün Yayınları.

Türkçe ders kitaplarının içeriğinin ve içerikte yer alan etkinliklerin öğretim programındaki kazanımlara hizmet edecek şekilde tasarlanması beklenmektedir.

Konuşma becerisi kazanımları açısından; çalışmada incelenen 3 ders kitabı da öğretim programında yer alan 7 kazanımı eşit oranda aktif edecek şekilde hazırlanmamıştır. 3 kitapta da öğretim programında yer alan ilk 3 kazanım olan "7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.", "7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar." ve "7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular." kazanımlarına ağırlıkla yer verildiği görülmüştür. Bu üç kazanımın kitaplarda yer alan toplam kazanım sayısı içindeki oranları ise; 1. kitapta: %100, 2. kitapta: %80,55, 3. kitapta: %68,42 şeklinde hesaplanmıştır. Bu durum konuşma becerisi kazanımlarının 3 kitap için de eşit ve her kazanımı işe koşacak biçimde hazırlanmadığını ortaya koymaktadır. Ancak üç kitap içerisinde hem tüm kazanımlara yer vermesi hem de barındırdığı etkinlik sayısı bakımından 2. kitap daha kullanışlı, şeklinde yorumlanmıştır.

Konuşma stratejileri açısından bakıldığında ise, incelenen her üç kitabın da 'Güdümlü konuşma' ve 'Serbest konuşma' stratejisine yoğunlaştıkları, diğer stratejileri ise ya hiç kullanmadıkları ya da 1-2 defa kullandıkları görülmektedir. Bu iki stratejinin kitapta kullanılan toplam konuşma stratejilerine oranı şu şekildedir; 1. kitap: %84,375, 2. kitap: %65,7, 3. kitap: %58,33. İncelenen üç kitap içerisinde 35 etkinlik ve toplam 6 strateji kullanımı ile 2. kitap, diğer kitaplara göre, strateji kullanımı açısından istatistiki veri olarak daha kullanışlı, şeklinde yorumlanmıştır.

İncelenen ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu hususunda elde edilen verilere göre; " T. 7. 4. 4. Yazma stratejilerini uygular." şeklinde ifade edilen kazanıma tüm kitaplarda ağırlık verilmiş olmasına rağmen 2. kitap diğer kitaplara göre daha başarılı / kullanışlı şeklinde yorumlanabilir. Bu kanaate delil olarak programda yer alan tüm kazanımlara uygun bir etkinlik barındırması ve etkinliklerin kazanımlara hizmet etme oranlarının diğer kitaplara göre daha homojen şekilde dağılmış olması gösterilebilir.

Yazma stratejilerinin aktif edilmesi açısından bakıldığında ise 'Serbest yazma' ve 'Bir metinden hareketle yazma' stratejilerine tüm kitaplarda ağırlık verildiği görülmektedir. Şöyle ki bu iki stratejinin, kitaplarda kullanılan toplam yazma stratejilerine oranları; 1. kitapta: %71, 2. kitapta: %63, 3. kitapta: %53 şeklindedir. Bu durum programda " T. 7. 4. 4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır." şeklinde ifade edilen kazanıma göre kullanılması muhtemel pek çok yazma stratejisine ya hiç yer verilmemiş ya da çok az yer verildiği şeklinde yorumlanmış ve üç kitap için de olumsuz bir özellik olarak görülmüştür.

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme göstermeleri ve o becerileri edinmeleri, kazanımlara bağlıdır. Eğitim ortamındaki öğrenme farklarından dolayı eğitimcilerin kazanımları farklı yöntemler kullanarak vermeleri de çok önemlidir. Eğitim-öğretim dönemlerinde okutulacak ders kitapları bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiğinden ötürü ders kitaplarındaki kazanıma uygun etkinlik ve etkinliklerde kullanılan yöntem çeşitliliği açılarından kitapların belirli bir standartta olmaması öğrenci açısından bir fırsat eşitsizliği yaratabilir. Bu nedenle okutulacak ders kitaplarında her kazanımın etkinliklerle işe koşulup koşulmadığına, etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılıp kullanılmadığına mutlaka bakılmalı, kitaplarda bir standart aranmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aksan, D. (2007). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Okullarda Öğretim Sorunları. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Creswell, J. C. (2017). Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri. Hasan Özcan (Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağ, M. ve Mete, F. (2017). İlköğretim 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Konuşma Becerilerinde Söz Varlığı Kullanımının Başarı Puanlarıyla İlişkisinin İncelenmesi, Karaelmas Journal of Educational Sciences 5, p.126-137.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış, 7(1), 185-204.
- Ekiz, D. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Ankara: Özgün Yayınları.
- Erkul, R. (2004). Cümle ve Metin Bilgisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kır, T. ve diğerleri. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, TÜBAR-XIII-/ Bahar.

-
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Gözden geçirilmiş 3. Baskı), İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). Yazma Öğretimi Yazma Sanatı. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). Güzel Konuşma Yazma, İstanbul: Fil Yayınevi.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Ana Dilinin Yeri, Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı.
- Temur, T., Çakıroğlu, A. (2010). Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Preschool Teachers' Views on Brain-Based Learning

Betül Özyayın Özkara¹

Anahtar Kelimeler

Beyin temelli öğrenme
Öğretmen görüşü
Kuram oluşturma
Öğrenme yöntemi
Öğrenci merkezli
öğrenme

Keywords

Brain-based learning
Teacher view
Grounded theory
Learning method
Student-centered
learning

Başvuru Tarihi/Received
25.04.2020

Kabul Tarihi /Accepted
13.08.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde beyin temelli öğrenme yöntemi kullanan özel bir okulda öğretmenlerin beyin temelli öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Öncelikle belirlenen okulun haftalık programları incelenmiş, izlenen eğitim yönteminin beyin temelli öğrenme olduğundan emin olunmuştur. Türkiye'nin farklı illerinde şubesi bulunan okulun Akdeniz bölgesindeki kurumunda çalışan 10 okul öncesi öğretmen ile 2018-2019 Güz döneminde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler kuram oluşturma yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ideal öğrenme çıktısını etkileyen üç ana faktör olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler dıştan içe doğru; iklim, eğitim programı ve davranışlar olarak sıralanmaktadır. Davranış öğrencilerin eğitim sürecinde yapması gerekenleri, eğitim programı öğretmenlerin bu süreçte uygulayacağı davranışları, iklim ise ortam ile ilgili durumları içermektedir. Değişkenlerin her biri bir alt katmanı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma sonunda yapılan önerilerden bazıları şu şekildedir: öğrencilerin aktif katılımları teşvik edilmeli, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını gerçek bağlamda deneyimleme fırsatı oluşturulmalıdır.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about brain-based learning in a private school that uses brain-based learning method in preschool education. Firstly, the weekly programs of the determined school were examined and it was ensured that the education method. Institutions working in schools in the Mediterranean region with branches in different provinces of Turkey with 10 pre-school teachers during the 2018-2019 Fall semi-structured interviews were conducted. The collected data were analyzed by grounded theory. Analyzes were made with open coding, axial coding and selective coding. At the end of the research, it was determined that there are three main factors affecting the ideal learning outcome. These variables are from outside to inside; Climate, education program and behavior are listed. Behavior states what students should do during the education process. The education program is the behavior that teachers will apply in this process. climate includes conditions related to the environment. Some of the suggestions made at the end of the research are as follows: active participation of students should be encouraged and an opportunity should be created to experience their work in real context.

¹ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-2011-1352>

Introduction

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about brain-based learning in a private school that uses brain-based learning method in preschool education. In order to realize this aim, the weekly programs of the determined school were examined first. It was ensured that the training method followed was brain-based learning. Then, the opinions of the teachers were examined. It is known that creating a suitable environment is a prerequisite for applying brain-based learning method. However, the people who will create this environment are teachers. Therefore, determining their opinions is very important. The study is extremely important since it cannot be considered independent from the teachers who have the greatest contribution in organizing the environment. Also, when the previous studies are examined, the limited number of studies to determine the opinions of teachers suggests that this study will contribute to the literature.

Method

Grounded theory was used in the study. 10 teachers who provided preschool education participated in the study. It ranges from 3-18 years of total working years. 5 of the participants have private experience only while the other 5 have both public and private school experience. Semi-structured interview form developed by the researcher was used. While there were 30 questions in the first form of the form, after receiving 5 expert opinions, 16 questions were included in the form. The interviews were made face to face and recorded. The recorded data have been converted into written form. Analysis, on the other hand, was open coding, axial coding and selective coding to the grounded theory framework.

Result and Discussion

Open coding; It consists of 3 categories: information, application and evaluation. In the information category, there are sub-categories of learning, education process and post-education. Most of the brain lobes were expressed in the learning sub-category. Permanent learning and reality adaptation are emphasized in the education process category. The 12 subcategories in the application category are as follows: general activities, deficiencies, right / left lobe, transition to new subject, method / technique and appeal to different senses, self-development, feedback, supporters of the brain, emotion control, permanent knowledge and class design. In the general category, it was determined that all of the teachers implemented an integrated program, made predictive activities, 90% of them were paying attention to connect, and 80% of them were practiced. While moving on to the new topic, it was seen that all of the teachers used environmental arrangement and estimation method. The collaborative method was expressed as the most used method. The visual sense is chosen as the most commonly heard sense organ. Teachers prefer to read the most to improve themselves. It was observed that most of the teachers pay attention to the class ventilation, water drinking encouragement and healthy nutrition speeches to support the students' brain. It was observed that the teachers firstly investigated the cause of the event while providing emotional control over the negativities experienced by the students. In order to keep the information permanent, paying attention to active participation takes the first place. When designing the class, suitable light is seen as the most important element. The evaluation category expressed in open coding consists of sub-categories as contribution of different methods, advantage and disadvantage. It was seen that all teachers expressed permanent learning as an advantage. The disadvantage was expressed only by 3 teachers that the preparation time was too high. With axial coding, categories and codes have been rearranged. Relationships between the codes have been revealed. Accordingly, many codes have been identified with each other. In the selective coding, ideal learning outcome was determined as the core category. Of the climate factor; It turned out that it affects the ideal learning outcome, behaviors and curriculum, and the curriculum reflects on the behavior.

In the study, data collected through interviews were analyzed by open coding, axial coding and selective coding. As a result of the analyzes, pre-school teachers' thoughts on brain-based learning were determined.

As a result of open coding; Three main categories are identified: information, implementation and evaluation. There is not much explanation at the level of knowledge. The codes that stand out in the application category are as follows: The use of integrated program, the students to predict the subjects, to inform them about the transition to the new subject and to make environmental arrangements in transition to the new subject are made by all teachers. It is seen that the methods and techniques used are mostly based on cooperative learning. It has been determined that teachers pay attention to address different senses and the most visual and tactile senses are addressed. The teachers stated that they supported the students on healthy and balanced nutrition and drinking water. Similarly, the importance of nutrition was emphasized in different studies (Haltermann, Kaczorowski, Aligne, Auinger, & Szilagyi, 2001; Jensen, 2005). Among the advantages of this method, it is seen that permanent learning, addressing everyone and providing experience opportunity are the first ones that come to mind. It has been observed in different studies that there are situations similar to the codes specified in open coding (Kaufman et al., 2008; Connell, 2005). In axial coding, associations were made between the codes. At this stage, the codes are combined in the following categories: General items, emotions, climate, interaction, educational outcome, teacher. Many categories appear to be interrelated. It was determined that each category affected the educational outcome. In the application of general principles, it has been determined that general principles, which are influenced by climate and emotions, are reflected in emotions and interaction. In selective coding, 3 factors affecting the ideal learning outcome were identified. It has been determined that student behaviors, curriculum and climate are effective in the ideal learning outcome. Climate has an impact on behavior and training program. In addition, it was determined that the training program had an effect on the behavior.

As a result, there are basic procedures that need to be done for students to reach the ideal learning outcome according to the thoughts of preschool teachers. In order to achieve this goal, students are required to actively participate, to experience, to establish a connection between what they learn. Active participation is also among the requirements of a good learning environment (Dwyer, 2002). Mental repetition and coding can facilitate the transfer of information to long-term memory so that information can be transferred from short-term memory to long-term memory (Senemoğlu, 2011) In addition, teachers are expected to perform integrated learning, use different methods, make preparations while transitioning to a new subject, provide the necessary guidance to students, and provide positive feedback. It has been observed that there is a need to provide an enriched environment, make arrangements in class design, address different sensory organs and control student emotions.

GİRİŞ

Öğrenme, insan beynini kontrol eden kimyasal ve biyolojik durumlarla ilişkilidir. Sınıflarda başarılı öğrenme ve öğretme için beynin güçlü yanlarını bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Beyin temelli öğrenmeye (BTÖ) ilişkin bu inanç öğrencileri okulda ve yaşamda başarılı olmaya motive etmek için öğretimin temel bir bileşenidir (Hileman, 2006). BTÖ beynin anlaşılmasına yönelik prensiplere bağlı stratejilerin birleştirilmesi olarak ifade edilebilir (Jensen, 2008). Anlamli öğrenme için öğrencilere rehberlik eder (Gozuyesil & Dikici, 2014). BTÖ'nun amacı ezberden, anlamli öğrenmeye geçişi sağlamaktır. Bu ise birbiriyle ilişkili olan rahatlatılmış uyanıklık, düzenlenmiş daldırma, aktif süreçleme bileşenlerini gerektirir (G. Caine ve Caine, 1989).

Rahatlatılmış uyanıklık; öğretmenin sınıf ortamında, önemli zorlama ile düşük tehdit hissini birleştirebilmesidir (R. N. Caine ve Caine, 1990). Araştırmalar, insanların kendilerini tehdit altında hissettiklerinde algılarının azaldığını göstermektedir (G. Caine ve Caine, 1989). Öğrenme ancak bireylerin kendilerini, fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak rahat hissettikleri zaman gerçekleşmektedir (Dwyer, 2002). Zorlama ise insanların güvenli bir şekilde risk almasını, kendilerini tamamen işe dâhil etmesini sağlar. Ayrıca bu aşamada kasların gevşediği, nefesin düzenlendiği ve stresin azaldığı gerçek aktivitelerin olması önemlidir (G. Caine ve Caine, 1989). Bireylerin öğrenme kabiliyetini duyguları etkilemektedir. İnsan beyni duygular ve akıl arasında iletişim kurmaya çalışmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin duygularına müdahale etmeden, zorlayıcı şekilde meşgul ettiklerinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeleri daha mümkün görülmektedir (Connell, 2005).

Düzenlenmiş daldırmada (immersion); eğitim sürecinde bir öğrencinin gelişiminin çoklu, etkileşimli ve gerçek hayat bağlamında olabileceği anlamına gelmektedir. Düzenleme (orchestrated) deneyimlerin senkronize edilmesi ve bağlanmasıdır (G. Caine ve Caine, 1989). Aktif süreçleme soru sorma, gerçeği yansıtırma gibi aktiviteler aracılığı ile öğrencinin öğrenmeyi içselleştirmesi, kişisel olarak anlamlandırmasıdır (R. N. Caine ve Caine, 1990). Kapsamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, tehditten uzak bir ortamın oluşturulması, çoklu öğrenme stratejilerinin dikkatli bir şekilde düzenlenmesi, gerçek hayat deneyimlerinin sağlanması ve öğrenmeye engel durumların anlaşılabilmesi gerekmektedir (Nummela ve Rosengren, 1986).

R. N. Caine ve Caine (1990) BTÖ ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Beyin; düşünceler, duygular, hayal etme gibi farklı işlevlerin aynı zamanda gerçekleştirilebildiği paralel bir işlemcidir.
- Öğrenme nefes almak gibi fizyolojik bir olaydır. Engellenebilir ya da kolaylaştırılabilir.
- Anlam arayışı doğuştandır, durdurulamaz, sadece yönlendirilebilir ve odaklandırılabilir.
- Anlam arayışı, örüntüleme (patterning) ile oluşur. Etkili öğrenmeyi oluşturmak için anlam ve kişiyle ilgili modeller oluşturmak gerekir.
- Örüntülemede duygular önemlidir. Duygular, olayları kaydetme ve geri çağırmada önemli olduğundan hafıza için kritiktir.
- Beyin, parçaları ve bütünleri aynı anda algılar. Beyin farklı işlevlerden sorumlu olan sağ ve sol yarım küreden oluşmaktadır. Ancak eğitimcilerin beyin yarımkürelerinin bilgiyi düzenlemek için eşzamanlı eğilim gösterdiklerini dikkate alması gerekir.
- Öğrenme hem çevresel (peripheral) hem de odaklanmış dikkati gerektirir. Öğretmen materyali organize etmeli, ses, sıcaklık, gürültü iyi ayarlanmalıdır.
- Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir.
- Uzamsal hafıza sistemi ve ezberden öğrenme sistemi olmak üzere iki farklı türde belleğimiz vardır. Ezberden öğrenme için fazla vurgu yapmak transferi kolaylaştırılmaz, öğrenenlerin kişisel dünyalarının dikkate alınması önemlidir.
- Olgular ve beceriler uzamsal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir. Bu nedenle gerçek hayat etkinlikleri, gösteriler, projeler, alan gezileri, resimler, hikâyeler, metaforlar, drama son derece önemlidir.
- Karmaşık öğrenme zorlama ile zenginleşir, tehdit ile engellenir. Oluşturulan ortamda düşük tehdit, yüksek zorlama olmalıdır.
- Her beyin kendine özgü düzenlenmiştir. Her öğrenciye hitap edecek şekilde, çok yönlü, görsel, dokunsal ve işitsel düzenlemeler yapılmalıdır. Bireysel ilgiler dikkate alınmalıdır.

Beynin en iyi şekilde nasıl öğrenebileceğine odaklanan BTÖ okulda değiştirilemez programlarla gerçekleştirilemez (Jensen, 2008). BTÖ'nün uygulandığı sınıflarda, öğrenme öğretme sürecinde beynin fonksiyonları ve öğrenmedeki rolü dikkate alınır. Bu ortamda güven oluşturulur, zengin uyarıcılar ortama eklenir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde direkt öğretim ve daha zorlayıcı deneyimler ile otantik öğrenmenin oluşması arasında bir denge sağlanır (Fogarty, 2002). Bu yöntem; öğrenenlerin bilişsel yapılarının gelişmesine ve öğrenmelerinin kolaylaşmasına yardımcı olan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Thomas ve Swamy, 2014). Politano ve Paquin (2000) BTÖ ortamı oluştururken; bireylerin eşsiz olarak görülmesi, bireylerin duyguları, anlam oluşturmaları, çoklu yol oluşturma, beslenmenin önemi ve tehdidin ortamdaki kaldırılması konularının dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Her öğrenci benzersizdir ve önceden sahip olduğu bilgiler vardır. Öğrenmenin anlamli olabilmesi ve en iyi öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinin bir yolu daha önceki bilgiler ile bağlantılar kurmak, önceki bilgilerle başlamaktır.

BTÖ ilkelerine göre, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak zenginleştirilmiş bir ortam için öğrenmeye;

- fizyolojinin,
- sosyal etkileşimin,
- duygusal bağlantının,
- bilinçli ve bilinçdışı öğrenmenin,
- bireysel stillerin ve eşsizliklerin,
- hem ayrıntıları hem de daha geniş görünüşleri algılayabilme yeteneğinin,
- hem çevresel bağlamdan öğrenme hem de dikkat yeteneklerinin,
- biyografik olayları ve olaylardan bağımsız ezberleri öğrenme kapasitesinin dâhil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu ortamda öğrencilerin gelişim basamaklarının ve değişimlerinin kabul edilmesi, onaylanması, ortamdaki tehdidin azaltılması ve öz yeterliliklerin artırılması gerekmektedir (Kaufman vd., 2008).

Hileman (2006) ise BTÖ de deneyimin ve koşulların beyni nasıl etkilediği dikkate alındığı için sınıf ortamında şu düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir:

- Etkinlikler farklı özellikteki öğrenciler için değişerek devam etmeli
- Öğrenciler fiziksel olarak aktif olmalı
- Görseller kullanılmalı
- Yeni ve zıt deneyimler oluşturulmalı
- Öğrenme ortamında farklı renklerin kullanımı sağlanmalı
- Bilinçsiz öğrenmeler için sözsüz iletişime dikkat edilmeli
- İşbirliğine dayalı çalışma desteklenmeli
- Risk, heyecan, ivedilik ve zevk duygularını bilerek harekete geçiren öğrenme etkinlikleri oluşturulmalı
- Düşünme becerilerini geliştirmek için gerçek dünya problemleri sunulmalı
- Öğrencilerin bilgi toplamalarına, problemleri kavramsallaştırmalarına, sonuçları paylaşılmasına izin vermeli ve teşvik etmeli
- Farklı yöntemler kullanarak sıkıcı olmadan tekrar yapılmalıdır (Hileman, 2006).

Ancak edinilen bilginin tekrar edilmesi tek başına hatırlamada yeterli değildir. Bilginin kalıcılığının sağlanması için kodlama ve diğer bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı duruma getirilmesi yani örgütlemenin gerçekleştirilmesi gerekir (Açıkgöz, 2003). Yeni öğrenilen bilgiler önceki bilgilerle ne kadar sağlam ilişkilendirilirse, bellekte o kadar kalıcı olduğu bilinmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 1998).

İnsan beyni sağ ve sol yarıküreden oluşmaktadır. Beynin sol yarıküresi baskın olan bireylerin mantıksal, sağ yarı küresi baskın olan bireylerin yaratıcı olduğu fikri eskide kalmıştır. Ancak genel olarak sol yarı küre, bilgileri bölümler halinde ve sırayla kullanma, dil ve yazı ile öğrenme eğilimindedirler. Sağ yarı küre, bilgiyi bütün olarak, rastgele sırayla ve mekânsal bağlamda kullanma eğilimindedir (Jensen, 2005). Farklı yarıküreler bilgiyi farklı şekilde işlese de hem sağ yarı küre hem de sol yarıküre eğitim sürecine dâhil edilirse öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiği bilinmektedir (Sausa, 2001). İnsanların gerçekleştirdiği işlevleri, beynin farklı bölümleriyle ilişkilendirilmektedir ancak beyin bir bütün olarak çalışmaktadır (Politano ve Paquin, 2000). Bu nedenle öğretmenler her iki yarı küreye yönelik etkinlikler kullanarak dersi düzenlemelidir (Sausa, 2001).

BTÖ'nün gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin uyması gereken birçok ilke ve sınıf içi düzenleme olduğu görülmektedir. Beynin ilgili araştırmalar, sinirbilimi ile eğitim arasında yakın bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle beyin temelli öğrenme ile ilgili öğrenme öğretme yönteminin gelişmesi gerçekleşmiştir (Willis, 2007). Bu alanda farklı çalışmalar yapılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında nicel ağırlıklı olduğu görülmektedir. Örneğin; BTÖ'nün başarıya etkisi (Erol ve Karaduman, 2018; Noureen, Awan, ve Fatima, 2017; Saleh ve Subramaniam, 2018; Shabatat ve Al-Tarawneh, 2016), başarı ve tutuma etkisi (Oktay ve Çakır, 2013; Uzezi ve Jonah, 2017), başarı ve bilginin kalıcılığına etkisi (Özden ve Gültekin, 2008; Tüfekçi ve Demirel, 2009), öğrenci motivasyonu ve tutumuna etkisi (Akyurek ve Afacan, 2013), öğrenme motivasyonuna etkisi (Saleh, 2011), bu yöntem ile ilgili çalışmaların içerik analizi (Yasar, 2017; Tosun ve Yaşar, 2015) gibi çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra, BTÖ stratejisinin uygunluğunu tespit etmek (Mastoni, Sumantri, ve Ibrahim, 2019), öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek (Avcı ve Yağbasan, 2010; Koyuncu ve Erden, 2010), öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek (Palavan ve Demir, 2017) amacıyla da çalışmalar yapılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada beyin temelli öğrenme yönteminin uygulanabilmesi için uygun ortamın oluşturulması gerektiği dikkate alınarak bu ortamı oluşturacak olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. BTÖ'nün gerçekten uygulanabilmesi bu ortamı oluşturan öğretmenlerden bağımsız düşünülemez için çalışma son derece önemlidir. Öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşleri; yöntemi kullanma durumlarını, yönteme bakış açılarını göstereceği için yöntem hakkında farkındalığın oluşması ve yöntemi tercih eden birimlere yol gösterici olarak alana katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada kuram oluşturma (gömülü kuram) kullanılmıştır. Gömülü kuram, araştırma sürecinde verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi ile veriden teori oluşturmayı ifade etmektedir. Araştırmacı önceki teorilerden değil verilerden yola çıkarak teori ortaya çıkarmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Bu amaçla çalışma üç aşamada gerçekleştirilir:

- Verilerdeki kavramsal kategorileri belirlemek.
- Belirlenen kategoriler arasındaki ilişkiyi bulmak.
- Bu ilişkileri kavramsallaştırmak ve açıklamak.

Bu yöntemde kuram oluşturulurken mevcut verilerin tümevarımsal olarak kullanılması esas alınmaktadır (Punch, 2011).

Çalışma Grubu ve Çalışmanın Yapıldığı Ortam

Yapılan çalışma 2018-2019 Güz yarıyılında, okul öncesi eğitim veren 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler çalıştıkları okulda işe başladıklarında kullanılan yöntem ile ilgili eğitimler almışlardır. Okul öncesi eğitim bölümünün koordinatörü olan öğretmen belirli aralıklarla genel merkez tarafından eğitime tabi tutulmuştur. Sonrasında ise yapılan her eğitim hakkında okuldaki diğer öğretmenler ile bilgilerini paylaşmıştır. Verilen eğitimler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ilgili yöntem hakkında bilgi sahibi oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin deneyim yılı farklılık göstermektedir. Buldukları okuldaki tecrübeleri 1-3 yıl arasında değişirken, toplam çalışma yıllarının 3 yıl (3 kişi), 4 yıl (5 kişi), 16 yıl (1 kişi) ve 18 yıl (1 kişi) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 1 tanesi erkek diğerleri kadındır. Öğretmenlerin 5 tanesinin sadece özel okullarda çalıştığı, 5 tanesinin ise hem devlet okulunda hem de özel okullarda çalıştığı belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul özel bir eğitim kurumu olup Türkiye genelinde birçok şubesi bulunan ve okul öncesinde beyin temelli öğrenmenin benimsendiği ifade edilen bir kurumdur. Kurumda haftalık ders programları merkezden verilmekte ve tüm şubelerde aynı içeriğin kullanılması sağlanmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce haftalık programlar ve yapılan aktiviteler incelenmiş ve kurumda gerçekten beyin temelli öğrenmenin uygulandığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. 30 soru bulunan formun ilk hali 5 uzmanın görüşü alındıktan sonra 16 sorunun yer aldığı haline almıştır. Formdaki sorular BTÖ ile ilgili genel bilgiler (BTÖ deyince aklına ne geldiği, yöntemin avantaj ve dezavantajları, öğrenci ve öğretmen açısından yöntemin değerlendirilmesi gibi) süreçteki etkinlikler (etkinlikler BTÖ'yi nasıl destekliyor, yöntem ve strateji çeşitliliği, geri bildirim verme şekli, bütünleştirilmiş program kullanımı, kalıcılık oluşturma yöntemleri gibi) beyni destekleyiciler (su içmeyi özendirme, beslenme, havalandırma gibi) ve ortam (farklı duylara hitap, sınıf dizaynı gibi) ile ilgili bilgileri almaya yönelik oluşturulmuştur. Bu formun kullanıldığı görüşmeler yüz yüze olacak şekilde yapılarak katılımcıların izinleri dâhilinde kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler süresince, gerçekleştirilen analizlerde sürekli karşılaştırmalar yapılarak gerekli olması halinde sorularda bazı değişikliklere gidilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yüz yüze yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerden randevu alınmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde derslerinin boş olduğu günlerde yaklaşık iki aylık süreç içerisinde veriler toplanmıştır. Her bir görüşme 50-60 dakika arasında tamamlanmış ve dijital olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler yazılı hale getirilmiştir. Verilerin Times New Roman yazı stilinde 12 punto yazı büyüklüğü ve tek satır aralığında 38 sayfa ve 14884 sözcükten oluştuğu belirlenmiştir. Bu veriler gömülü teori kapsamında açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama ile analiz edilmiştir. Verilerin isimlendirilmesi, kategorize edilmesi için açık kodlama, kodların birbiriyle ilişkilendirilmesi için eksenel kodlama, çekirdek bir kategori belirleyerek diğer kategorileri onunla ilişkilendirmek için seçici kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama; verilerden kavramların ve kavramların özelliklerinin, boyutlarının belirlendiği analitik bir süreçtir. Bu sürecin ilk aşaması kavramsallaştırmadır. Kavramsallaştırmada araştırmacı; aynı durum, olay, olguyu aynı etiketlerle isimlendirmektedir. Daha sonra bunları bazı özelliklerini dikkate alarak sınıflandırmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Eksenel kodlamada, neden ya da nasıl oldu, nerede, ne zaman, nasıl hangi sonuçlarla gibi sorularının cevabı aramakta ve bunu yaparken de kategoriler arasında ilişkiyi ortaya çıkarılmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Seçici kodlamada ise üst soyutlama düzeyindeki merkezi kategori ayrıştırılarak ayrıntılı açıklama yapılmaktadır (Punch, 2011).

Çalışmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla LeCompte ve Goetz (1982) belirttiği özelliklerden verilere yorum eklemeyen doğrudan sunulması, veri analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasının yapılması ve verilerin mekanik olarak kaydedilmesi

sağlanmıştır. Açık kodlama aşamasında gerçekleştirilen kodlayıcılar arası güvenilirliğin uzlaşma yüzdesi %87 olarak belirlenmiş ve Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilir olduğu görülmüştür. Farklı olan kodlamalar üzerinde tartışılarak kodlamalar nihai halini almıştır.

BULGULAR

Yapılan analiz sonucunda açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlama sonucunda öğretmenlerin BTÖ ile ilgili sorulan sorular hakkındaki bilgi düzeyleri Tablo 1'de görüldüğü gibi bilgi kategorisinde toplanmıştır.

Tablo 1. Açık kodlama ile oluşturulan bilgi kategorisindeki kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n
Bilgi	Öğrenme	Loblar	8
		Biyolojik yapı	3
		Farklı duylara hitap	5
	Eğitim Süreci	Aktif katılım	4
		Gerçeğe uyarlama	3
		Sarmal yapı	2
		Zenginleştirilmiş ortam	1
	Eğitim Sonrası	Kalıcı öğrenme	5
		Yansıtma	2

Tablo 1'de yer alan bilgi kategorisinde, öğrenme, eğitim süreci ve eğitim sonrası olmak üzere üç alt kategori yer almaktadır. Öğrencilerin biyolojik yapıları sayesinde öğrendiği, sağ/sol lobların farklı alanlarda baskın olması nedeni ile farklı şekillerde öğrenmeyi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Eğitim sürecinde öğretmenler en fazla (n=5) farklı duylara hitap ederek öğretim yapmaları gerektiğini bildiklerini dile getirmişlerdir. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitim ile öğrencilerin kalıcı öğrenebileceği ve öğrendiklerini farklı alanlara yansıtabileceğini düşünen öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir.

Farklı duylara hitap ve kalıcı öğrenme ile ilgili K2 kodlu 18 yıllık kadın öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

“..Çocukların farklı duyu organlarına hitap ederek çocuğun öğrenmesini sağlamak ve eğitimi kalıcı hale getirmek yani her yönden direkt önce anlatarak değil de her yönden kokularına kadar, görmesini, dokunmasını sağlayarak öğrenmedir.”

Öğretmenlerin eğitim sürecinde BTÖ ile ilgili yaptıkları uygulamalar Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulama kategorisinde yer almaktadır.

Tablo 2. Açık kodlama ile oluşturulan uygulama kategorisindeki kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Alt Kategori	Kod	n		
Uygulama	Genel olarak Yapılanlar	Bütünleştirilmiş program	10	Duygu kontrolü	Nedenini araştırma	8		
		Tahmin	10		Sakinleştirme	4		
		Bağlantı kurma	9		Etkinliğe çekme	4		
		Deneyimleme	8		Fiziksel temas	3		
		Gerçeğe uyarlama	4		Sınıftan uzaklaştırma	2		
		Basitten zora	2		Sakin kalma	2		
		Zamanlama	2		Barıştirma	2		
	Eksiklikler	Somutlaştırma	2	Geri bildirim	Olumlu geri bildirim	9		
		Gerçek bağlamda deneyim	1		Veli iletişimi	2		
	Sağ/sol lob	Dikkate almama	5	Kendini geliştirme	Okuma	5		
		İlgi alanına yönlendirme	4		Sosyal medya	2		
		Çoklu alanda yönlendirme	1		Okul eğitimlerine katılım	2		
	Yeni konuya geçiş	Yeni konuya geçiş bilgisi	10	Sınıf dizaynı	Uygun ışık	8		
		Çevre düzenleme	10		Isı ayarı	6		
		Tahmin etme	10		Zenginleştirilmiş ortam	6		
		Resim yapma	2		Değiştirilebilir ortam	3		
	Yöntem/ Teknik Kullanımı	İşbirliğine dayalı Soru sorma	Beyin fırtınası	4	Beyni destekleyiciler	Havalandırma	8	
			Neden sonuç ilişkisi	2		Su içmeye özendirme	6	
			Olay analizi	1		Sağlıklı/dengeli beslenme	6	
			Farklı sembol	1		Dinlenme zamanı	4	
			İstasyon	1		Ortam temizliği	2	
				1		Öğrencinin fiziksel temizliği	2	
				1		Havalandırma	8	
	Farklı duylulara hitap	Görsel Dokunma duyusu	İşitsel	Koku	Tat	Kalıcı bilgi	Aktif Katılım	8
							Tekrar etme	5
							Anlamli öğrenme	5
							Bağlantı kurma	5
							Görsel materyal	2

Yapılan analizde öğretmenlerin, BTÖ ile ilgili bilgi düzeyinde çok fazla açıklama yapmamalarına rağmen uygulama düzeyinde çok fazla işlem yaptıkları görülmektedir. Tablo 2’de uygulama kategorisi bulunmaktadır. Uygulama kategorisinde; genel olarak yapılanlar, eksiklik olarak görülen durumlar, sağ/sol lob için öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme durumu, yeni konuya geçiş esnasında yapılanlar, öğretim sürecinde kullanılan yöntemler ve teknikler, farklı duylulara hitap, öğrencilerin adrenalin ve noradrenalin salgılaması durumunda duygu kontrolü için yapılanlar, öğrencilere verilen geri bildirim türü, öğretmenlerin kendini geliştirmek için yaptıkları, sınıf dizaynı, beyni destekleyici faaliyetler, bilginin kalıcı hale gelmesi için yapılanlar ve olmak üzere toplam 12 alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretmenlerin hepsinin bütünleştirilmiş program, tahmin ettirme, yeni konuya geçiş bilgisini verme, çevreyi düzenleme kodlarını ifade ettikleri görülmektedir.

K5 kodlu 2 yıllık tecrübesi olan kadın öğretmenin bütünleşik program, tahmin, çevre düzenleme, kodları ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bütünleşik etkinlikler yapıyoruz örneğin yeni temamıza gençtik. Mevsimler temasına, çocuğa tema tahmini yaptırıldı. Sınıfımızı hazırladık, çocuk çevreyi fark ederek temayı tahmin etmeye çalıştı. Daha sonra mevsimler olduğunu biz söyledik. Ardından da sanat etkinliğine geçerek düşündüğünüzde sizin aklınıza ne geliyor. Bunu yaptırıldı ardından da planımızda oyun etkinliği vardı oyun etkinliğinde dört mevsimde mesela yaz mevsiminde hangi sesler duyulur? Onu açtık dalga sesleri mesela, çocuğa gözlerinizi kapatın dedik. Ve bunu dinleyin, hangi mevsime ait olduğunu söyleyin, şeklinde bir soru sorduk...”

Yöntem/teknik kullanımı kategorisinde soru sorma, işbirliğine dayalı öğrenme kodları ile ilgili K9 kodlu 2 yıllık tecrübesi olan kadın öğretmenin ifadeleri ise şu şekildedir;

“Soru sorma tekniğini çok fazla kullanıyorum. Çünkü o yaş grubundaki çocuklara soru sorarak cevap vermelerini beklemek, nedenlerini beklemek onlarda çok merak oluşturuyor... İşbirlikçi yöntemi çok kullanıyorum. Çünkü bir çocuğun işbirliği içerisinde bir şeyleri tamamlaması onlar açısından çok büyük destekleyici bir şey aslında.”

Farklı duylulara hitap kategorisinde koku kodu ile ilgili K1 kodlu 4 yıllık tecrübesi olan kadın öğretmenin ifadeleri:

“Ben kokunun öğrenmede çok faydası olduğunu düşünüyorum açıkçası. Örneğin; o gün deniz canlıları ile alakalı bir etkinlik yapılacağından sınıfa okyanus kokusu olan spreyi onlar gelmeden önce, sınıfa veriyorum...”

K3 kodlu 2 yıllık tecrübesi olan kadın öğretmenin beyin destekleyicileri kategorisinde yer alan havalandırma, sağlıklı/dengeli beslenme, dinlenme zamanı konusunda şunları dile getirmiştir:

“Benim özellikle dikkat ettiğim şey sınıfın havalandırılması. Yemek yeme konusunda çok fazla ısrarcı olmamakla birlikte sağlıklı beslenmenin yararlarından bahsediyorum, gün boyu bizim vücudumuzu yiyeceklerin idare etmesi gerektiğinden bahsediyorum.

Bazen dinleme çalışmaları da yapıyoruz biz. Gözlerimiz kapatıyoruz ve dinleniyoruz gün içinde neler yaptığımız da düşünüyoruz, bazen uyuyakalan biri olabilir tabii.”

Tablo 3 ise değerlendirme kategorisini içermektedir. Tablo 3’de farklı yöntemlerin katkısı, avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere üç alt kategori yer almaktadır. K7 kodlu, 3 yıllık tecrübesi olan kadın öğretmen bu yöntemin avantajları arasında kalıcı öğrenme, okulu sevdirme, merak uyandırma, öğretmeni mutlu etme kodlarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocukların okulu sevmesini sağlıyor. Öğrencilerin merakla derse girmesini sağlıyor, zaten temalarımız değiştiği için yeni temada daha da heyecanlı oluyor öğrenciler için. Ayrıca öğrenmenin çok daha fazla kalıcı olduğunu görüyoruz. Bu yöntem bizim açımızdan da çok önemli, çocuk çünkü öğretmen olduğunuz için anlattığınız şeyin öğrenilmesi sonrasında çocuğa sorulduğunda onu çocuğun söylemesi sizi mutlu ediyor.”

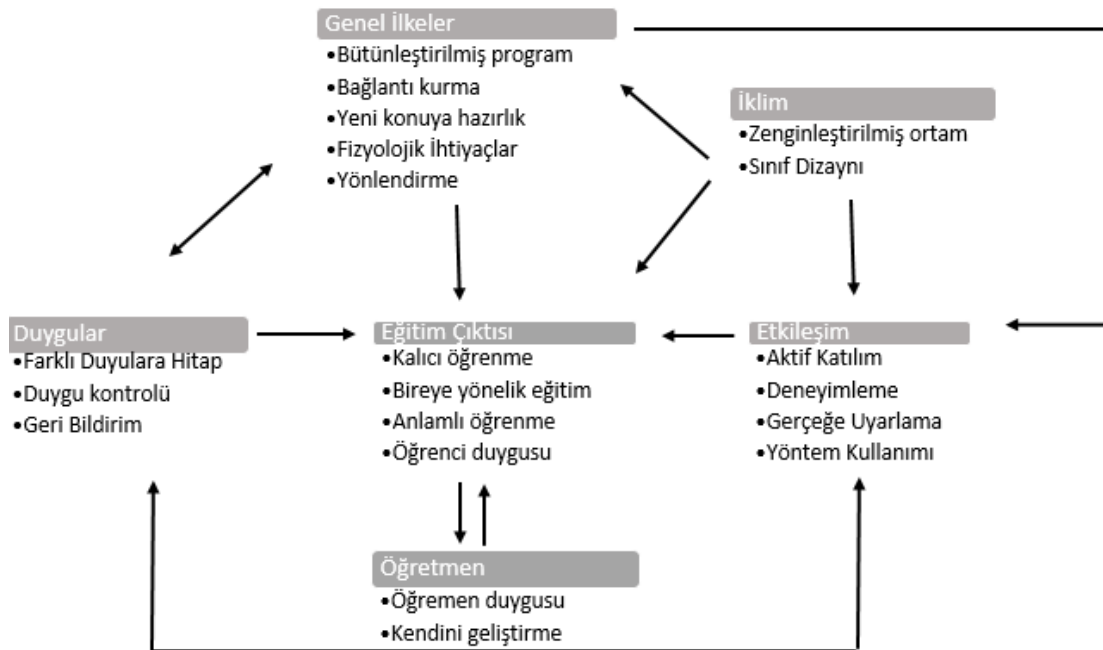
Bu yöntemin olumlu/olumsuz yönleri ile ilgili öğretmen görüşleri ise Tablo 3’de değerlendirme kategorilerinde toplanmıştır.

Tablo3. Açık kodlama ile oluşturulan değerlendirme kategorisindeki kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	
Değerlendirme	Farklı Yöntemlerin katkısı	Dikkat çekme	5	
		Herkese hitap	5	
		Yetenek geliştirme	4	
		Kalıcı öğrenme	2	
		Katılım artışı	2	
		Öğretmende mutluluk hissi	1	
	Avantaj	Avantaj	Kalıcı öğrenme	10
			Herkese hitap	8
			Deneyim fırsatı	7
			Öğretmeni mutlu etme	4
			Okulu sevdirme	1
	Dezavantaj	Dezavantaj	Merak uyandırma	1
			Hazırlık zamanı	3

Şekil 1’de görüldüğü gibi açık kodlamadan sonra yapılan eksenel kodlama ile kodlar ilişkilendirilmiştir.

Şekil1’de yer alan eksenel kodlamaya göre BTÖ ile ilgili genel ilkeler, sınıf ortamı ile ilgili kodlarından oluşan iklim ve öğrenci duygularından etkilenirken, genel ilkeler öğrenci duygularını, öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinlik kodlarını içeren etkileşim ve eğitim sonrasında oluşan eğitim çıktılarını etkilemektedir. Sınıf iklimi eğitim çıktısını ve etkileşimi etkilerken, etkileşimin ve öğrenci duygularının eğitim çıktısına olan etkisi de görülmektedir. Duygular ve etkileşim ile eğitim çıktısı ve öğretmen ile ilgili durumlar arasında da çift yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.



Şekil 1. Eksenel kodlama

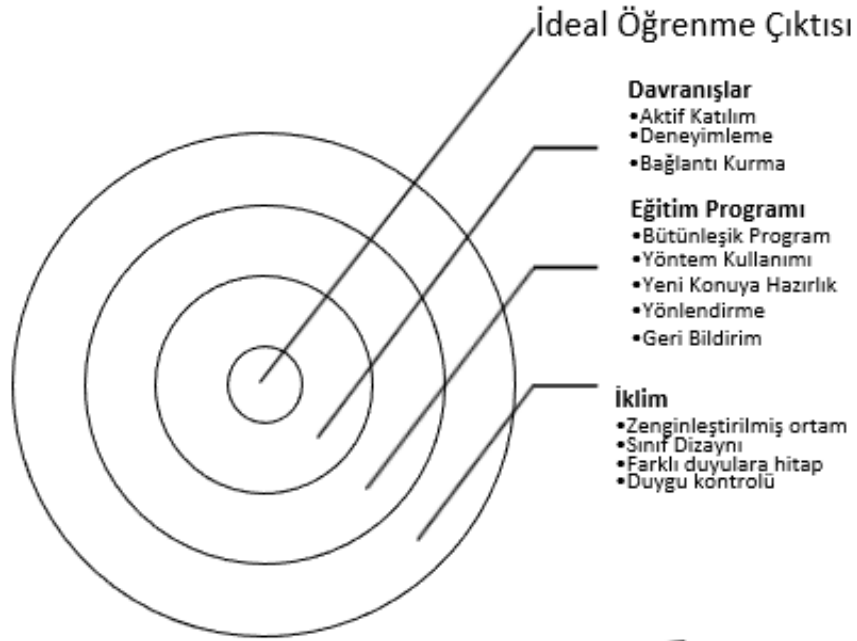
K6 kodlu 16 yıllık kadın öğretmenin etkileşim kategorisi altında bulunan aktif katılım ve iklim kategorisinde yer alan zenginleştirilmiş ortamın kalıcı öğrenme eğitim çıktısına etkisi ile ilgili görüşleri;

“...Aktif öğrenme ve sınıfta kullandığımız farklı materyallerle öğrenme destekleniyor. Bence çocuğa sunduğumuz materyallerle yani görsel dokunsal olan şeylerle ve çocuğun aktif katılımı, deneyimleme yapması ile konuların daha çok beyinde kaldığını düşünüyorum.”

K4 kodlu 4 yıllık Erkek öğretmenin ifadelerinden öğrenci duyguları, eğitim çıktısı ve öğretmen kodları ile ilgili ilişki görülmektedir:

“..Etkinliklerimizin sayısını arttırıyoruz ve bunların daha çok duyu organına hitap edecek şekilde olmasına dikkat ediyoruz. Görsel zekası iyi olanlar için video izleterek veya bazı resimler göstererek destekliyoruz. Çünkü inanıyorum ki böylece öğrenci öğrendiklerini anlamlandırıyor ve sonra unutmuyor bu durumda benim öğretmen olarak mutlu olmamı sağlayan şey.”

Eksenel kodlama sonrasında Şekil 2’de görüldüğü gibi “ideal öğrenme çıktısını” davranışlar, eğitim programları ve iklim olmak üzere üç ana faktörün etkilediği belirlenmiştir. Davranışlar; aktif katılım, deneyimleme ve bağlantı kurma olarak öğrencilerin davranışları ile ilgili faktörü oluşturmaktadır. Eğitim programı, eğitim-öğretim süresince öğretmenin uyguladığı bütünlük program, kullandığı yöntem ve teknikler, yeni konuya geçişte yapılanlar, öğrenciyi yönlendirme davranışları ve öğrenciye verdiği geri bildirimleri ifade etmektedir. İklim ise farklı materyallerin kullanıldığı zenginleştirilmiş ortam, sınıfta yapılan düzenlemeler, farklı duygular için oluşturulan düzenlemeler ve öğrencilerin kızgın ya da üzgün oldukları zaman duygularının kontrolü için yapılan düzenlemeleri içermektedir.



Şekil 2. Seçici kodlama

Seçici kodlamada iklim faktörünün; ideal öğrenme çıktısını, davranışları ve eğitim programını etkilediği, eğitim programının ise davranışlara da yansdığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada görüşmeler ile toplanan veriler açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin beyin temelli öğrenmeye yönelik düşünceleri belirlenmiştir.

Açık kodlama sonucunda; bilgi, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç ana kategori belirlenmiştir. Öğretmenler bilgi düzeyinde çok fazla yorum yapmazken uygulamada bu yöntemi kullandıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama kategorisinde öne çıkan kodlar şu şekildedir: Bütünlük program kullanımı, öğrencilere konuların tahmin ettirilmesi, yeni konuya geçileceği konusunda bilgi verilmesi ve yeni konuya geçişte çevre düzenlemesi yapılması tüm öğretmenler tarafından yapılmaktadır. BTÖ bileşenlerinden düzenlenmiş daldırmada öğretmenin, öğrencileri uygun aktivitelere çekebilmesi beklenmektedir. Bu aşama da bilim, matematik, sanat, tarih gibi konular bütünlükte sunulmalıdır (R. N. Caine ve Caine, 1990). Bu nedenle tüm öğretmenlerin bütünlükte program kullanımı yöntem açısından uygun bir davranış olarak değerlendirilebilir. Beyin temelli öğrenmede her

beynin eşsiz olduğu ve ön bilgilerin yeni öğrenmelere temel oluşturduğu dikkate alınmaktadır (Fogarty, 2002). Yapılan çalışmada da öğretmenlerin %90'ının öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Daha etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenecekleri arasında ilişkilendirilme kurulması son derece önemlidir (Nummela ve Rosengren, 1986). Çünkü yeni bilgi ve deneyimler, geçmişte öğrenilenlerle ilişkilendirilmezse tekrar ve ezberleme ihtiyacı artmaktadır (R. N. Caine ve Caine, 1990). Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimleme fırsatı bulması da öğretmenlerin %80'i tarafından dile getirilmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerde en çok işbirliğine dayalı öğrenmenin yer aldığı görülmektedir. BTÖ'de işbirliğine dayalı aktivitelerin önemi vurgulanmaktadır (R. N. Caine ve Caine, 1990; Jensen, 2008). Öğretmenlerin farklı duylara hitap etmeye dikkat ettiği, en fazla görsel ve dokunsal duylara hitap edildiği belirlenmiştir. Daha fazla duyu organına hitap etmek, daha fazla bilgi, daha verimli öğrenme süreci, öğrenilen bilgilerin bulunmasında daha fazla yol anlamına geldiği için eğitimin daha etkili olmasını sağlar (Katai, Toth, ve Adorjani, 2014). Öğretmenlerin, olumsuz geri bildirim vermeme eğiliminde oldukları görülmektedir. Sınıfta yapılması gereken düzenlemeler bulunmaktadır. Sınıf ortamında havalandırma, uygun ışık, ısı ayarının sağlanması, zenginleştirilmiş bir ortam oluşturma gibi fiziksel düzeltilmelere dikkat edildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıfta yaşadıkları duygusal durumlarda öğretmenlerin çoğunun olayın nedenini araştırdıkları ve farklı şekillerde öğrenciye duygusal destek sağlandıkları belirlenmiştir. Öğrenci merkezli yöntemlerde eğitimciler, sınıf ortamının fiziksel, sosyal ve duygusal yönler içermesini sağlanmalıdır (Kaufman vd., 2008). Öğretmenler, öğrencilerin sağlıklı ve dengeli beslenmesi, su içmesi gibi konularda onları desteklediklerini dile getirmişlerdir. Farklı çalışmalarda, yağ alımının fazla olmamasının, dengeli beslenmenin, B12 ve A vitamininin beyin, hafıza ve öğrenme açısından önemini vurgulamaktadır (Jensen, 2005). Yine sağlıklı beslenme ile ilgili olarak demir eksikliği olan çocukların, sağlıklı çocuklara göre matematik başarısının alt seviyede olma ihtimalinin iki kat fazla olduğu belirlenmiştir (Haltermann, Kaczorowski, Aligne, Auinger, ve Szilagy, 2001). Bu nedenle beslenme konusu önemli görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler; kalıcı bilginin oluşması için öğrencilerin aktif katılımlarının, konularda tekrarın sağlanmasının, anlamı öğrenme ve bağlantı kurmanın gerektiğini düşünmektedirler. İyi bir öğrenme ortamının gereklilikleri arasında da aktif katılım bulunmaktadır (Dwyer, 2002). Bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için zihinsel tekrar ve kodlama yapılması bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını kolaylaştırabilir (Senemoğlu, 2011). Açık kodlamada belirlenen kodlara benzer şekilde Kaufman vd. (2008) farklı çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlerin içerik de ilişki oluşturmaları, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmasını sağlanması, farklı öğrenme stilleri kullanılması, öğretmen merkezli öğrenmeden öğrenci merkezli eğitime geçmesi sayesinde beyin temelli öğrenme stratejilerinin kullanımının sağlanabileceğini ifade etmiştir. Connell (2005) ise bu çalışmadaki kodlara benzer nitelikte olan bazı durumları şu şekilde derlemiştir. Öğrenme sürecinde, güvenli sınıf ortamının oluşmasının, teşvik edici ve ilgi çekici sınıf ortamının sağlanmasının, çeşitli öğretim metotları kullanımının, öğrencilerin su içmeye teşvik edilmesinin, gün boyunca hareket etmenin, florasan olmayan ışıklandırmanın kullanılmasının, stresin azaltılmasının, gün boyunca düşünme zamanının sağlanmasının gerekli ve önemli olduğu belirlenmiştir.

Açık kodlamanın değerlendirme kategorisinde ise öğretmenler farklı yöntem kullanımının dikkat çekme, tüm öğrencilere hitap eden bir eğitim süreci yaşama, yetenek geliştirme gibi faydaları olacağını düşünmektedirler. Bu yöntemin avantajları arasında ise kalıcı öğrenme, herkese hitap edebilme, deneyim fırsatı sağlamanın ilk akla gelenler olduğu görülmektedir.

Eksenel kodlamada kodlar arasında ilişkilendirmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak dikkat ettiği durumlar "genel ilkeler", öğrenci duyguları ile ilgili yapılanlar "duygular", sınıf ortamı "iklim", öğrenciler tarafında gerçekleştirilen uygulamalar "etkileşim", eğitim sonucunda oluşanlar "eğitim çıktısı" ve öğretmenle ilişkili durumlar "öğretmen" kategorisinde yeniden düzenlenmiştir. Birçok kategorinin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Her bir kategorinin eğitim çıktısını etkilediği belirlenmiştir. Genel ilkelerin uygulanmasında, iklim ve duyguların etkisinin olduğu genel ilkelerin duygular ve etkileşimde yansımalarının olduğu belirlenmiştir.

Seçici kodlamada ise ideal öğrenme çıktısına etkisi olan 3 etken tespit edilmiştir. Öğrenci davranışlarının, öğretmenin eğitim sürecinde yaptığı uygulamaları içeren eğitim programının ve iklimin, ideal öğrenme çıktısında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca davranışlarda ve eğitim programında iklimin etkisi, eğitim programının da davranışlara etkisi olduğu tespit edilmiştir. Fogarty (2002) ise beyin uyumlu sınıflarda dört temel unsurdan bahsetmektedir. Etkileşimin, iklimin, becerilerin ve üstbilginin yüksek başarı standartlarını sağlayacağını ifade etmektedir. Etkileşim, aktif katılım ve deneysel öğrenmeyi, iklim duyguları ve zenginleştirilmiş ortamı, beceriler mikro-makro becerileri ve becerilerin geliştirilmesini, üstbilginin ise yansıma ve değerlendirmeyi içermektedir. Yapılan çalışma ile de uyuşan yanlarının bulunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerin düşüncelerine göre öğrencilerin ideal öğrenme çıktısına ulaşabilmesi yapılması gereken temel işlemler bulunmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerin aktif katılım sağlanması, deneyimleme yaşaması, öğrendikleri arasında bağlantısı kurması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde bütünleşik öğrenmeyi gerçekleştirmesi, farklı yöntemler kullanması, yeni konuya geçiş yaparken hazırlık yapması, öğrencilere gerekli yönlendirmeleri sağlanması, verdikleri geri bildirimlerin olumlu olması beklenmektedir. Bunların yanı sıra zenginleştirilmiş bir ortamın sağlanması, sınıf ortamında düzenlemelerin yapılması, farklı duyu organlarına hitap edilmesi ve öğrenci duygularının kontrolünde yapılması gerekenlerin olduğu görülmüştür.

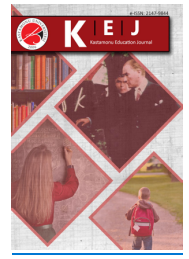
Çalışma sonunda şu öneriler ortaya çıkmıştır; Eğitimde kullanılabilecek önemli yöntemlerden biri beyin temelli öğrenmedir. Kullanılan yöntemin ismi çok ön planda olmasa da eğitim sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı düzenlemeler olduğu bilinmektedir. Bu düzenlemeler arasında şunlara dikkat edilmesi gerekmektedir: öğrencilerin aktif katılımları teşvik edilmeli, yaptıkları çalışmalarını gerçek bağlamda deneyimleme fırsatı oluşturulmalı, öğrendikleri konu ile ön bilgileri arasında bağlantılar

kurulmalıdır. Farklı dersler birbirleri ilişkilendirilmeli ve kendi içlerinde bağlantılar kurulmalı, işbirliğine dayalı öğrenme, soru sorma, beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, yeni konuya geçileceği zaman gerekli düzenlemeler yapılmalı, öğrencilere olumlu geri bildirimler sağlanmalıdır. Sınıflarda farklı materyaller kullanılmalı, sınıf düzenlemesi yapılırken ilgi çekici bir ortamın yanı sıra fiziksel düzenlemelere dikkat edilmeli, görsel öğeler yerleştirilmeli, eğitim sürecinde olabildiğince fazla duyu organına hitap edilmelidir. Öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyurek, E., & Afacan, O. (2013). Effects of brain-based learning approach on students' motivation and attitudes levels in science class. *Online Submission*, 3(1), 104–119.
- Avcı, D. E., & Yağbasan, R. (2010). Beyin temelli öğrenme hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 1–18.
- Caine, G., & Caine, R. N. (1989). Learning about accelerated learning. *Training & Development Journal*, 43(5), 64–74.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66–70.
- Connell, J. D. (2005). Brain-based strategies to reach every learner. U.S.A: Scholastic Teaching Resources.
- Dwyer, B. M. (2002). Training strategies for the twenty-first century: using recent research on learning to enhance training. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 265–270. <https://doi.org/10.1080/13558000210161115>
- Erol, M., & Karaduman, G. B. (2018). The effect of activities congruent with brain based learning model on students' mathematical achievement. *NeuroQuantology*, 16(5), 13–22.
- Fogarty, R. (2002). Brain compatible classrooms. (Skylight P). IL.
- Gozuyesil, E., & Dikici, A. (2014). The effect of brain-based learning on academic achievement: a meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 642–648.
- Halterman, J. S., Kaczorowski, J. M., Aligne, C. A., Auinger, P., & Szilagyi, P. G. (2001). Iron deficiency and cognitive achievement among school-aged children and adolescents in the United States. *Pediatrics*, 107(6), 1381–1386.
- Hileman, S. (2006). Motivating students using brain-based teaching strategies. *Agricultural Education Magazine*, 78(4), 18.
- Jensen, E. (2005). Teaching with the brain in mind. (2 nd.). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASDC).
- Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Katai, Z., Toth, L., & Adorjani, A. K. (2014). Multi-sensory informatics education. *Informatics in Education*, 13(2), 225–240.
- Kaufman, E. K., Robinson, J. S., Bellah, K. A., Akers, C., Haase-Wittler, P., & Martindale, L. (2008). Engaging students with brain-based learning. *Techniques*, 83(1), 50-55.
- Koyuncu, B., & Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 73–92.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.
- Mastoni, E., Sumantri, M. S., & Ibrahim, N. (2019). A preliminary study of brain-based learning (bbl) and intrapersonal intelligence in junior high school mathematics learning. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9A), 147–154.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 201–208.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Noureen, G., Awan, R. N., & Fatima, H. (2017). Effects of brain based learning on academic achievement of VII graders in Mathematics. *Journal of Elementary Education*, 27(2), 85–97.
- Nummela, R. M., & Rosengren, T. M. (1986). What's happening in students' brains may redefine teaching. *Educational Leadership*, 43(8), 49–53.

- Oktaç, S., & Çakır, R. (2013). Academic achievement, retention level and metacognitive awareness. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 3–23.
- Özden, M., & Gültekin, M. (2008). The effect of brain based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1–17.
- Palavan, Ö., & Demir, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 99–132.
- Politano, C., & Paquin, J. (2000). *Brain-based learning with class*. Canada: Portage & Main Press.
- Punch, K. F. (2011). Sosyal araştırmalara giriş. nicel ve nitel yaklaşımlar. Ankara: Siyasal.
- Saleh, S. (2011). The effectiveness of the brain-based teaching approach in generating students' learning motivation towards the subject of physics: a qualitative approach. *Online Submission*, 1, 63–72.
- Saleh, S., & Subramaniam, L. (2018). Effects of brain-based teaching method on physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 1–5.
- Sausa, D. A. (2001). *How the brain learns: a classroom teacher's guide*. California: Corwin Pres.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (20.). Pegem Yayınevi,
- Shabatat, K., & Al-Tarawneh, M. (2016). The impact of a teaching-learning program based on a brain-based learning on the achievement of the female students of 9th grade in chemistry. *Higher Education Studies*, 6(2), 162–173.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Thomas, B. M., & Swamy, S. S. (2014). Brain based teaching approach: A new paradigm of teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(2), 62–65.
- Tosun, C., & Yaşar, M. D. (2015). Descriptive content analysis of problem-based learning researches in science education in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 293–310.
- Tüfekçi, S., & Demirel, M. (2009). The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1782–1791.
- Uzezi, J. G., & Jonah, K. J. (2017). Effectiveness of brain-based learning strategy on students' academic achievement, attitude, motivation and knowledge retention in electrochemistry. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 21(3), 1–13.
- Willis, J. (2007). Review of research: Brain based teaching strategies for improving students' memory, learning and test-taking success. *Childhood Education*, 83(5), 310–315. <https://doi.org/10.1080/0094056.2007.10522940>
- Yaşar, M. D. (2017). Brain Based learning in science education in turkey: descriptive content and meta analysis of dissertations. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 161–168.



Araştırma Makalesi / Research Article

Keloğlan Masallarında Tutum ve Davranışlar: Anne-Çocuk İlişkisi

Attitudes and Behaviors in Keloglan Tales: Mother-Child Relationship

Mustafa Ulutaş¹, Zekerya Batur²

Anahtar Kelimeler

Türk kültürü
masal
Keloğlan masalları
anne
çocuk

Keywords

Turkish culture
fairy tale
tales of Keloglan
mother
child

Başvuru Tarihi/Received
21.05.2020

Kabul Tarihi /Accepted
21.07.2020

Öz

“Keloğlan Masalları” Türk dünyası kültür ve edebiyatının en önemli ürünlerindedir. Bu masallarda ana karakter Keloğlan’ın karşılaştığı zorluklarla mücadelesi konu edilmektedir. Birçok masalda yaşlı annesiyle geçim sıkıntısı yaşayan Keloğlan’ın gayreti, kısa yoldan geçim kaynağı sağlama veya zengin olma üzerinedir. Yaşadığı olaylar zinciri çoğunlukla annesinin yönlendirmesi, azarlaması ya da evden kovması üzerine başlamakta ve yine annesinin yanında son bulmaktadır. Bu çalışmada Keloğlan Masalları’nın önemli bir figürü olarak “anne”nin, çocuğunun eylemleri karşısındaki tavrı “anne-çocuk ilişkisi ve annenin çocuğunun eylemlerine yaklaşımı” açısından ele alınmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, nitel araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi yardımıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında Tahir Alangu’nun *Keloğlan Masalları* adlı kitabında Keloğlan ile annesinin birlikte yer aldığı masallar taranmıştır. Veri analizi sürecinin inanırılığını sağlamak için araştırmacı çeşitlemesine gidilmiştir. Bu bağlamda, üç Türkçe eğitimi uzmanı çalışmaya veri sağlayan masalları anne-çocuk ilişkisi ve annenin çocuğunun eylemlerine yaklaşımı doğrultusunda ayrı ayrı zamanlarda incelemiş ve kodlamıştır. Elde edilen bulguların tutarlılığı ve inanırılığını sağlanmaya çalışılmıştır. İncelenen masallar içerisinden çocuk eğitimi ve gelişimi açısından olumsuz örnek teşkil edebileceği düşünülen örnekler belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında “anne”nin olumsuz örnek oluşturan davranışları tartışılmış ve değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Abstract

“Keloglan Tales” are important products of the Turkish world culture and literature. In these tales, the struggle of the main character, Keloglan, is discussed. In many tales, Keloglan, who lives with his elderly mother and has a shortage of livelihoods, is concerned with providing easy means of livelihood or being rich. His chain of events begins with his mother’s direction, reprimand, or expulsion from home, and ends with his mother. In this study, the “mother’s attitude towards the actions of the child as an important figure of Keloglan Tales was discussed in terms of “mother-child relationship and mother’s approach to the child’s actions”. This descriptive research is a qualitative study. The data of the study were collected by document analysis which is one of the data collection methods used in qualitative research. Within the scope of the study, the tales of Keloglan and her mother were scanned in Tahir Alangu’s book Keloglan Tales. In order to ensure the credibility of the data analysis process, the researcher diversified. In this context, three Turkish education experts examined and coded the tales that provide data to the study at different times in accordance with the mother-child relationship and the mother’s approach to the child’s actions. Consistency and credibility of the findings are tried to be provided. The examples that were thought to be a negative example in terms of child education and development were determined among the tales studied. In the light of the data obtained, the negative behaviors of the “mother” were discussed and evaluated.

¹ Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-8317-7682>

² Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-7918-5305>

Extended Abstract

Introduction

Fairy tale is expressed in Turkish Dictionary as "A literary genre usually created by the people, based on imaginary, living in the oral tradition, describing the extraordinary events experienced by beings mostly people, animals and witch, genie, giant, fairy, etc." (Türk Dil Kurumu, 2011: 1630). Fairy tales; traditionally "mostly" verbally transmitted from generation to generation, as a result of this feature it is shaped and diversified according to the style of the narrator. Thus, fairy tales can be used for various purposes in terms of language development and values transfer. The fairy tale teaches the child the ways of using his mother tongue first; it is one of the first species that show the agility, delicacy and richness of the language and make people love their mother tongue (Boratav, 1992: 14-15).

Fairy tales are divided into many types of narration, both in terms of subject and content. Extraordinary fairy tales, realistic fairy tales, anecdotes, animal tales, legends, rhymes and epics are some of them (Boratav, 1969: 397). According to their development characteristics, tales are handled under two titles: folk tales and literary tales. Folk tales, which reflect the historical characteristics of the society they are interested in, provide many disciplines with materials to be studied. Such fairy tales play an important role in transferring information about them to future generations by reflecting cultural environments and traditions effectively (Oğuzkan, 1987: 27).

In particular, it is crucial to think about what kind of messages the tales suggested for children to have fun and educate them beyond the narrative, and which versions of the tales compiled by many researchers are for the child. Because "... we have such fairy tales that it will not be easy for children to understand them because of their intimacy ...". When we bring children together with fairy tales that do not match their taste and educational level, "... we can face with insurmountable events ..." them (Sakaoğlu, 2016: 16).

Fairy tales do not contain extraneous details. They reflect general characters and types, not individualized or named individuals. Fine details and depictions are deliberately avoided in fairy tales. Princes are noble and witches are bad. The tale genre evolves on extremes and reveals contrasts such as ugly/beautiful, loving/cruel, rich/poor (Dewan, 2016: 30). In this regard, the behaviors displayed by the parents of the hero in fairy tales are important. The attitudes of parents to their children, their reactions to the behaviors of their children can be considered as generally accepted actions for the readers. This situation may cause the audience addressed by the tale to be affected positively or negatively in terms of parent-child relationship.

Keloglan typing has an important place in Turkish tales in terms of attitudes and behaviors. It is possible to undertake an educational and instructive task through tales to be selected and rearranged for Keloglan, who seems to be a pure person in fairy tales, but who knows how to defeat others with various games, gives lessons to the reader on certain topics (Yalçın and Aytaş, 2008). However, it is possible to say that "Keloglan Tales", which have reached the present from the past, is far from contributing to the development of the child in terms of language and education. According to Alangu (1968: 460), "in Keloglan fairy tales, the hero is no longer even good in ideal-moral measures, as can be seen in many examples. It may even be called bad-immoral. " Because in general, the hero of the fairy tale is "a distinguished, noble, superior personality, lovable and fortunate person." In Keloglan fairy tales, the hero gets the opposite of these features, a new disguise, it changes completely. Erdal (2016: 1821), states that in addition to the characteristics of Keloglan, his mother did not reflect a fixed character. The mother, who displays positive behaviors in some tales, does not correct or question the negative behaviors Keloglan exhibits in obtaining results. This situation is considered as a wrong situation in terms of questioning the methods of reaching the result in giving children positive behavior. In Keloglan fairy tales, besides the Keloglan typing, the role of the mother figure in the beginning, development and the result of the events are considered important for the messages of the fairy tales. In this regard, it is thought that determining the attitudes and behaviors of the "mother" in the Keloglan fairy tales against certain situations and making some evaluations about them is essential in determining the effect of fairy tales on the child's development.

Method

This study is descriptive and qualitative research. Qualitative research is a tool used to discover and understand the meaning that individuals or groups attribute to a particular problem. The research process includes procedures for collecting data appropriate for the study, investigating the data inductively, from details to themes, and interpreting their meaning (Creswell, 2014). In the study, document analysis, one of the data collection methods in qualitative research, was used. Document review, known as a method traditionally used by historians, anthropologists and linguists, involves the analysis of written materials containing information on the subject of the research (Yıldırım and Şimşek, 2016). These documents may have been previously examined by researchers in different ways. The important point here is that the researcher can approach the related documents from a different perspective. Thus, each qualitative researcher offers a different perspective to the documents he / she examines than those common in social sciences (Taylor, Bogdan and DeVault, 2016: 151). In this context, the data of the study were obtained from Tahir Alangu's "Keloglan Tales" (2015).

Result and Discussion

Mother and motherhood are seen as a supreme and spiritual rank in almost every culture. This rank also varies according to beliefs (Eren, 2017; Mahoney, Pargament, Murray-Swank ve Murray-Swank, 2003; Oh, 2010; Özcan, 2007; Telliöğlu, 2016; Willgerodt ve Killien, 2004). No mother wants her child to adopt a lifestyle based on a relationship of interest. The mother cares about her child to be honest with the people and cares that her child is a more beneficial person for himself/herself and the society. On the contrary, in the fairy tales examined in this study, the mother tolerates her child's rogue and interest-based behaviors. This perspective does not coincide with the family structure of the Turks, child education, sociocultural and belief structure. This can cause negative feelings and thoughts to settle, especially in children with attitude and behavior change. In this context, care should be taken not to include such works, especially among the recommended works for young children.

GİRİŞ

Masal, Türkçe Sözlük'te "Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri, vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür" (Türk Dil Kurumu, 2011: 1630) olarak ifade edilmektedir. Sakaoğlu (2016)'na göre masal, hayvanlar ve tabiatüstü varlıkların da yer aldığı; olayların masal ülkesinde geçtiği, hayal ürünü olmasının yanında dinleyenler üzerinde inandırıcılığı olan anlatım türüdür. Arslan (2008), iletişime dayalı sosyal bir olay olan masalın; bir yaratma/yeniden üretme süreci olduğunu, kendine has icra ortamı ve şartlarının bulunduğunu, yapısı ve içerik özelliklerinden hareketle çok çeşitli işlevleri bulunan önemli bir kültür ürünü olduğunu ifade etmektedir. Bu özellikleriyle özgün bir anlatım tarzına sahip olan masal, dili kullanma becerisi ve canlandırma yeteneği açılarından çocuğu etkileyen en önemli türlerdendir. Çocuklar masalları okuyarak veya dinleyerek kendi hayal dünyaları ile bu edebî türde anlatılan dünyayı birlikte yaşama fırsatı bulurlar (Yalçın ve Aytaş, 2008). Masallar; geleneksel olarak "çoğunlukla" sözlü bir biçimde kuşaktan kuşağa aktarılır, bu özelliği sonucunda anlatıcının üslubuna göre şekillenir ve çeşitlenir. Böylelikle masallar, dil gelişimi ve değer aktarımı açısından türlü amaçlarla kullanılabilir. Masal, çocuğa ana dilinin kullanım biçimlerini ilk öğretici; dilin kıvraklığını, inceliğini, zenginliğini gösteren ve kişiye ana dilini sevdiren türlerin başında gelmektedir (Boratav, 1992: 14-15).

Türk sözlü kültürüne bakıldığında hem konu hem de içerik bakımından birçok anlatma türüne rastlanmaktadır. Olağanüstü nitelikteki masallar (cin-peri masalları, vb.), gerçekçi masallar, fıkralar, latifeler, hayvan masalları, efsaneler, tekerlemeler ve menkıbeler bunlardan birkaçıdır. Ayrıca halk hikâyesi adıyla anılan ve yüzyıllardır sözlü gelenekte yaşamakta olan anlatma türünün masallarla sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. (Boratav, 1969: 397). Bu noktadan hareketle masalların gelişme özelliklerine göre halk masalları ve edebî masallar olmak üzere iki başlıkta ele alındığı bilinmektedir. İlgili oldukları toplumun tarihi özelliklerini yansıtan halk masalları, birçok bilim dalına üzerinde çalışılacak malzeme sağlar. Bu tür masallar, kültür ortamlarını ve birtakım gelenekleri etkili bir şekilde yansıtarak bunlara ilişkin bilgilerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli rol oynarlar (Oğuzkan, 1987: 27).

Araştırmacılar, halk masalları üzerine çok uzun süre kafa yormuşlar, önemli ölçüde teorik fikirler ortaya koymuşlardır. Bu düşünürlerin konuyla ilgili aynı sorunlara yönelmedikleri, üretilen teorilerin herkes tarafından kabul görmediği ve farklı yorumlandığı dikkat çekmektedir. Thompson (1946: 367-368), araştırmacıların üzerinde durduğu masal ile ilgili genel sorulardan birkaçını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Halk masallarının kökeni: Hikâye anlatımı geleneği nasıl başladı ve şu an sahip olduğumuz masalların kökeni nedir?
2. Halk masallarının anlamı: Masallar gerçekten sadece anlatılanı mı ifade eder? Anlatılanın ötesinde gizli anlamlar barındırır mı?
3. Halk masallarının yayılması: Masal koleksiyonları üzerine yapılan bir çalışma, birçok masalın dünyaya geniş çapta dağıldığını açıkça göstermektedir. Bu dağılımın niteliği nedir, nasıl oluştu ve neden gerçekleşti?
4. Halk masallarındaki değişkenlik: Sözlü bir halk masalının her versiyonu diğerlerinden farklıdır. Bu farklılıkların doğası ve nedeni nedir?
5. Halk masalının farklı biçimlerinin ilişkisi: *Märchen* (Alman masalları), mit, *Sage* (Alman efsaneleri), kahraman masalı ve benzerleri.

Bu bilgilerden hareketle bilhassa çocukların eğlenmesi ve onların eğitilmesi için önerilen masalların anlatılanın ötesinde ne gibi iletileri taşıdığı, birçok araştırmacı tarafından derlenen masalların hangi versiyonlarının çocuğa göre olduğu konusu üzerinde düşünmek büyük önem arz etmektedir. Zira "...öyle masallarımız vardır ki iç içeliğinden dolayı çocukların onları anlamaları pek de kolay olmayacaktır...". Çocukları, zevklerine ve eğitsel açıdan düzeylerine uygun olmayan masallarla buluşturduğumuzda onları "...içinden çıkılmaz olaylarla karşı karşıya bırakabiliriz..." (Sakaoğlu, 2016: 16). Bununla birlikte masallar çocuklar için sadece bir eğlence aracı değildir, aynı zamanda onların endişelerini azaltma, fantezilerinin yerine getirilmesi, önceki zamanlardaki yansımalar ve geleceğe pencere açmanın yaratıcı bir yolunu sunar. Olaylar fantastik unsurlar içerebilir ancak çocuklar umut verici, tatmin edici sonuçlarla gelişim sürecindeki gerçek çatışmalarla yüzleşebilir. Bettelheim (1976)'ın ifade ettiği üzere "Her masal, iç dünyamızın bazı yönlerini ve olgunlaşmadan olgunluğa kadar evrimimizin gerektirdiği adımları yansıtan sihirli bir aynadır. Bu, hayatımızı yönlendirebilecek masalların ortaya koyduğu yollardan biridir; bir zamanlar olduğu gibi bugün geçerli olan bir gerçektir" (Lubetsy 1989: 253-254).

Masallar, okuyucunun farklı karakterlerin başından geçen olaylar yoluyla her bir erdemi ve hareket yolunu keşfetmesini sağlar. Çocuk her bir sonucu tartıştıktan sonra kendi kişisel duruşuna karar verir. Anlatım yoluyla çocuk, doğrudan öğütlenmeyen etik muhakemeye maruz kalır (Zehetner, 2013). Masallar konu dışı ayrıntılar barındırmazlar. Bireyselleştirilmiş ya da adlandırılmış kişileri değil genel karakter ve tipleri yansıtır. Masallarda ince ayrıntılar ve tasvirlerden kasıtlı olarak kaçınılır. Prenslar soylu, cadılar ise kötüdür. Masal türü, aşırılıklar üzerine gelişir ve çirkin/güzel, sevecen/zalim, zengin/fakir gibi zıtlıkları ortaya koyar (Dewan, 2016: 30). Bu bakımdan masallarda kahramanın ebeveynlerinin sergilediği davranışlar önem arz etmektedir. Anne-babaların çocuklarına takındıkları tavırlar, çocuklarının sergiledikleri davranışlara verdikleri tepkiler, okuyucular açısından genel kabul gören eylemler olarak kabul edilebilir. Bu durum da masalın hitap ettiği kitlenin ebeveyn-çocuk ilişkisi bakımından olumlu ya da olumsuz etkilenmesine yol açabilir.

Türk masalları içinde Keloğlan tiplmesi sergilediği tutum ve davranışlar açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Masallarda çoğu zaman saf biri gibi görünen ancak karşısındakileri türlü oyunlarla alt etmeyi bilen, okuyucuya belli konularda ders veren Keloğlan'ın seçilip yeniden düzenlenecek metinler yoluyla eğitici ve öğretici bir görev üstlenmesi mümkündür (Yalçın

ve Aytas, 2008). Ancak geçmişten günümüze ulaşan “Keloğlan Masalları”nın çocuğun dil ve eğitim açısından gelişimine katkı sağlamaktan oldukça uzak olduğunu söylemek mümkündür. Alangu (1968: 460)’ya göre “Keloğlan masallarında kahraman, artık birçok örneklerinde görüleceği üzere, ideal-moral ölçülerinde iyi bile değildir. Hatta ona kötü-ahlâksız da denebilir.” Çünkü genel olarak masal kahramanı “seçkin, soylu, üstün nitelikleri olan, sevimli ve talihli bir kişidir”. Keloğlan masallarında ise kahraman bu özelliklerin tam tersi yeni bir kılığa bürünür, bütünüyle değişir. Erdal (2016: 1821), Keloğlan’ın özelliklerinin yanında annesinin de sabit bir karakter özelliği yansıtmadığını ifade etmektedir. Bazı masalarda olumlu örnek oluşturacak davranışlar sergileyen anne, bazılarında ise Keloğlan’ın sonuç elde etmede sergilediği olumsuz davranışları düzeltmez ya da sorgulamaz. Bu durum çocuklara olumlu davranış kazandırmada, sonuca ulaşma yöntemlerinin sorgulanması açısından yanlış bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına yanlış örnek oluşturabilecek davranışlar sergilediği masalara bütün kültürlerde rastlamak mümkündür (Akkaya, 2014). Örneğin Raufman (2009), dünya genelinde çoğunlukla “Parmak Çocuk” adıyla bilinen masalda annelikle ilgili ruhbilimsel olguları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacıya göre masaldaki oğul, annenin annelik içgüdülerini tatmin etmesi için gereklidir ve oğlanın bağımsız bir varlığı yoktur. Annenin ihtiyaçlarını karşılamaya devam etmek için büyümeme ve küçük oğul olarak kalmalıdır. Bu nedenle, “Parmak Çocuk” figürü annelik arzusunun bir yansımasıdır (Raufman, 2009: 57). Tüm bunların yanında masalın başkahramanı olan çocuk, ebeveynlerin karşı çıkmadığı hatta tam tersine onayladığı insanları aldatma, hile ile para ve mallarını alma gibi birtakım yanlış davranışlarda bulunmaktadır. “Parmak Çocuk” figürünü Türk masalları arasında “Nohut Oğlan” adıyla görmek mümkündür (Demir, 2017).

Keloğlan masallarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bir “tip” olarak Keloğlan’ın araştırmacılar tarafından çokça irdelendiği görülmektedir (Alsaç, 2017; Ergun, 2005; Harmancı, 2010; Harmancı, 2012; Ölçer-Özünel, 2005; Özcan, 2013; Şimşek, 2017; Uçkun, 2018). Gerçek ve düzmece olmak üzere iki tipe sahip olan Keloğlan, bu tiplere bağlı olarak masalların büyük bir kısmında “akıllı, cesur, göz pek, kendine güvenen, korku bilmez, korkusuz, mücadeleci, kudretli, saf, temiz, başarılı, iyiliksever, güzleryüzlü” gibi olumlu özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında bazı masalarda ise “kurnaz, düzenbaz, hilebaz, kötü kalpli, kaba, acımasız, acı çektiren, aldatan, uykucu, tembel, uyuz” gibi olumsuz özelliklere sahip olmaktadır (Şimşek, 2017). Keloğlan, masalcının halkın yaşadığı ya da yaşamaya muhtemel bir hileyi, bir kötü niyeti ortaya çıkaran, karşısına çıkarılan sembolik düşmanlar yoluyla bu hile ve kötü niyetle hesaplaşan bir tiptir (Harmancı, 2010). Keloğlan masallarında Keloğlan’ın yanında benzer bir tip olarak Köse’nin çokça yer aldığı bilinmektedir. Ölçer-Özünel (2005) Keloğlan, annesi ve Köse arasında parçalanamaz bir ilişki olduğunu, bu masalları dinlerken ya da okurken masalda adları geçmese dahi Köse ve Keloğlan’ın annesinin hatırlandığını ifade etmektedir. Bu üç kahramanın Keloğlan masallarında işlenen hilebazlık unsurunu paylaşan ayrılmaz bir bütün olduğunu belirtmektedir.

Keloğlan masallarında, Keloğlan tiplemesinin yanında anne figürünün olayların başlangıcı, gelişimi ve sonucunda oynadığı roller masalların iletileri açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan Keloğlan masallarında “anne”nin belli durumlar karşısında takındığı tavır ve tutumları tespit ederek bunlara ilişkin birtakım değerlendirmelerde bulunmanın, masalların çocuğun gelişimine etkisini belirlemek bakımından elzem olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmacının amacı, Keloğlan masallarındaki anne figürünün sergilediği davranışları anne-çocuk ilişkisi bağlamında ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel nitelikte olup nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, bireylerin veya grupların belli bir soruna atfettiği anlamı keşfetmek ve anlamak için kullanılan bir araçtır. Araştırma süreci; çalışmaya uygun veri toplama, verileri detaylardan temalara kadar tümevarımsal olarak inceleme ve bunların anlamını yorumlama ile ilgili prosedürleri içerir (Creswell, 2014).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Geleneksel olarak tarihçilerin, antropologların ve dil bilimcilerin yararlandığı bir yöntem olarak bilinen doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma sürecinde araştırmacı, kamuya açık olan ya da özel nitelik taşıyan dokümanlar toplayıp bunlardan hareketle çalışmasını yürütebilir (Creswell, 2014). Bu dokümanlar daha önce araştırmacılar tarafından farklı şekillerde incelenmiş olabilir. Burada önemli olan nokta araştırmacının ilgili belgelere farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilmesidir. Böylelikle her bir nitel araştırmacı, incelediği dokümanlara sosyal bilimlerde yaygın olanlardan farklı bir bakış açısı sunar (Taylor, Bogdan ve DeVault, 2016: 151). Bu bağlamda çalışmanın verileri, Tahir Alangu’nun Keloğlan Masalları (2015) adlı eserinden sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri toplama aşamasında, Tahir Alangu’nun derlediği masallar araştırmacılar tarafından “anne-çocuk ilişkisi ve annenin çocuğunun eylemlerine yaklaşımı” açısından incelenmiş ve tespit edilen durumlar, çocuğun gelişimi ve eğitimine etkisi açısından analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinin inanırılığını sağlamak için araştırmacı çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırmacı çeşitlemesi, birden fazla araştırmacının bir fenomeni ya da olguyu farklı bakış açılarından incelemesine imkân veren bir geçerlik yöntemidir (Silverman, 2018). Bu bağlamda araştırmacılar, çalışmaya veri sağlayan masalları yukarıda ifade edilen hususlar açısından ayrı ayrı zamanlarda incelemiş ve yorumlamıştır. Elde edilen bulguların tutarlılığı ve inanırılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

“Keloğlan İle Köylüler” (s. 13-19) adlı masalda Keloğlan adet olduğu üzere bir kurnazlık peşindedir. Sahip oldukları tek öküzü kesip köylüye ziyafet çekmeyi, sonrasında da onların aynı şeyi yapacağını düşünmektedir. Aklından geçenleri annesine anlatır: “*Ana, gel şu bizim öküzü keselim, köylüyü davet edelim. Sonra da onlar bizi sırayla davet ederler. Bir gün birinde, öteki gün birinde, geçinir gideriz...*” (s. 13) ve ondan da herhangi bir itiraz işitmediğinden aklındakini hayata geçirir. Masalın ilerleyen bölümünde evdeki hesabın çarşıya uymadığı görülür ancak burada dikkat çeken nokta Keloğlan’ın yaptığı yanlışın annesi tarafından onaylanmasıdır.

“Keloğlan Para Kazanıyor” (s. 47-51) adlı masalda Keloğlan’ın birden fazla kişiye şantaj yaptığı, onları tehdit ederek mallarına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bunların ötesinde Keloğlan’ı bu davranışlara iten sürecin annesinin “*Şimdi buradan git, gözüme görünme, zengin olmadan da gelme...*” (s. 48) sözüyle başladığı görülmektedir. Masalda miskin ve işe yaramaz biri olan Keloğlan’ın eve bir faydasının dokunmadığı, tam aksine annesiyle sürdürdüğü yaşamında hem kendisine hem de annesine zarar verdiği ifade edilmektedir. Bu durum üzerine annesi tarafından evden kovulan Keloğlan’ın zengin olması beklenmekte ve bu beklentinin onu birtakım olumsuz davranışlar sergilemeye yönlendirdiği görülmektedir. Keloğlan’ın haksız bir biçimde elde ettiği paralarla ulaştığı sonuç masalda şu şekilde ifade edilmektedir: “*Topladığı parayı kemerine dızmış, türkü çığırarak anasının evine dönmüş. Artık miskinlikten vazgeçerek, anasıyla birlikte, kömüş, inek, at, eşek, ahır, tarla tokadı düzene koymuş, çubuğunu yakmış da, geçmiş oturmuş...*” (s. 50-51). Masalda ulaşılan sonuç göz önünde bulundurulduğunda insanlara kötülük yaparak, onları tehdit ederek bir şeyler elde eden kahramanın bu duruma adeta “zengin ol da nasıl olursan ol” anlayışıyla itildiği, bu sonuçta annenin etkili olduğu düşünülmektedir.

“Keloğlan Hiç Alıyor” (s. 70-75) adlı masalda, on paralık “hiç” alması için annesi tarafından bakkala gönderilen Keloğlan’ın başından geçenler anlatılmaktadır. Masalın sonunda anne, eve geç gelen oğlunu “*Hınzır Keloğlan, haylaz Keloğlan, kim bilir nerelerde oyuna daldın?*” (s. 75) diyerek dövmekte, dahası başına bir işkembe geçirmektedir. Anne figürü, kendisini uzun süre beklettiği oğluna şiddet uygulamakta ve işkence yapmaktadır. Bu durumun anne-çocuk ilişkisi açısından olumsuz bir örnek olduğu düşünülmektedir.

“Keloğlan İle Kırk Haramiler” (s. 76-89) adlı masaldaki olaylar, Keloğlan’ın annesine babasından miras olarak ne kaldığını sorması ve bunun üzerine babasından kalan kırık tüfek ile çingiraklı keçe külâhı alarak evden çıkması üzerine şekillenmektedir. Başından birçok olay geçen, haksızlığa uğrayan ve bu haksızlığa karşı çok daha fazlasını yapan Keloğlan evine mal mülk, yiyecek içeceklerle döner ve bunları annesine sunar. Anne, bunların nereden ve nasıl elde edildiğini sorup sorgulamadan yer, içer, oğluyla bolluk içinde yaşar. Bu masalda anne figürü, “*üzümü ye de bağını sorma*” atasözünün içerdiği anlam çerçevesinde bir tutum sergiler. Bu durum, sahip olunan şeylerin elde edilme sürecini dikkate almadan, belki de “hak etmeden sahip olma” olumsuz davranışını ortaya koyması bakımından önemlidir.

“Keloğlan İle Kardeşi” (s. 90-94) adlı masalda Keloğlan ile ağabeyi, annelerinin “*Artık yaşlandım, kocadım, çalışıp davranamaz oldum. İki kardeş, çıkın da kendinize iş arayın, çalışın, kazanın, bir baltaya sap olun.*” (s. 91) demesiyle yola düşerler ve başlarından birtakım olaylar geçer. Keloğlan masal boyunca (ağabeyinin uyarılarına rağmen) otlatmak için kendilerine emanet edilen keçileri boğazlar; başkasına ait bir değirmen taşını çalar ve kendisine ait olmayan altın, eşya ve silahları alıp evine götürür. Masalın sonunda ağabeyi ile birlikte başlarından geçenleri annelerine anlatırlar. O günden sonra da bolluk ve rahatlık içinde yaşarlar. Sonuç kısmına bakıldığında olumsuz örnek teşkil edecek birçok davranış sergileyen Keloğlan’ın yaptıkları, annesini rahatsız etmemektedir. Haksız bir biçimde elde edilen mal mülk anne ve oğulları tarafından kullanılmaktadır. Bu durum da yine annenin çocuklarını iyiliğe, doğruluğa yönlendiren bir karakter olmadığını düşündürmektedir.

“Keloğlan İle Kargası” (s. 146-151) adlı masalda anne figürü yine “Keloğlan İle Kırk Haramiler” adlı masalda olduğu gibi oğlunun türlü oyunlarla ve haksız bir biçimde elde ettiği mal mülkü sorgulamadan kullanılmaktadır. Keloğlan’ın iyilik gördüğü insanlara kötülük yaptığı bu masal da anne karakterinin elde edilen şeyleri sorgusuz sualsiz kabul etmesine örnek teşkil etmektedir.

“Keloğlan İle Ali Cengiz” (s. 166-178) adlı masalda Keloğlan padişahın kızıyla evlenmek, mal mülk sahibi olmak için türlü türlü “Ali Cengiz Oyunu” yapmaktadır. Bu oyunlar sayesinde insanları aldatan ve dolandıran Keloğlan’ın yardımcısı ise annesidir. Oğlunun yaptığı oyunlara katılan ve insanlara zarar vermesine katkıda bulunan anne figürü, olumsuz bir karakter olarak bu masalda da kendini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih boyunca toplumsal olay ve durumlar roman, hikâye, tiyatro, destan, efsane, masal gibi edebî türlere konu olmuştur. Dolayısıyla edebî türlerde, toplumların farklı yönlerine dikkat çekilmektedir. Bu metinlerde, bazen toplumun aksayan yönlerine bazen de tarihsel özelliklerine yer verilmektedir. Böylece hemen hemen her türde hem birey hem de topluma ait birçok noktaya dikkat çekilmektedir. Bu yaklaşım birçok kültürde benzer şekilde dile getirilmektedir (Agha, 2003; Briggs ve Bautnan, 1992; Wallowitz, 2004; Zipes, 1975). Toplumların sözlü kültürlerine ait masal ve halk hikâyeleri gibi türler bu anlamda çok dikkat çekici özellikler sergilemektedirler (Hurly, 2005). Anne, baba, çocuk ve çevre gibi unsurlar bu türler aracılığıyla işlenmektedir. Toplumların kültürel kodlarına ait şifreler ve tarihî süreçleri bu türlerde izlenebilmektedir (Alexander ve Smith, 2002). Bu metinlerin önemli özelliklerinden biri kurgusal olmasıdır ve bu durum okuyucuda merak uyandırarak onun dikkatini sürekli kılmaktadır. Dolayısıyla kurgusal halk masalları, eğlendirmek için anlatılmalarının yanında belirli kültürel fikirleri göstererek ve

açıklayarak özellikle istenmeyen davranışlara karşı uyararak eğitime ve öğüt verme eğilimi de gösterirler (Goldberg, 1997; Haase, 1993; Nanda, 2014).

Anne ve annelik hemen her kültürde yüce ve manevi bir merteye olarak görülmektedir. Bu merteye aynı zamanda inançlara göre de farklılıklar göstermektedir (Eren, 2017; Mahoney, Pargament, Murray-Swank ve Murray-Swank, 2003; Oh, 2010; Özcan, 2007; Tellioglu, 2016; Willgerodt ve Killien, 2004). İslam kültüründe annelik merhametin ve sevginin sembolü olarak görülmektedir. Anneye gösterilen saygı ve anneden alınan dua cennete girmenin anahtarı olarak değerlendirilmektedir. Bunun aksi durumunda ise anneye karşı işlenen bir kabahat olduğunda bu davranışta bulunan kişinin ne bu dünyada ne de öbür dünyada mutlu olacağına ve aynı zamanda cezasız kalamayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda anne, çocuğunun çevreye karşı menfaate dayalı bir yaşam biçimini seçmesi yerine, ona dürüst davranılması yönünde telkinlerde bulunarak kendisine ve topluma daha faydalı bir birey olmasını önemser. Bunun tam aksi olarak bu çalışmada incelenen masalarda anne, çocuğunun hilebaz ve menfaate dayalı davranışlarına göz yummaktadır. Bu bakış açısı, Türklerin aile yapısı, çocuk eğitimi, sosyokültürel ve inanç yapısıyla örtüşmemektedir.

Türk kültüründe anne ya da baba çocuğunu hayata hazırlarken onun alın teriyle mal ve mülk kazanmasına çok büyük bir önem vermektedir (Bars, 2014; Şanlı ve Öztürk, 2015). Dolayısıyla ebeveynler çocuklarının elde ettiği maddi şeylerin nereden ve nasıl geldiğini mutlaka sorgulamalıdır. İncelenen masalarda ise anne bu durumun tam aksi bir tutum sergilemektedir. Çocuklarının kazandıklarını sorgulamadan kabul etmekte ve hatta bunlarla mutlu olabilmektedir. Yine bu davranış biçimi de Türk aile yapısı, çocuk gelişimi, sosyal değerlerin öğretimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Türk aile yapısında anne şefkat ve merhameti temsil etmektedir (Berbercan, 2017; Özcan, 2007). Anne, çocuk ya da çocuklara yönelik oldukça kucaklayıcı davranır ve sevgi doludur. İncelenen masalarda anne çocuğu sürekli suçlamakta, çocuğuna akıl almaz derecede şiddet uygulamaktadır. Çocuğa neredeyse güven hiç duyulmamakta ve çocuk her türlü haksızlığa uğrayarak küçük düşürülmektedir. Oysa akademik çalışmalarda, anne-çocuk ilişkisinin doğru kurulmaması durumunda çocuğun ileriki yaşlarda büyük sorunlarla karşı karşıya kalabileceği ifade edilmektedir (Aoki, 2003; Crowell ve Feldman, 1988). Bu bakımdan, incelenen masalardaki anne-çocuk ilişkisinin pedagojik ilkelere aykırı olduğu düşünülmektedir.

Tüm toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da aileler çocuklarının hak ederek mal mülk edinmelerine büyük önem vermektedir (Özensel, 2004; Tezel ve Cevher, 2007). Dolayısıyla anne ve babalar çocuklarına kolay yoldan kazanmanın doğru bir davranış olmadığını öğretmeye çalışırlar. Oysa masalarda anne, çocuğuna çalışmak yerine miras yoluyla gelen parayı daha fazla önemseydiği ve bu davranışın doğru olduğunu vermiştir. Anne tarafından sergilenen bu davranışlar Türk aile yapısı ve anne tutumuyla örtüşmemektedir.

Hem geleneksel hem de evrensel değerler bakımından insanları aldatmak ve dolandırmak büyük bir suç olarak görülmektedir (Demirtaş, 2016). Bu değerler genelde aile ortamında kazanılmaktadır (Akkaya, 2014). Dolayısıyla olumsuz davranışların oluştuğu ya da kazandırıldığı kurumların başında aile ortamı gelmektedir. Aile ortamında ise anne bu olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Oysa incelenen masalardaki anne ise çocuğun her türlü olumsuz davranışına ortak olmakta, yapılan olumsuz davranışlarını pekiştirmekte; çocuk hak, hukuk ve adalet duygularından uzak kalmaktadır. Masalarda hem anne hem de çocuk olumsuzlukların oluşturduğu bir evrende yaşamaktadırlar. Çocuk türlü türlü oyunlarla insanların haklarını gasp etmekte ve bu davranışların pekiştirilmesinde anne bir pekiştirici unsur olarak yer almaktadır. Bununla birlikte Türk kültüründe yüce değerler yüklenen anne ve annelik kavramı, incelenen masalarda her ne kadar kültürel yapıya aykırı olarak gösterilmiş olsa da aslında toplumda bir annenin taşımaması gereken özelliklere de vurgu yapılmış olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, özellikle tutum ve davranış değişikliği içinde olan hedef kitlede olumsuz duygu ve düşüncelere yol açma ihtimalini taşıdığından, aile ve öğretmenlerin bu tür eserleri çocuklara önerirken daha dikkatli olmalarını gerektirmektedir. Hem aile hem de öğretmen, Keloğlan Masalları'na eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalı, çocuk tarafından yanlış yorumlanabilecek iletilerin doğru bir biçimde anlaşılmasına kılavuzluk etmelidir.

KAYNAKÇA

- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language & Communication*, 23 (2003), 231-273.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 312-324.
- Alangu, T. (1968). Keloğlan masalları / mitostan kurtuluş – gerçeğe yöneliş. *Türk Dili (Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı)*, 207 (Aralık 1968), 458-469.
- Alangu, T. (2015). *Keloğlan masalları* (10. baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Alexander, J. ve Smith, P. (2001). The Strong Program in Cultural Theory: Elements of a Structural Hermeneutics. *Handbook of Sociological Theory*, 135-150.
- Alsaç, F. (2017). Keloğlan tipine pikaresk anlatım bağlamında bir bakış. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(30), 1-20.
- Aoki, K. (2003). Psychology of parent-child relationship. *JMAJ*, 46(2), 75-79.
- Arslan, M. (2008). *Denizli yöresinden derlenmiş masallar/inceleme metin*. Denizli: Zirve.
- Bars, M. E. (2014). Türk kültüründe anne ve âşık garip hikâyesinde görünüşü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 82-94.
- Berbercan, M. T. (2017). İslam öncesi türk metinlerinde 'kız' ve 'kadın'. *JOTS* 1(1), 7-19.

- Boratav, P. N. (1969). *Az gittik uz gittik*. Ankara: Bilgi.
- Boratav, P. N. (1992). *Zaman zaman içinde: Tekerlemeler, masallar ve masallar ile tekerleme üzerine bir inceleme*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Briggs, C. ve Bautnan, R. (1992). Genre, intertextuality, and social power. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2(2), 131-172.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth Edition). USA: SAGE.
- Crowell, J. A. ve Feldman, S. S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59(5), 1273-1285.
- Demir, N. (2017). *Anadolu Türk masallarından derlemeler*. İstanbul: Ötüken.
- Demirtaş, T. (2016). *Ceza hukuku genel hükümler*. Ankara: Seçkin.
- Dewan, P. (2016). Perennially popular: The appeal of classic fairy tales for children. *Children and Libraries, Summer*(2016), 27-31.
- Erdal, K. (2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1805-1822.
- Eren, M. (2017). Rus ve Türk folklorunda kadın figürü. *idil* 6(36), 2155-2170.
- Ergun, P. (2005). Altay destanlarında ve Anadolu Türk masallarında Tastarakay-Keloğlan. *Millî Folklor*, 17(68), 78-84.
- Goldberg, C. (1997). *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (Ed. Thomas A. Green) "Folktale" s. 356-366. USA: ABC-CLIO.
- Haase, D. (1993). Yours, mine, or ours? Perrault, The Brothers Grimm, and the ownership of fairy tales, *Merveilles & Contes*, 7(2), 383-402.
- Harmancı, M. (2010). Keloğlan'ın hilebazlığı. *Dil ve Edebiyat araştırmaları dergisi*, 1(2), 79-94.
- Harmancı, M. (2012). Keloğlan'ın mitik aynadaki görüntüsü. *Millî Folklor* 24(94), 72-80.
- Hurley, D. L. (2005). Seeing white: Children of color and the Disney fairy tale princess. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 221-232.
- Lubetsky, M. J. (1989). The magic of fairy tales: Psychodynamic and developmental perspectives. *Child Psychiatry and Human Development*, 19(4), 245-255.
- Mahoney, A., I. Pargament, K., Murray-Swank, A. ve Murray-Swank, N. (2003). *Religion and the sanctification of family relationships. Review of Religious Research*, 44(3), 220-236.
- Nanda, S. (2014). The portrayal of women in the fairy tales. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 1(4), 246-250.
- Oğuzkan, F. (1987). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (4. basım). Ankara: Emel.
- Oh, I. (2010). Motherhood in Christianity and İslam: Critiques, realities, and possibilities. *Journal of Religious Ethics*, 38(4), 638-653.
- Ölçer-Özünel, E. (2005). Kel Ata'dan Keloğlan'a "hilebaz" dönüşüm. *Millî Folklor*, 17(67), 47-52.
- Özcan, H. (2007). Anadolu Alevi kültüründe kadına bakışın temelleri. *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi*, Eylül-2007, 1-10.
- Özcan, T. (2013). Modern bir öncü: Keloğlan. *Bilgi*, 65(2013), 247-258.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- Raufman, R. (2009). The birth of fingerling as a feminine projection: Maternal psychological mechanisms in the fingerling fairy tale. *Western Folklore*, 68(1), 49-71. <https://www.jstor.org/stable/40600497> Erişim tarihi: 23.01.2019
- Sakaoğlu, S. (2016). *Masal araştırmaları 1* (7. baskı). Ankara: Akçağ.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (Çeviri Ed. Erkan Dinç). Ankara: Pegem Akademi.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *DEUHFED*, 8(4), 240-246.
- Şimşek, E. (2017). Türk masallarının millî tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 11(2017), 41-57.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. ve DeVault M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th edition). USA: John Wiley & Sons.
- Tellioğlu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55(2016), 209-224.
- Tezel, Ş. F. ve Cevher, F. N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *ICANAS* 38, Ankara, 10-15 Eylül, 775-790.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. USA: The Dryden Press.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uçkun, R. (2018). Keloğlan tipinin Gagauz masallarındaki yansımaları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(2), 543-569.
- Wallowitz, L. (2004). Reading as resistance: Gendered messages in literature and media. *The English Journal*, 93(3), 26-31.
- Willgerodt, M. A. ve Killien, M. G. (2004). Family nursing research with Asian families. *Journal of Family Nursing*, 10(2), 149-172.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Zehetner, A. (2013). Why fairy tales are still relevant to today's children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(2013), 161-162.
- Zipes, J. (1975). Breaking the magic spell: Politics and the fairy tale. *New German Critique*, 6(Autumn), 116-135.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Türkiye’de Erken Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitimin Durumu Hakkında Bir Muhtıra¹ (Kemal Zaim)²

About the Early Republic Period Vocational and Technical Education in Turkey A Memorandum (Kemal Zaim)

Ümit Polat³ Savaş Karagöz⁴

Anahtar Kelimeler

Mesleki ve teknik eğitim tarihi
teknisyen
üretici birey.

Keywords

History of vocational and technical Training
Technician
productive individual.

Başvuru Tarihi/Received
27.04.2020

Kabul Tarihi /Accepted
04.09.2020

Öz

İnsanoğlu varlığının devamı için beslenme, barınma ve coğrafi şartlarla mücadele edebilmek için mesleğe ihtiyaç duymuştur. Meslek eğitimi, yaparak ve yaşayarak usta çırak ilişkisiyle informal boyutta başlamıştır. Mesleki ve teknik eğitim, bilimin ilerlemesi ve çeşitlenmesiyle birlikte ülkelerin üretim yapmasında ve rekabet etmesinde önemli hale gelmiş, örgün ve yaygın eğitim sistemleri içerisinde yerini almıştır. Özellikle sanayileşme dönemiyle birlikte artan iş gücü ihtiyacı, mesleki ve teknik eğitimde üretici bireylerin yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu yolda uğraş veren ülkeler günümüzde gelişmişlik düzeylerini artırmışlardır. Osmanlıdan Cumhuriyete geçilirken en büyük eksikliklerden biri de mesleki eğitimden ziyade teknik eğitime ağırlık verilmesi olmuştur. II. Meşrutiyet Döneminden itibaren bu konuda çok sayıda görüş ve önerilerin sunulduğu aşikârdır. Mesleki ve Teknik eğitimin tam anlamıyla uygulamaya konulması, Türkiye’de gelişmiş ülkelere nazaran geç de olsa ancak cumhuriyet döneminde uygulama alanı bulmuştur. Mesleki ve teknik eğitim konusunda ülkeye davet edilen yabancı uzmanların yanı sıra yerli uzmanlar da görüşlerini sunmuşlardır. Bu araştırmada 1927 tarihinde Kemal Zaim (Sunel) tarafından yazılan ve Maarif Vekâleti Yüksek Tedrisat Müdüriyeti tarafından yayınlanan “Mesleki Tedrisat Hakkında Muhtıra”nın günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmıştır. 92 yıl önce yazılan bu muhtıra, mesleki ve teknik eğitimdeki durumu geçmiş ve günümüz açısından karşılaştırma fırsatı verdiği için önemli görülmüştür.

Abstract

Human kind has needed vocation in order to deal with nutrition, accomodation and geographical conditions for its survival. Vocational training has started in an informal form with apprentice and master relationship by living and doing. Vocational and technical training has gained importance for countries so that they would be able produce and to be a part competition after the enhancement and diversification of scientific knowledge and branches. As a result, vocational and technical training have become a part of formal education systems. Especially the increasing need for the work force after the industrial revolution has necessiated training productive individuals in vocational and technical training. The countries who have put effort in that regard are developed ones nowadays. During the transition phase from the Ottoman era to Turkish Republic, one of the significant insufficiencies was putting emphasis on technical training rather than vocational one. In this context, it is obvious that there has been considerable amount of discussion and views on this issue since the Second Constitutional Era. Although Turkey has lagged behind in terms of full application of vocational and technical training in comparison to developed countries, it was during the Republican Era that the emphasis on vocational and technical training have come to the front. Foreign experts who were invited to the country as well as native ones have put forward their views and ideas in regard to vocational and technical training. In the present study, a transcription to contemporary Turkish of The Memorandum on Vocational Training written by Kemal Zaim (Sunel) and published by Directorate of Higher Education of Ministry of Education in 1927 is presented. The memorandum written 92 years ago is regarded significant since it gives an opportunity to compare the past and the present situation on vocational and technical training.

¹ Kemal Zaim (1927). Mesleki Tedrisat Hakkında Muhtıra. Maarif Vekâleti, Yüksek tedrisat Müdüriyeti, İstanbul: Devlet Matbaası.

² Kemal Zaim Bey (Ahmet Kemal SUNEL) Selanik/Neirekop - 1889, Süleyman Zaim – Hafıza Ayşe - İstanbul Dâru’l-Fünûn Fen Şubesi (2. Sınıf), Fransa’da Eks-Marsilya Üniversitesinde Yüksek Öğrenim, Fransa Milli Eğitim bakanlığı bilim Lisansı - Fransızca – Riyâziye, Fizik, Eğitim – Beyrut Sultânisi ve Mekteb-i Sultânî Matematik, Çamlıca Kız Lisesi ve Kabataş Fizik, Edirne Sanayi Okulu Matematik ve Makine Grubu, Üsküdar Sultânisi Fransızca, Kadıköy Sultânisi Hikmet Öğretmeni, Beyrut Ticaret Okulu 2. Müdürü, Maârif Vekâleti 1. Sınıf Müfettişi, Yüksek Öğretim Umûm Müdürü, Maârif Vekâleti Müsteşarı – III. Dönem (Ara Seçim) ve IV. Dönem (Ziraat Bankası Umûm Müdürlüğüne atanması sebebi ile 04.03.1933’te istifa etmiştir) Konya Milletvekili - Evli, 2 Çocuk. Ölüm Tarihi: 15.11.1967 (TBMM ALBÜMÜ (1920 - 2010)).

³ Sorumlu Yazar, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde, Türkiye <https://orcid.org/0000-0002-0601-9074>

⁴ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4410-9214>

GİRİŞ

Sanayi devrimi ve insancıl felsefi akımların gelişmesiyle birlikte başta Avrupa ülkeleri olmak üzere çeşitli ülkelerde eğitim önce zorunlu hale getirilmiş, ardından da masrafları devletler tarafından karşılanarak ücretsiz kılınmıştır. Eğitimin zorunlu ve ücretsiz hale getirilmesiyle günümüzde bildiğimiz anlamıyla eğitim sistemleri oluşmuştur. Eğitimin sistemlerinin en önemli ayaklarından biri de kuşkusuz mesleki ve teknik eğitim olmuştur. Zira mesleki ve teknik eğitim, bir ülkenin ihtiyaç duyduğu ekonomik kalkınmaya öncülük edecek donanımlı bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır.

Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitimin batı dünyasında tarihsel süreç içerisinde geçirmiş olduğu safhalara bakıldığında Venediklilerin para kazanmayı bir meslek haline getirmeleri ve bunun için 1500'lü yıllarında İtalya'da açmış oldukları ticaret mektepleri görülmektedir

16. asrın ortalarında yazı, hesap bununla beraber usulü defter eğitimi veren Venedik ticaret mektepleri, Almanlar ve Fransızlar tarafından örnek alınmıştır. Almanlardan Masperger 1715 yılında ticaret mektebi ile ilgili bir layiha sunmuştur. Bu mektebe programlar ithal etmiştir. 1759 tarihinde Portekiz ve Fransa'da "Ticaret Mektebi" isminde birer müessese kurulmuştur. 1764 senesi içinde Guterbrick isminde ticaret müşaviri Saksonya krallığına müracaat ederek "Ticaret Mektebi" açılması konusunda önerilerini sunmuş ve bu öneri kabul edilerek "Çırac mektebi" ismi ile bir mektebin açılmasına karar verilmiştir. 1770 yılında Avusturya imparatoriçesi 1778 yılında ise Rusya imparatoriçesi Ticaret mektebi açmışlardır. Osmanlı'da ise Yüksek Ticaret mektebi 1885 yılında açılmıştır (M. Zühdi, 1918).

Bugünkü Almanya meslek mekteplerinin başlangıcı aranacak olursa 18. asırdaki "Pazar gün mektepleri"ne kadar gitmek gerekir. "Pazar günü mektepleri" ile 19. asırda ustalara mahsus "Resim Mektepleri" ismiyle açılan mektepler Almanya'da meslek mekteplerinin temellerini teşkil ederler. Meslek mektepleri fikri, zorunlu olan ilk mekteplerle birlikte dile getirilen bir fikirdir. Almanya'da 1690 tarihinde ilk Pazar Günü Mektebi'ni tesis eden ve mecburi bir hale getiren Württemberg hükümetidir. Pazar Günü mektepleri daha sonra 1760'da Baden'de, 1771'de de Bayern'de tesis edilmiştir. 1836 tarihinde Mecklenburg Schwerin'de "Çırac ve kalfaların mesleki bilgilerini ve kudretlerini bollaştırarak ve ilerleterek faydalı bilgilerin öğretilmesi için" sana-i mektepleri tesis edilmiştir (İsmail Hakkı,1927).

İngiltere'de ise hemen hemen her İngiliz çocuğu hayatının belirli zamanlarında bir süre sana-i terbiyesi görmüş ve görmektedir. İngiliz terbiyesinin amacı tarihi ve klasik değil asri ve sana-i dir. Basit aletleri kullanmak, onların bağlı oldukları esasları deneme yolu ile öğrenmek, inşaat malzemelerini tanımak, güzellik mefhumunu iş yaparak anlamak, ameli tedrisatın zevkini tatmak, eli ve gözü terbiye etmek, çocukların bileklerini kuvvetlendirmek İngiliz mesleki ve teknik okullarının çok önem verdiği amaçlar arasındadır. İngiltere'de ki mesleki ve teknik eğitim mektepleri, sanayi ve ihtisas mektepleri şeklinde iki bölüme ayrılır. Birinci kısım okullar; çocukları, marangoz, kunduracı, tenekeci, dülgör... gibi el faaliyetine uygun mesleklere hazırlar(Karagöz, 2018a).

İkinci kısım okullar ise; elektrikçi, dekor ressamı, bina mühendisi gibi ihtisas dairesinde çalışmak mecburiyetinde olan insanları yetiştirir. Birinci kısım mekteplere örnek olarak "Barnados Teknik Okulları", ikinciye örnek ise "Sanat ve Ürün Merkezleri Okulu" gösterilebilir. Macar Hükümeti ise mesleki ve teknik eğitimde var olan boşluğu doldurmak için 1868 yılında bir kanun çıkararak Pazar Günü Mektepleri programlarına bazı ziraat ve ev idaresi derslerini ilave etmişlerdir. Kızlar bu mekteplerde kadınlığa ve ziraata ait dersleri okuduktan sonra el işlerini yapmaya başlamışlardır. Nihayet 1896 yılında bu mekteplerin de yeterli gelmediği anlaşıldığından hepsi birden ziraat meslek mektebi içine dâhil edilmiştir(Karagöz, 2018b).

Türkiye'de ise mesleki ve teknik eğitimin tarihini Hunlara kadar götürmek mümkündür. Madenleri işlemek, hayvancılık ve dokumacılık yerleşik hayata geçmeyle birlikte tarım v.b gibi alanlarda mesleki eğitimin günün şartları dâhilinde informal şekilde verildiği görülmektedir. Türkler 'de mesleki eğitimin çırac, kalfa, usta şeklinde verilmesi Selçuklular zamanında Ahilik Teşkilatı vasıtasıyla olmuştur(Karagöz,2019c).

Osmanlı Devleti zamanında özellikle Tanzimat Dönemde mesleki ve teknik eğitim alanında plansız olsa da bazı gelişmeler olmuştur. 1842 yılında Askeri Baytar Mektebi, 1847 yılında uygulamalı tarım okulu, 1857 yılında orman mektebi, 1874 yılında maden mektebi açılmıştır. Tanzimat Döneminde Mesleki ve teknik eğitim alanında en önemli gelişme olarak erkek ve kadınlara yönelik açılan okullar gösterilebilir. Erkeklerle yönelik açılan okullar arasında 1848 yılında açılıp kapana ilk erkek sanayi mektebi, Mithat Paşanın 1863 Niş ve 1864 yılında Ruscuk'ta açmış olduğu Islahhaneler, 1868 yılında açılan sanayi mektebi gösterilirken, kadınlara yönelik ise 1859 yılında Cevri Kalfa kız Rüştüyesi, 1869 Kız sanayi mektebi açılmıştır. Meşrutiyet Dönemine gelince mesleki ve teknik eğitime yönelik polis mektebi (1909), Maliye Memurları Mektebi (1909), 1913 ten sonra vilayetlerde açılmaya başlayan Ameli Ticaret mektepleri, Tiyatro mektebi (1914), Çırac mektepleri (1914), Darüleytamlar (1914), Şimendifer memurları mektebi (1915), Orman ameliyat mektebi (1915), Darulelhan – Konservatuar (1916) açılmıştır (Akyüz, 2019).

Balkan, I. Dünya ve Kurtuluş savaşları esnasında hem nitelikli elemana hem de teknik boyutta üretim yapan kurum kuruluşlara duyulan ihtiyaç Mesleki Teknik eğitimin üzerinde önemle durulması gereken konu olmuştur. Yeni Kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu ihtiyacın karşılanması için mesleki ve teknik eğitime yönelik özellikle üretici bireyler yetiştirme konusunda yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının fikirlerinden yararlanma yoluna gitmiştir. Kemal Zaim'in bu muhtırasının dışında meslek eğitimi ile ilgili 1923 yıllarında devletin resmi gazetesi olan "Hakimiyet-i Milliye" gazetesi ve Anadolu'da çıkan bir çok gazetede mesleki eğitim ile ilgili haberlere rastlamaktayız. Basına yansıyan mesleki eğitim ile ilgili haberlerden örnekler verecek olursak; Hakimiyet-i Milliye gazetesinde "Sanayi Mühendis Mektebi" Büyük Mühim Milli Müessesenin Bu Sene Kayseri'de Açılması İçin Hazırlık" adlı haberde aynı zamana da hangi bölümlerin programların içerikleri hakkında bilgi vererek gazetede açılan bu mektep ile ilgili şu ifade kullanılmıştır;

“ Makine devrine girmek üzere bulunduğumuz bir anda İktisat Vekâletini mühim bir noksanı telakki eden bu teşebbüsünden dolayı şayan-ı takdir görürüz ifadesi kullanılmıştır (Hakimiyet-i Milliye,11 Nisan 1923).

Hakimiyet-i Milliye gazetesinde Mustafa Rahmi, “Asrı Terbiye ve Maarif” adlı makalesinde mesleki eğitimin önemini ve John Dewey’in görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Avcılık, balıkçılık, çobanlık, ziraat, marangozluk, demircilik, ticaret, bütün bu işler, mektepte birer derse bağlanmıştır. Çocukta onun binlerce senelik hayat ve mesaisini mektep hayatında, kısaca, geçirmiyor. Ama bu derslerle yetişen insanlarda bittabi keşif ve icat melekesi pek parlak olur..” Evvelki makalelerde terbiye usulünü ve açtığı mektebi zikir eylediğimiz Amerikalı (John Dewey), mektebinde altıdan on yaşına kadar olan çocukların derslerini marangozluk, matba, dokuma, dikiş işlerine başlamıştır. Dersleri bu işlere bağlamaktan maksat, çocukları sanat sahibi kalmaktan çok daha ziyade, iş vasıtasıyla mektebi hakiki hayata benzetmek ve derslerin tatbikatını temin etmek suretiyle çocukların her türlü inkişaflarını meydana getirmektir(Hakimiyet-i Milliye Gazetesi 17 Mayıs 1923).

J. Dewey ve A. Kuhne’nin mesleki ve teknik eğitimin gelişimine yönelik sunmuş oldukları önerilerin yanında yerli uzman olan Sadrettin Celal’in “Maarif için on yıllık inkişaf planı(1926) ve Kemal Zaim (Sünel)’in Mesleki Tedrisat Hakkında Muhtıra (1927)’sı Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişmesine katkı sunduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Bu araştırmada kapsamında ele alınan metin e-TBMM Kütüphanesi Osmanlıca eserler bölümünde yer alan kitaplar arasından seçilmiştir. Metnin transkripsiyonunda iki aşamalı Türkçeleştirme yolu tercih edilmiştir. İlk aşamada Osmanlı Türkçesi Metin günümüz Türkçesine aktarılmıştır. İkinci aşamada oluşturulan metin uzman görüşü çerçevesinde orijinal metin ile karşılaştırılarak düzeltilmiştir.

Mesleki Tedrisat Hakkında Muhtıra

Mesleki ve Teknik Eğitimin Gerekliliği

Bir ülkenin genel refahı, yaşama ve müdafaa kabiliyeti, fikri tekamülü, doğrudan doğruya servetini kullanmasına bağlıdır. Bundan dolayıdır ki bu sahalardaki inkişafı, iktisadiyattaki gelişim ile mümkün olur. İktisaden yükselmek için de üretimi arttırmak, çok çalışmak ve yeteneklerin üreticiliğini arttırmak yani muayyen bir miktar yetenek ile keyfiyet ve kemiyet itibari ile yüksek sonuç elde etmenin imkânını hazırlamak lazımdır.

Üretimi arttırmak için sarf edilecek mesai memleketin tabiat kaynaklarının, toprak, maden, su ve havasının istismarına matuf olacağına nazaran bir taraftan ziraat ve sana-i ziraiye, madenlerin işletilmesi vb. gibi sahalarda mütemadiyen mütezayit istihsal temin etmek üzere mesaiye vesait vermeye çalışmak, diğer taraftan da bu mesainin üretici nokta-i nazarından yükselmesi için de fennin modern tekniğin mevki faaliyet alanına koyduğu vukuf ve vesaiti terfik eylemek icap eder.

Milletimizin büyük rehberi Gazi Hazretlerinin idaresi altında asırlardan beri kaybetmiş bulunduğu siyasi istiklalini elde etmiş bulunuyor. Şimdi çeşitli harplerin memleketimizin iktisadi bünyesinde verdiği sarsıntılarının asarını tamir etmek ve memleketimize iktisadi istiklalini temin ederek refah ve tekamül vadisinde layık olduğu istikbalî hazırlamak için mücadeleye girişmek lazımdır. Hakikaten güzel memleketimizin bereketli ovaları; otlakları ile yer yer mebzul ormanları ve suları ile işletilmekte ve henüz işletilmekte bulunan mekşuf, gayri mekşuf maden hazineleri ile hâlihazırının kat kat fevkinde ve parlak bir atıye layık ve namzettir.

Cumhuriyet hükümetimizin üretimini artırma hususunda ibraz etmekte bulunduğu faaliyeti nazar-ı şükran ile görmemek mümkün değildir. Bu faaliyete demir yollarına ve alelumum yolların temininde atfedilen büyük bir ehemmiyet ve bu uğurda sarf edilen hizmet ve gayret en güzel bir delil olarak gösterilebilir. Hakikaten üretimi arttırmaya uğraşmak ve üretilen malları ihracat merkezlerine iktisadi şartlar dâhilinde sevk etmedikçe faydasızdır. O halde nakil vasıtaları her türlü teşebbüslere nakit temin edilmesi lazım gelen bir ihtiyaçtır.

Fakat bir taraftan demir yolları bir taraftan da genel ve özel yollar yapılmakta iken bu inşaatın bitimini takiben uyandırılacak şiddetli faaliyetin unsurlarını, yöneticilerini dahi hazırlamaya başlamak lazımdır. Ziraat sahasında yeni usulleri az çok tatbik edebilecek, tohumlarını, meyvelerini ıslah edebilecek çiftçiler, yağ, sabun, deri, dokumacılık sanayisini tekâmül ettirebilecek teknisyenlere, sanayi madeniyatımızı ihya edebilecek mütehasıslar yetiştirmek üzere tedbirler almak icap ediyor. Aynı zamanda meslek terbiyesini işçilerimizin her tabakasına yayarak küçük meslekler erbabını dahi tekâmüle doğru sevk etmek ihtiyacı vardır. Bunun yanı başında kızlarımıza meslek terbiyesi vermek onları el işlerinde ve kadınlığı alakadar eden sanatlarda (hıfzıssıhha, çocuk büyütme usullerinde ve hatta umumi hayatta daha fazla başarı gösterme kabiliyeti) verme zarureti karşısında bulunuyoruz.

Velhasıl üretim hayatında memleketimize istiklalini temin etmek ve hatta rekabet kudretini dahi iktisap ettirerek umumi servetimizi arttırmak üzere başka memleketlere ihracatta bulunabilmek için bütün kuvvetlerimizi mevki faale koymak, hâlihazırda millî gayelerimizin en mühimlerinden birini teşkil etmelidir.

Hâlihazırda demircilerimiz sanatlarını görme suretiyle öğrenmiş, modern tekniğin en küçük sanayiye bile ithal ettiği vesait ve vukufundan bihaber bulunmaktadırlar. Bunun sonucu olarak köylümüz arasında basit yeni zirai aletleri, pullukları temin edememekte dirler. Çünkü herhangi bir parçanın tebdili lazım gelse köylü büyük külfetlerle gayri ihtiyari büyük şehirlere gitmekte ve pek çok para sarf etmek lüzumu karşısında kalmaktadır. Memleketimizde bugün mevcut ve istiklalde artacak olan bina inşaatında müteahhitlere pencere demirleri vesaire demir işlerini yaptırarak adam bulmakta müşkülât karşısındadırlar. Yine bina

inşaatından istihdam olunmak üzere usta, betoncu, nakkaşçı ve benzerleri bulmak en müşkül işlerden biridir. Bu sebepten ecnebi ameleiyi memleketimize ithal etmek ve memleketin evladı dururken bunlara pek fahiş yevmiyeler vermek zarureti hâsıl oluyor. Aynı zamanda sanatı itibarıyla menşei kontrol edilemeyen bu yabancılara Aydın gibi bazı şehirlerde bilahare çatlayan çok kötü inşaat yaparak birçok kimsenin çok büyük zararlara uğramasına sebep olmuştur.

Marangozluk, arabacılık yine memleketin pek muhtaç olduğu sanatlar arasındadır. Halen Ankara'da müteahhitler pazu kuvvetiyle çalışan ve resim üzerine kafi bir şekilde iş görmeyen marangozlar çalıştırmaktadırlar. Ve milletimizin birçok yerlerinde hayvanları harabeden kağrı kullanılmaktadır. Soba ve tenekecilik evlerin dahili sıhhi tertibatı, kunduracılık gibi bir çok küçük sanatlarda kasket, kravat imali, kümes hayvanat besleme usulleri konservencilik vb. kadın sanatları dahi memleketimizde son tekniğin kolaylık ve tekamülünden istifade ederek ıslah ve ihya edilecek sanatlardandır.

Küçük sanayi deyip geçmemek lazımdır. Bilakis üzerinde en ziyade tevkif edilecek bir memba-ı servet teşkil eden küçük sanayiinin yalnız yüzde 50 salaha nail olması bütün memleketin üretimi üzerinde ne büyük bir farka tekabül edeceğini tasvir etmek müşkül değildir.

Meslek terbiyesini halkın bütün tabakalarına teşmil etmek diğer yandan daha faydalı ve lüzumludur. Hakikaten küçük sanatkârlarımız meyanında fitri kabiliyet ve zekâ itibarıyla hakikaten güzide kimselere sık sık tesadüf edilmektedir. Bunların inkişafına imkân temin etmek memleket için bir kazancı teşkil edecektir. Yüz sanatkar içinden yalnız bir tanesinin başarılı olup sanatını makine üreten mütemadiyen vesait kazanan bir endüstri haline getirdiğini farz edersek yalnız bunların hepsi için yapılacak fedakarlığı belegan ma belağ(çok miktarda) telafi etmesi mümkün olacaktır. Diğer taraftan fikri sınıfa yükselme imkânını bahsetmek Cumhuriyet Halk Hükümetimizin şiarına muvaffak ve çok adilane bir teşebbüs teşkil eyleyecektir.

Teknisyen İhtiyacı

Fakat memleketimiz, bu tarzda yetişecek mahir ve işinde şuurlu işçilerden başka teknisyenlere dahi muhtaçtır. Teknisyen ali riyaziyata müracaat etmeksizin işinin hesabını yapabilen bir projeyi ne kadar muğlak olursa olsun tatbik edebilen ve icabında ceketini çıkartıp bizzat işe girişebilen bir adamdır. Memleketin umumi faaliyetini şöylece bir gözden geçirecek olursak, bu nevi adamlara olan ihtiyacın büyüklüğü derhal takdir edilir. Memleketimizde Şimendiferlik büyük bir endüstri halini almaktadır. Seyr-i safası gittikçe yükselişe geçmektedir. Yalnız bunlar başlı başına pek çok teknisyeni yetiştirecek mahiyettedir. Fakat saha-i faaliyet bundan ibaret değildir. Elektrik için alelumum makine için, sanayi tezyine için inşaat ve betonculuk için sanayi nesciye için, sanayi kimyeviye için, sanayi madeniye için hep teknisyene ihtiyaç vardır.

Bugün kudreti elektrikhaneden istifade ederek tenevvürat yapmış ve yapma teşebbüsünde bulunan değirmenler, atölyeler tesis eden şehirlerimiz pek çoktur. Kudreti elektrikhanenin nakli ve istimali hususunda arz eylediği büyük suhuletler sayesinde bu şekli kudret istiğmalinin günden güne tamim edeceğinden hiç şüphe yoktur. Fakat kudreti elektriğe tatbikatı için genellikle esaslı bir teknik malumata ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tatbikatın görünen suretiyle yetişmiş kimselerin ellerinde kalması adem-i muvaffakiyete uğramasına ve birçok zararlara meydan vermesine sebep olacaktır. Nitekim kudreti elektrikhane istimal ederek tenevvürat yapan birçok şehirlerimizde hesapsızlık yüzünden düşük voltajlarla yanan lambaların fena zararlar vermekte olduğu ve düşük üretim ile zararlı bir surette işlenmektedir.

Makineler hakkında dahi vaziyet buna benzerdir. Bir makineyi yerleştirmek ve en iyi şartlar altında işlemesini temin etmek pek basit bir iş değildir. Bugün bir taraftan yeni makineler ibda olunurken diğer taraftan mevcut makinelerin daha iyi bir verimle çalışmasının teminine çalışılmaktadır. Hatta bu ikinci cihet birinciden çok daha mühim telakki olunmaktadır. Hakikaten otomobil motorlarının beher beygir kuvveti başına saatte bir gram noksan benzin yakmasını temin etmenin ve memlekette hali faaliyette bulunan bütün motorlar üzerinde buna müşahede bir neticeye varmanın umumi istihsalin üzerinde ne büyük bir tasarruf teşkil edeceğini tasvir etmek güç değildir. Bu da makinelerin mühtahsilesini ıslah etmek ve binaenaleyh amelini şeraitini ıslah etmekle beraber faaliyet şartlarını dahi temin etmekle kabul olur. Hele bakımın makinenin ömrü üzerindeki tesiri düşünülürse makineyi mahir ellerin kontrolü altına koymanın derece-i ehemmiyeti daha ziyade tezahür eder. Vesait ömrü yirmi sene olan bir otobüs şartlar dahilinde memleketimizde acaba kaç sene kadar işleyebilmektedir.

Sına-i tezyine, yağcılık, betonculuk için dahi teknisyenlere olan ihtiyacımız pek büyüktür. Yukarıda arz olunduğu gibi teknisyen noksanı yüzünden memleketimizin her tarafında inşaat yabancı ellere tevdi olunmuş ve memleket evladının refahına masraf olacak ve bununla beraber belki de yarı yarıya indirilmesi mümkün bulunacak büyük yekünler bu yabancılara nasip olmaktadır. Bazen de menşei dahi kâfi derecede kontrol edilmeyen ve sırf kendi iddiaları üzerine binaen hükmedilerek kendilerine iş tevdi edilen bu yabancıların iddia ettikleri maharetten çok uzak bulunan insanlar oldukları ve yaptıkları inşaatın çürük ve kusurlu olduğu bilahare büyük zararlara maruz kalmış muhtelif nazarlarda tebeyyün etmektedir.

Sanayi kimyeviye ve tesciye de bugün teknisyen nokta-i nazarında pek ciddi bir ihtiyaç karşısındadır. Pek ileri bir delil elde etmek üzere sadece şu rakamları dikkate almak yeterlidir. Yalnız İzmir iktisat mıntikasında 1925 senesi zeytinyağı mahsulü 10.696.727 kg ve yağın sıklığıyla bakiye kalan fakat kullanılan taksir usulüne göre az çok yağ ihtiva eden pirinanın(artık zeytin posası) miktarı da 31.305.875 kg'dır. Bu madde sabun imalinde istimal olunabildiği halde 983.808 lira gibi nispet kabul etmeyecek derecede aşağı bir fiyatla satılarak harice İtalya, Yunanistan'a ihraç edilmiştir. Bu memleketlerde sabun imaline hizmet eden pirina bunlara pek büyük bir kar temin eylemiştir. Diğer taraftan gerek memleket dâhilinde istihsalin ve harice sevk olunan zeytinyağları asit oranı düşük yağlardır. Yağlarda fazla miktarda asit bulunması zeytin tanelerinin fazla bekletilmesinden ve tarz-ı muamelesinden ve nihayet usul-ü muhafazasından meydana gelmektedir. Bu yağları aşağı fiyatlarla satın alan memleketler tasfiye ettikten ve ekseriya başka yağlar dahi katarak coupage denilen imaliyenin mahsulü olan bu yağları satmakta ve hatta tekrar memleketimize kadar

göndermektedirler. Yağlarımızın mühim bir müşterisini teşkil eden Fransa, bu yağları tesviye ettikten sonra şimal memleketlerine göndermektedirler. Bu suretle araya giren araçlara memleketimizin kazancının önemli bir kısmını yedirmek mecburiyetinde kalmaktayız.

Adana'da, Antep'te, Uşak ve Denizli'de hemen hemen her yerde işlemekte olan dabagathanelerin dahi teknisyene ihtiyacı vardır. Günlük, tuzlu deri halinde ihraç edilmekte olan derilerimizi modern usullerle işlenmiş deri halinde ihraç etmenin gerek memleketimiz evladına iş temin etmek ve gerekse ihraç-ı mevadımızın kıymetini yükseltmesi açısından önemlidir.

Sanayi nesciyemiz bir taraftan iplikleri boyamakta maharet sahibi zevata diğer taraftan da bilhassa halılarımızın sanat ve resim itibariyle kıymetlerini yükseltecek resamlara ihtiyacı vardır. Boyacılıkta istihdam edilmek üzere birçok iplik fabrikaları ecnebi işçileri celp etmek mecburiyetinde kalmıştır. Halıcılığa gelince bu sanatın memleketimizde hal-i revaçta bulunmaması el halısının ucuzluğu önemli bir etkidir. Genellikle evlerinde bir iki tezgâh bulunan ve ailece çalışan işçilerin günlük ücreti kişi başına otuz kuruşu nadiren aşmaktadır. Halıcılığımızda ART (sanat) ciheti kafi bir itinaya mazhar olmamaktadır. Halıcılarımız ya hâlihazırda mevcut bulunan muayyen tip (Isparta, Kula vb.) resimleri kopya ederek halılarına nakış vermekte veya ecnebi tacirin Amerika veya Avrupa'nın muhtelif memleketlerini zevklerini okşayacak şekilde tertip ettirdikleri resimleri ürün üzerine itihaz etmektedirler. Türk halıcılığı namına arzu edilir ki tabiattan yaprakları, çiçekleri tetkik ederek ve bunları milli ruha göre tefsir ederek nakış tertip eden ressamlarımız bulunsun. Bu suretle tabiattan alınacak namütenahi (sonsuz, sınırsız) terkiplere milli ruh ilave edilmiş ve halıcılığımız milli karakterini iktisap etmiş olacaktır. Buna nazaran hâlihazırda halıcılığımız içinde boyacı teknisyenine nebati boyacılığı tatbik edebilecek küçük sanatkârlara ve nihayet bedii zevkiyle milli duygusu inkişaf etmiş resamlara ihtiyaç vardır.

Tezyinîyi sanayii de teknisyene muhtaçtır. Bugün modern tezyinîyi sanayinin de kuru hat müstakimden iştikak ettirmeye doğru gidiliyor. Hâlbuki ecdadımız bunu ne büyük başarıyla tatbik etmiştir. Fakat tezyine usulümüz milli duygularımızın istihsalatını takip etmesini icap ederken pek geri kalmıştır. Birçok sahalara, milli faaliyetlerimize, taze bir hayat veren inkılabın "Arts Industriels"i dahi ihmal edemeyeceği tabiidir. Hem de arts industriels bir taraftan fen ve sanayi-i nefise diğer taraftan da iktisadi sanayii ile birleştiği için bunlar arasında bir birleşme yolu teşkil etmektedir.

Memleketimiz gibi servet itibariyle mütemadi, harplerin fena zararları, idarecilerin tahripkâr tesiri altında çok geri kalmış bir memlekette sanayi-i nefise'nin ve bilhassa resmin inkişaf bulması "Arts Industrial" ile yan yana yürümesi ile mümkündür.

Şu ciheti dahi kâmil ehemmiyetle kaydedelim ki; mahir amelenin ve bilhassa teknisyenlerin yetiştirilmesi memleketin müdafaası nokta-ı nazarından esaslı bir ehemmiyete haizdir. Hâlihazırda harplerde tekniğin ifa eylediği rolün ehemmiyeti herkesin malumudur. Birçok silah ve mühimmat fabrikalarını binlerce otomobil kamyon ve tayyareyi diğer modern harb vesaitini hali faaliyete koyacak olan bugünkü harplerde bir memleketin çok miktarda mahir işçi ve teknisyenine malik olması bu memlekete ne büyük bir cihan bahşedecektir.

Buraya kadar telhissen darc ettiğimiz mülahazatın basitçe tetkiki gösterir ki; bugün fenni bu tekamülü ve sanayi nefise ile iktisadiyatı birleştirmekte vasita olacak milli iktisadi mücadeleimizde çiftçilerimizin, sanatkârlarımızın, sanayi müteşebbislerimizin kumandanları ve zabıtları vb. vazifesini görecek ve harp zamanında memleketin müdafaasında en ziyade müessir bulunan vesaiti idare edecek olan mahir insanları, teknisyenleri iyi yetiştirmek ve bu mücadelelerdeki muvaffakiyetimizi emniyet altına almak gibi büyük bir mesele karşısında bulunuyoruz.

Hali hazırda memleketimizde ilk ve orta tahsil sistemleri tamamen tekrar etmiştir. Bu sahada yapılabilecek işler teferruatında salaha ve tatbikatta tekâmüle doğru yürümekten ibarettir. İşlerinde umumiyet itibariyle istikrar devrine dâhil bulunmuş olan vekâletimize pek ağır bir yük teşkil etse bile temin edeceği yararların şumulünü nazara dikkate alarak, memleketimizde mesleki eğitimin ihyaen tesis etmeye karar vermiştir.

Bu işin kuvvetli ve doğrudan doğruya memleketimizin iktisadi ihtiyaçlarından mülhem olan esaslara istinat ettirilmesi muvaffakiyet ve istikrarı için en kuvvetli bir zaman teşkil edeceği bedihi bulunduğundan vekâletimiz mesleki terbiye işlerindeki sultası her tarafta tanınmış bulunan Bürüksel Mesleki ve Teknik tedrisat müdürü Mösyö Omer Buyse 'yi memleketimize davet etmiştir. Davetimizi kabul edip memleketimize gelmiş bulunan bu kişi çeşitli bölgelerde bir kaç ay süren iktisadi tetkikatı neticesinde mesleki eğitim sistemimizin esaslarını hazırlamıştır. Bu sistemi tespit eden projeler Maarif Vekâleti Mecmuasının 13 ve 14 nüshalarında yer almaktadır. Yüzlerce sayfayı içeren bu projelerin toplamı büyük bir alaka uyandıracak mahiyette bulunduğu için mühim bir memleket mesaili ile alakadar bulunanlara bu nüshaların mütalaasını tavsiye ediyoruz. Burada bu sistemin esaslı noktalarını açıklamaya çalışacağız:

Ankara şehri merkez hükümetimiz önemli bir şimendifer şubesinin mıntıkasında bulunacak gerek dâhilden gerek se memaliki ecnebiyeden gelecek zairelerle, iş adamlarının mütemadi bir surette gelip gittiği bir şehir halini alacaktır. Ankara'nın aynı zamanda büyük şirketlerin merkezlerini tesis edecekleri bir şehir bulmak ve daha birçok avamili iktisadiyenin merkezi faaliyetini teşkil etmek dolayısıyla iktisadi ehemmiyeti artacaktır. Bu itibarla mütehasıs bu şehri mesleki ve teknik tedrisat için memleketin dimağı inşai merkezi haline getirmeyi teklif etmektedir. Burada iki önemli müessese açılacaktır.

Gazi Mustafa Kemal İş Darülfununu

Bu müessese ilk mektep mezunların mahsus olmak üzere biri hazırlık şubesi olan ve bunu takibe 15-17 yaşındaki çocuklara üç senelik bir tahsil verecek olan teknik sınıfları içerecektir. Bu teknik sınıf şubeleri şunlardır.

1. Taşçılık, duvarcılık,, betonculuk vb şubeler.
2. Ağaç işleri, marangozluk, çatıcılık, mobilyacılık şubesi

3. Maden sanayi, demircilik, tesviyecilik, tornacılık, dökümcülük, kaynakçılık, bina çilingirliği, şubesi.
4. Evlerin sıhhi tesisatı, kurşun boruculuk, tenekecilik, gaz tesisatı şubesi.
5. Elektrikçilik şubesi
6. Sanayi tezyine şubesi.

Bu sınıflar mahir işçi yetiştirecektir.

Bunların fevkinde 17 yaşını doldurmuş bulunan gençleri kabul edecek olan iki senelik teknisyen sınıfları bulunacaktır. Bu sınıflardan 19 yaşında mezun olacak gençler kuvvetli pratik malumatla donanık olmakla birlikte yeterli derecede nazari bilgiye dahi sahip bulunacaklardır. İşten anlayan ve bizzat işe girebilen ve herhangi bir projenin tatbikatını idare edebilme kudretinde bulunan teknisyen olarak yetişmiş bulunacaktır. Teknisyen sınıfları da şu sınıfları ihtiva edecektir:

1. İnşaat nafia ve yol inşaatı
2. Elektrikçiler şubesi
3. Ziraat makinaları inşaatı, makine ressamlığı ve kondüktörlüğü şubesi
4. Harafetler şubesi
5. Sanayi tezyine şubesi
6. Muallim şubesi

Teknisyen şubesinde birde muallim şubesi bulunacaktır. Bu şubede meslek mekteplerinde muallim olmak isteyen teknisyenler kuvvetli bir pedagoji istihzara tabi tutulacaklardır. Bu suretle meslek mekteplerimiz pek kuvvetli anasırı talimiyeye malik olabileceklerdir. Bundan başka müessesede ihtisas dersleri dahi bulunacaktır. Teknisyen olarak yetişmiş bulunacak gençlerden arzu edenler memleketin muhtelif ihtiyacatına tekabül etmek üzere açılacak ihtisas derslerine devam edebileceklerdir. Bu dersler ihtiyaca göre açılıp görevini ifa ettikten sonra kapanacaklardır.

İş darülfünunu 1000 talebe alabilecek ve tam olarak işlemeye başladığında senelik 240 mahir işçi, 50 teknisyen, 20 muallim ve 10 mütehasıs yetiştirecektir.

Bu müessese modern bütün araç gereçle donatılmış olacak teşkilatı itibariyle en son tekamülatı ihtiva edecektir. Bundan başka müessesede erbabı ziyarete daimi surette açık tutulacak ve gerek müessesenin ve gerek memlekette mevcut diğer sanat müessesatının mesai numunelerini ihtiva edecek olan bir teknoloji müzesiyle zengince bir kütüphane ve tahriyat laboratuvarları muhtelif koleksiyonlar mevcut bulunacaktır. Müessese aylık bir mecmua neşrederek bütün meslek mekteplerini yeni terakkiyatından haberdar edecektir. Bu suretle iş darülfünunu erbabı sanayie daima mürşit vazifesinin görebilecek ve her türlü müracaatlara cevap verebilecektir. Sanayi erbabı müesseseye gelip modern mesainin tarzı tertibini modern araçların üretim noktasında ki büyük kudretini görüp tetkik edebileceklerdir. Hatta biraz daha ilerisine doğru bakmak icap ederse bu müessese sayesinde Ankara bütün şarkın teknik faaliyetini merkezini teşkil edecektir diyebiliriz.

Bundan başka bu müessese erkânı Harbiye-i umumiye tarafından Ankara'da tesisi düşünülen Politeknik mektebi için kuvvetli bir esas teşkil edecektir. Bir taraftan mükemmel teçhizatla yanı başında inşa edilebilecek olan politeknik mektebine tatbikat ve ameli mesai sahası hazırlanmış olacaktır ve diğer taraftan yetiştirdiği teknisyenlere politeknikğin en kuvvetli ve her türlü muvaffakiyete namzet talebesini teşkil edecektir.

Bu müesseseye mütehasısların teklif eylediği veçhile "Gazi Mustafa Kemal Paşa İş Darülfünun" namını vermekte pek uygun olacaktır. Bu isim Gazi Hazretlerinin irşadiyle istiklal siyasiyesini kazanmış bulunan milletimizin bütün kuvvetlerini teşif ederek istiklal iktisadiyesini dahi kazanmaya azim etmiş bulunduğu delalet edecektir. Böyle bir milli bir modeli bulunacak bu müessesenin feyizdar olacağına şüphe edilebilir mi?

Kız Enstitüsü

Ankara'da tesisi teklif edilmiş bulunana ikinci müessesede kız enstitüsüdür. İş darülfünunu erkekler için ne ise kız enstitüsünde kızlar için de o dur. Bu müessese bugün kadınların muvaffakiyetle ifa ve idare edecekleri birçok hizmet ve meslekleri ihtiva etmektedir. İlk tahsil üzerine müessis dört senelik bir devre-i tahsiliyeden ibaret bulunan birinci kısım şubelere ayrılacaktır.

1. Biçki ve konfeksiyon imalat şubesi
2. Çamaşırçılık şubesi
3. Şapkacılık ve tuvalet levazımı sana-iye çiçekler şubesi
4. Ticaret ve lisan şubesi

Bunu takiben iki senelik yüksek bir devre-i tahsiliye ihtiva eden ikinci kısmın şubeleri ise şunlardır.

Bu şubelerin hepsinin hemen açılmasında zorunluluk yoktur.

1. Kadın harafetleri şubesi(Konfeksiyon, çamaşır, Şapkacılık vb.).
2. Ticaret ve kitabet şubesi(a-ticaret kısmı b- kitabet ve muhaberat kısmı)
3. Kız meslek mekteplerinde muallimliğe hazırlayıcı şube
4. Hidematı içtimaiye: Çocuk müessesatı, müessesatı Hayriye fabrikaların şeraiti sıhhiye murakıplığı.
5. Zaire hasta bakıcılar ve evlerine hasta kabul eden hasta bakıcılar şubesi.

Enstitünün normal yani kız mekteplerine hoca yetiştirecek kısmı bilhassa dikkate değerdir. Umumi kültür sahibi ve aynı zamanda mesleki terbiyevi hazırlıkları dahi pek kuvvetli bulunacak hanımlar memleketin her tarafına dağılarak meslek terbiyesini ev işleri zevk ve maharetini neşreceklerdir.

Kadınlarımıza, evin hıfzıssıhhasını, çocuk büyütmenin hasta bakımının şartlarını, bir evin bakımı ve muhasebesi ile sıhhi yemek pişirmenin usullerini öğretmek onların odaların mobilyanın tanzimi, çiçek yetiştirmek vb gibi bedii zevklerini geliştirmek, nihayet el işleriyle ve mümkün çevrede kümes hayvanatı yetiştirerek konserve imalatı yaparak onlara kazanç temin etmenin yollarını göstermek aile hayatının emniyet ve saadet esaslarını hazırlama demektir.

Diğer taraftan birçok maharetler biçki dikiş elbise çamaşır, kâtiplik, ticarethane memurluğu ve sair birçok hidamatı içtimaiye kadınların muvaffakiyetle çalışabilecekleri faaliyet sahalarını teşkil etmektedir.

Her ne bahasına olursa olsun kadınlarımıza faaliyet sahaları bulmaya ve onları icabında bir evin idare yükünü kısmen üzerlerine alarak erkeklerle olan müşterek hayatında zevcelerinin ağır yüklerini hafifletebilecek kudret ve kabiliyetinde yetiştirmeye mecburdur. Her memlekette yaşamak her geçen gün zorlaşmaktadır. Medeniyet ilerledikçe fen terakki ettikçe ihtiyaçlar artmakta ve hayat yeni yeni şartlara doğru gitmektedir. Bu sırada memleket nüfusunun büyük bir kısmını teşkil eden kadınların memleketin faaliyeti umumiyesine karışmayan hayatın saadet ve zevklerinden mahrum kalmamak için birinci şart olan bedii ve fikri mesaiden uzaklaşan velhasıl müstahsil olmayan bir sınıf halinde kalması mümkün değildir. Aksi takdirde dimağı faaliyetleri için bir saha bulamayan bu sınıf gerek zevk ve yaşayış ve gerek bünye itibari ile gayrı tabiliğine doğru sevk edilmiş olacaktır ki bunun bir memleket için arzu edeceği azim tehlikeler kimsenin nazarından kaçabilecek mahiyette değildir.

Sanayi Kimyeviye ve Tesciye Mektebi

Vekâletimizin tesisine karar verdiği bir müessesede sanayi kimyeviye ve tesciye mektebidir. Bu mektepte

1. Alelimum yağlar ve bunlardan müşteki olan sabun ve gliserin sanayi
2. Mevadi gıdaiye sanayi
3. Debagat sanayi
4. İplik sanayi

İsimleri altında çeşitli şubeler bulunacaktır.

Bu mektep memleketimizde yegâne bir müesse olacaktır. İzmir mıntıka-i iktisadiyenin arz ettiği ehemmiyeti nazara dikkate alarak bu mektebin İzmir'de tesisi münasip görülmüştür. Filhakika yağ ihracatımızın büyük bir kısmı İzmir limanı vasıtasıyla yapılıyor. Diğer taraftan uşakta, Denizli'de, önemli debagat merkezleri mevcuttur. Fazla olarak İzmir mıntıka-i iktisadiyesinin üzüm, incir ve sebze istihsalatı mevadi gıdaiye için önemli kaynaklar teşkil etmektedir. Bu gibi müessesat oldukça mühim masrafı tesisiyeyi istilzam etmektedir. Çünkü müessese – kilogramlık miktarlar üzerinde ve sanayinin şartları dâhilinde çalışabilecek bir kudrette bulunacaktır. Sanayi tesciye mektebi dahi önemli laboratuvarlara arz ve ihtiyaç edecek bir mektep bulunduğu nazaran bu mektebi dahi sanayi kimyeviye mektebine ilhak etmek masrafın eksilmesi nokta-i nazarından faydalı görülmüştür. Mamafih her iki mektebin talebesi senede üç ay muhtelif yerlerde ve müesseselerde staj göreceklerdir.

Memleketimizin diğer mıntıklarında mesleki eğitim ihmal edilmeyecektir. Her mahallin iktisadi ihtiyaçlarına ve mevcut mevcut sanayiye göre mesleki tedrisat şubesi memleketimizin her tarafına teşmil edilecektir. Fakat umumiyetle vaziyeti iktisadiyemiz vâsi hudut dâhilinde ve mükemmel teçhizatla işleyen müessesatın açılmasını icap ettirecek bir halde değildir. Bunun için İstanbul, Konya, İzmir vb. gibi mühim merkezlerde birer mıntıka sanatlar mektebi bulundurmakla beraber Adana'da pamuk sanayi, iplik ve mensucat debagat, gece dersleri, İstanbul'da inşaat bahriye,, trikotaj gece dersleri, Kütahya'da çilecilik dersleri vb. gibi mahallin hususiyetiyle mütenasip az vesaitle çalışarak ucuza mal olan dersler açılacaktır.

Sanat mekteplerini şimdiki gayrı müstakar vaziyetlerinden kurtarmak için mıntıka mektebi haline koyacağız. Yani vilayetlerimiz mıntıklara ayrılarak her mıntıkada dâhil bulunan vilayetleri hususi bütçeleri nispetinde bulunacak bir emsal dâhilinde sanat mektebinin masraflarına iştirak ettireceğiz. Bu suretle sanat mektepleri hiçbir vilayet için ağır bir yük teşkil etmeyecek şekilde yaşayabilecektir. Bunlardan bazılarında ezcümle Konya, İzmir ve İstanbul mekteplerinde teknisyen sınıfları dahi açacağız.

Hali hazırda idare etmekte bulunduğumuz dört ticaret mektebi vardır. Bunlar ilk tahsil üzerine müessir dört sınıflı ilk meslek mektepleridir. Bu mekteplerin tedrisatı amaçlarına göre tanzim ve tertip edilmiştir. Bunlardan pek çok faydalar beklenilebilir. Bunların fevkinde olarak bazı merkezlerde ileride tali ticaret mektepleri açacağız. Bunlar İstanbul'da Ticaret Vekâlet Celilesi'nin idaresinde bulunan yüksek ticaret mektebiyle hem ahenk olarak yürüyeceklerdir.

Gece ve gündüz Meslek Kursları

Bunların haricinde zahirde pek mütevasiğ görünen ve pek cüzi vesaiti masrafla işleyen bütün bir teşkilat mevcuttur ki bunlara ehemmiyet itibariyle şimdiye kadar tatad ettiğimiz müesseselerden hiçte geri kalmamaktadır. Memleketin istihsal hayatındaki müessir birer amil salih teşkil edecek olan bu teşkilat halkın her tebaasına meslek terbiyesini ve tekâmülünü neşretmek vazifesiyle mükellef gece ve gündüz meslek kurslarıdır.

Kurslar biri ilk tahsilini tamamlamış olanlara ve diğeri ilk tahsilini ikmal etmiş olanlara mahsus olmak üzere olmak üzere iki türdür. Erkekler için olanlar haftada on saat olmak üzere münhasıran gece tedrisatı yapacak. Kızlar için olanlarda haftada on ile yirmi saat olmak üzere gündüz ve gece tedrisatı yapacaktır. Bu kurslar üç ile dört sene devam edecek ve müdaviyelerine milli ve içtimai terbiye ile beraber esaslı mesleki malumat verecektir. Bunların özelliklerini;

1. Müdaviyelerine gündüz çalışarak hayatlarını kazanmalarına imkân vermesi
2. Mahalli ihtiyaçlara büyük bir kabiliyet intibakı göstermesidir.

Ticaret, demircilik, kunduracılık, otelcilik, terzilik, marangozluk, ev işleri, ziraat işleri, kadın sanatları vb. gibi büyük bir gelişme arz edecek olan bu kurslar memleketimizin ihya –i iktisadiyesinde en ziya kudret avamilinden birini teşkil edecektir.

Eğitim Programı

Mesleki eğitim sistemimize ithal edilecek diğer bir hususiyette bu tür tedrisatı icra edecek olan mekteplerin şimdiye kadar olduğu gibi kendi muhitleri ve programlarının çerçevesi içinde kalıp gerilemekten ve ihtiyarlamaktan kurtarılmış bulunmalarıdır: hakikaten mektebin muhiti sanayi ile daimi surette hali temasta bulunup onun süratle tahvil eden ihtiyacatını takip etmesi lazımdır. Aksi takdirde bu sene sanayinin en son ihtiyaçlarına göre tesis olunmuş bir mektep on sene sonra aynı seyri takip etmezse sanayi nazaran çok geri kalmış bulunacaktır.

Mesleki ve Teknik Eğitimin İdaresi

Tesis olunacak meslek mekteplerimizden her biri bir merakı be komisyonunun idare altına vâsi olunacaktır. Bu komisyonda Maarif Vekâleti, mahalli hükümet, ticaret ve sanayi odaları, mümessil bulunduracağı gibi mahallin ticaret ve sanayi grupları dahi mümessil bulundurmaya hakkına haiz olacaklardır. Murakıba komisyonu mektebi düzenli olarak nezaret altında bulundurarak mektebin devamlı bir tekâmülünü temin etmek için ittihazı icap eden tedbirleri Maarif Vekâlet'ine teklif edecektir. Esasen bu gibi mekteplerin kabiliyeti hayatiyeye haiz olması her zaman muhitin ihtiyacatına cevap verebilmesi ile kabil değil midir?

İşte merakıbe komisyonu bu intibakı temin etme vazifesiyle mükellef olacaktır. Her türlü tebdilin tatbiki Maarif Vekâlet'indeki mütehasısların kabul ve tetkikine mütevakıf olduğundan böyle bir tarzı idarede hatıra gelebilecek teşevvüşünde meydan kalmayacaktır.

Öneriler

Buraya kadar olan maruzatımızdan anlaşılacağı veçhile pek mühim ve memleket için ihya kar bir teşebbüs karşısında ve böyle vâsi bir sistemin tatbik müşkülâtı muvacehesinde bulunuyoruz. Böyle şümulü bir tedrisat şubesini idare edecek hocalarımız ve vesaitimiz var mıdır? Sualî pek tabii olarak varit olacaktır.

İş darülfünunu, kız enstitüsü, sanayi kimyeviye mektebi vb. gibi teknisyen yetiştirecek olan müesseselere muallim yetiştirmek üzere Avrupa'ya 33 gencin gönderilmesine teşebbüs edilmiştir. Bu müesseseler meydana gelinceye kadar ve teknisyen sınıfları açılıncaya kadar bu gençlerde yetişmiş bulunacaktır. Diğer taraftan mevcut teknik mekteplerin ilk kısımları ile umumiyetle kurslar için talim erkânı bulmak ve mevcuttan azami istifadeyi temin etmek için bu müessesata bol miktarda kitap ve sanat pedagojisine muvaffak olarak tertip edilmiş iş serileri tedarik edeceğiz. Bu sayede mevcut muallimlerin muvaffakiyet kabiliyetleri artmış olacaktır. Ve mesela bir kurs için bulunduğu muhitte ve ait olduğu sanatta en mahir addolunan bir usta istihdam olunarak talebeye pedagojinin silsile dâhilinde bulunan işler gösterilecektir. Müdavipleri milli, medeni ve içtimai terbiyesine müteallik bulunan derslerde Mekatibi umumiye muallimlerimiz tarafından deruhte edilecektir.

Unutmayalım ki kurslardan maksat halkın mesleki terbiyesini salaha doğru sevk etmektir. Bu hususta elde edilecek yüzde yirmi otuz salah önemli bir başarıyı teşkil edecektir. Bundan dolayı kurslarda zekâ ve kabiliyet itibariyle temayüz eden çocukların gündüz mekteplerinin yüksek sınıflarına geçmesine hiçbir engel yoktur. Bu suretle halkın her tabakasından fitri kabiliyeti itibariyle temayüz edebilecek çocuklara yükselme imkânı bahşedilmiş olacak ve icabeti adaleti temsil etmekte olan Cumhuriyet Halk Hükümetimizin prensiplerinin bu sahada dahi tatbikatına geçilmiş olacaktır. İşte bu çocuklardır ki ileride memleketimizde patron, endüstriyel olarak yetişecektir. Ve bir gün fabrikalarımızın başında sahip ve müdür sıfatıyla çetin bir iş olan iktisadi mücadelede memleketimizin şampiyonlarını teşkil edeceklerdir.

Vekâletimiz "deruhte etmiş bulunduğu ve memleketimizde birinci defa tatbik edilmekte olup vâsi bir tedrisat sistemi teşkil eden mesleki tedrisatın hakikat sahasına isali gibi ağır bir vazifede bütün vatandaşların, resmi, gayri resmi bilcümle teşkilatın müzaharatına nail olacağını ümit ederek işe başlamış bulunuyor. Yüksek Tedrisat Müdürü Umumisi/ Kemal Zaim /1927

SONUÇ

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek itici güç iyi planlanmış mesleki ve teknik eğitimle mümkündür. Gelişmiş ülkelere bakıldığında 16. Yüzyıldan itibaren gerek örgün ve gerek se yaygın eğitim vasıtasıyla üretici bireylerin yetiştirilmesi için çalışmalarını sürdürmüşler ve bu gün bu çalışmalar sayesinde kalkınmışlık düzeylerini artırmışlardır. Bugün gelişmiş ülkelerin örgün eğitim kurumların da eğitim gören öğrencilerin %80 e yakını mesleki ve teknik eğitim alırken, Türkiye'de ise bu durum %30 lar civarında kalmıştır. Bu oranlar gelişmiş ülkelerde 80 kişinin üretip 20 kişinin tüketici, Türkiye 'de ise 30 kişinin üretici 70 kişinin tüketici olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu durum günümüzde geçerli olsa da bundan bir asır öncesinde de aynı olduğunu göstermektedir. Yukarıda verilen muhtıra günümüz şartlarında değerlendirildiğinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak o dönem ki sorunlarla bugünkü sorunlar arasında benzerliklerin bulunduğunu göstermektedir. Muhtıraya göre iyi bir mesleki ve teknik eğitimde; Doğal maddi kaynakların en iyi şekilde değerlendirilmesi, yetenekler doğrultusunda eğitim verilmesi, modern tekniği kullanarak mamül maddeden ziyade katma değeri yüksek ürünler üretme, teknisyen ve uzman yetiştirme, modern tekniği kullanılarak sanayi ve iktisat arasında işbirliği sağlama ve mesleki ve teknik eğitimden bütün halkın yararlanması amaç olarak belirlenmesi ifade edilmiştir.

Ayrıca muhtırada Gazi Mustafa Kemal İş Darülfünunu, Kız Enstitüsü, Sanayi Kimyeviye ve Teskiye Mektebinin açılması ve bölgesel özelliklere uygun olarak çiftçi ve zanaatkârların Gece ve gündüz Meslek Kursları bilgilerinin artırılması muhtırada yer

almıştır. Burada dikkat çeken şeyin Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların mesleki ve teknik eğitim konusunda bölgesel özelliklere uygun olarak mesleki eğitimin öneminden bahsetmişler ancak batıda gelişimini son hızla devam ettiren teknik eğitimin nasıl verildiği tekniksel olarak üretimin nasıl yapılacağından, ham maddeden katma değeri yüksek maddenin nasıl elde edileceği konusunda yüzeysel bilgiler vermişlerdir. İncelenen bu muhtıradan bu durum şu ifadelerle özetlenmiştir "Bu yağları aşağı fiyatlarla satın alan memleketler tasfiye ettikten ve ekseriya başka yağlar dahi katarak coupage denilen imaliyenin mahsulü olan bu yağları satmakta ve hatta tekrar memleketimize kadar göndermektedirler. Yağlarımızın mühim bir müşterisini teşkil eden Fransa, bu yağları tesviye ettikten sonra şimal memleketlerine göndermektedirler. Bu suretle araya giren araçlara memleketimizin kazancının önemli bir kısmını yedirmek mecburiyetinde kalmaktayız." Mesleki teknik eğitimde bütün mesele bu olsa gerek. Ayrıca günümüz Türkiye'sinin son zamanlarda batılı ülkeler karşısında sürekli tehditler altında kalması 92 yıl öncesinde yazılan bu muhtıranın şu cümlelerini pek dikkate almadığımızın göstergesi olsa gerek " Şu ciheti dahi kâmil ehemmiyetle kaydedelim ki; mahir amelenin ve bilhassa teknisyenlerin yetiştirilmesi memleketin müdafaası nokta-ı nazarından esaslı bir ehemmiyete haizdir. Hâlihazırdaki harplerde tekniğin ifa eylediği rolün ehemmiyeti herkesin malumdur. Birçok silah ve mühimmat fabrikalarını binlerce otomobil kamyon ve tayyareyi diğer modern harb vesaitini hali faaliyete koyacak olan bugünkü harplerde bir memleketin çok miktarda mahir işçi ve teknisyenine malik olması bu memlekete ne büyük bir cihan bahşedecektir." Muhtıra içinde geçen bu cümlelerin günümüz Türkiye'si için mesleki ve teknik eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda baktığımızda, cumhuriyetin ilk dönemlerinde mesleki eğitim çok önem verilmiş olup birçok mektepler açılmıştır. Fakat bu dönemin kendisine has sosyal, ekonomik, kültürel sebeplerden dolayı cumhuriyetin özellikle ilk on yılı içinde bu alanda yeterince önemli bir gelişme sağlanamamıştır. Cumhuriyet döneminde meslek ve teknik eğitim konusunda önemli insanların atılmamasının iki temel sebebi vardır. Ülkedeki üretimin niteliği ve üretim alt yapısının zayıf olması, ve cumhuriyet döneminde eğitim politikasının önceliği ilköğretim ve okuma yazma seferberliğine daha fazla bütçe ayrılmış olup, mesleki eğitime yeterince kaynak ayrılmadığındandır.

Bugüne geldiğimizde ise; "Meslekî ve Teknik Eğitim" tüm kalkınma plânlarında ve hükümet programlarında öncelikli bir sorun olarak nitelendirilmesine rağmen uygulamada ciddi bir ilerleme sağlanamamıştır. Ülkemizde meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında önemli sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu sorun politik organların duyarsızlığı, genel ve meslekî eğitim çatışması, eğitim maliyetinin yüksekliği, programlarda aşırı çeşitlenme, meslek liselerinin amaçlarından uzaklaşması, mezunlarının ilgisiz alanlarda yükseköğrenim yapması, meslek yüksekokullarının rollerindeki belirsizlik, yöneltme hizmetlerinin yetersizliği, katı program anlayışı, okul sanayi işbirliğindeki kopukluk ve istihdam sektörünün ilgisizliği dikkat çekmektedir. Eğitim programlarının belirlenmesinde de iş hayatındaki gelişmeler, yararlı ve gerekli görüldüğü ölçüde etkili olacaktır. Ayrıca programlara öğrenci alımlarında iş hayatının ihtiyaçları ve istihdam göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y.(2019). Türk eğitim tarihi. 31. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İsmail, H.T., (1927) "Türkiye meslek mekteplerinin ıslahı ve tesisi", Muallimler Mecmuası, 5(51-52), 2157-2171.
- Karagöz, S., (2018a). İkinci meşrutiyetten harf inkılabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928). Ankara: Vize yayıncılık.
- Karagöz, S.,(2019b).Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927) 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagöz, S.,(2019c). Yetişkin eğitiminin türkiye'de tarihsel gelişimi.(Yetişkin Eğitimi Ve Hayat Boyu Öğrenme (Edt: Mustafa Güçlü). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kemal Zaim (1927). Mesleki tedrisat hakkında muhtıra. Maarif Vekâleti, Yüksek tedrisat Müdüriyeti, İstanbul: Devlet Matbaası.1-25.
- M. Zühdi (1918),. "Tahsili ticari-avrupa ticaret mekteplerinin tarihçesi" Muallim Mecmuası, 2(20), 704-712.
- TBMM Albümü(2010). TBMM Basın ve halkla ilişkiler müdürlüğü yayınları No: 1 (1920 - 2010). TBMM Genel Sekreterliği Basın Ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü.
- Gazete: Hakimiyet-i Milliye, 11 Nisan 1923, Hakimiyet-i Milliye, 17 Mayıs 1923.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Durumluk Sınav Kaygısını Yordamada Ruminatif Tepkiler ve Cinsiyetin Rolü

The Role of The Rumination and Gender on Predicition State Test Anxiety

Oya Onat Kocabıyık¹, Seda Donat Bacıoğlu²

Anahtar Kelimeler

1. Derin düşünme
2. Durumluk sınav kaygısı
3. Ruminasyon
4. Saplantılı düşünme
5. Cinsiyet

Keywords

1. Deep thinking
2. State test anxiety
3. Rumination
4. Obsessive thinking
5. Gender

Başvuru Tarihi/Received

25.11.2019

Kabul Tarihi /Accepted

11.09.2020

Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin, saplantılı düşünme, derin düşünme ve cinsiyetlerinin durumluk sınav kaygısını ne derece yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde lisans öğrenimi gören toplam 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 271'i kadın (% 68.3), 126'sı erkek (% 31.7) ve yaş ortalaması 21.02'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ) ve Ruminatif Tepkiler Ölçeği Kısa Formu (RTÖ-KF) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, korelasyon ve aşamalı çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, durumluk sınav kaygısı ile ruminatif tepkiler, saplantılı düşünme ve derin düşünme arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi ile; sınav kaygısını yordamada saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, bu üç değişken sınav kaygısının % 24'ünü açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri, saplantılı düşünme ve derin düşünmeleri arttıkça durumluk sınav kaygıları da artmaktadır. Öte yandan, durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla durumluk sınav kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında tartışılmış, gelecekte yapılması planlanan çalışmalara ışık tutmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The aim of this study is to investigate relationships among state anxiety, the ruminative responses and gender. The study group consisted of 397 university students studying in different de-partments of Trakya University Faculty of Education. 271 of the participants were female (68.3%), 126 were male (31.7%) and the average age was 21.02. In this research, descriptive review method was used. As data collection tools; State Test Anxiety Scale and Ruminative Response Scale, Short Form were used. In order to analyze of the obtained data, Pearson's correlations and stepwise multiple regression techniques were performed. The findings indicated that there was a statistically significant positive correlation between state test anxiety and ruminative responses, obsessive thinking and deep thinking. As a result of the stepwise multiple regression; obsessive thinking, gender and deep thinking had a significant effect on predicting state test anxiety. These three variables explain 24% of the state test anxiety. Obsessive thinking, gender, and deep thinking predicted the state test anxiety. Also, there was a significant relationship between state test anxiety and gender. According to this, female university students have higher state test anxiety than men. Results were discussed based on theories and exist-ing findings and implications for future research presented.

¹ Sorumlu Yazar, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Tekirdağ, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-0449-2893>

² Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Edirne, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-9901-0601>

Introduction

Anxiety is, in general, related to the future and against stimuli that are perceived as threats from the internal or external world of the individual; emotional, physical and mental responses (Beck et al., 2005); It is defined as an unpleasant, uncomfortable and negative "mood" (Özgan & Balkar, 2008). According to Spielberger (1972), anxiety has two sub-dimensions: state anxiety and trait anxiety. Continuous anxiety is not seen in healthy individuals and may be a symptom of mood disorder. State anxiety is a type of anxiety that occurs only in certain situations and can be seen in everyone. When stress is intense, it is expected to increase the state anxiety level, decrease when stress disappears or disappear anxiety (Kara & Acet, 2012). Test anxiety is a current issue that is experienced intensively in post primary school education and brings with it some problems (Erözkan, 2004). It is a well-known fact that in our country, students have come to university through challenging exams based on competitive throughout their education. As, they are worried about not being university students so they have to complete their education and cope with the future anxiety (Çakmak & Hevedanlı, 2005). Therefore, the aim of the study is to investigate the level of ruminative responses of youth, obsessive thinking, deep thinking and gender predicting state test anxiety. It is thought that the results obtained from the research will guide and contribute to the researchers in the development and implementation of cognitive model-based programs in order to reduce exam anxiety and also in providing adaptive coping strategies to individual's emotion regulation.

Method

This research is a descriptive survey model. The study group of the research consists of 397 students studying at Trakya University Faculty of Education. 271 of the participants were female (68.3%) and 126 were male (31.7%). Their ages ranged between 18 and 38 and the mean age was 21.02 (SD = 2.10). As data collection tools; State Test Anxiety Scale (STAS) and Ruminative Response Scale, Short Form were used. Correlation and stepwise multiple regression analyzes were performed in the analysis of the obtained data.

Result and Discussion

The findings indicated that there was a statistically significant positive correlation between state test anxiety and ruminative responses ($r = .42, p < .001$), obsessive thinking ($r = .43, p < .001$) and deep thinking ($r = .33, p < .001$). As the ruminative responses, obsessive thinking and deep thinking of university students increase, state exam anxiety increases. There was a significant negative correlation between state anxiety and gender ($r = -.24, p < .001$). According to this, it is seen that female students have more state anxiety test than male students. As a result of the stepwise multiple regression; R2 values was examined, in the first stage, it was seen that obsessive thinking scores explained 18% of the total variance [$F(1,395) = 87.42, p < .001$]; in the second stage, total variance was increased to 23% with the inclusion of gender scores in the procedure [$F(2,394) = 58.70; p < .001$]; in the third stage, together with deep thinking, it was 24% [$F(3,393) = 40.81; p < .001$]. In other words, these three variables explain 24% of the state test anxiety. The most important predictor contribution was from obsessive thinking, followed by gender and deep thinking, respectively. Considering aspects of relationships between variables, obsessive thinking and deep thinking, state test anxiety in positive direction, and gender predicted negatively. The positive relationship between obsessive thinking and state-test anxiety is an indicator that university students' ruminative responses cause increased state-test anxiety as they increase. In the study of Grant and Beck (2010), it was stated that students who had test anxiety showed a tendency to rumination even after the exam. Students with a high degree of rumination increase their test anxiety by considering their previous experiences. The increase in the level of obsessive thinking significantly explains both the increase in state anxiety and trait anxiety. The finding that deep thinking predicts state anxiety at a lower level than obsessive thinking shows that rumination may also be caused by a positive function of problem solving and it can also play a role in increasing anxiety along with obsessive thinking (Yılmaz, 2014). In the finding of the relationship between state-anxiety and gender, the state-anxiety of female students was found to be higher than male students. In the study conducted by Çakmak and Hevedanlı (2005), it was concluded that the anxiety, academic stress and depression levels of female students were higher than male students. As a result; In order to reduce exam anxiety, it is thought that guidance and counseling services will focus on studies to reduce exam anxiety by using cognitive and awareness based models.

GİRİŞ

Kaygı, genel olarak gelecek ile ilgili olup, bireyin iç veya dış dünyasından gelen tehdit olarak algılanan uyarılara karşı; duygusal, bedensel ve zihinsel tepkiler verdiği (Beck vd., 2005); hoş olmayan, bireyi rahatsız eden ve olumsuz etkileyen bir "duygu durumu" olarak tanımlanmaktadır (Özgan ve Balkar, 2008). Spielberger (1972)'e göre, kaygının durumluk (state) kaygı ve sürekli (trait) kaygı olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Sürekli kaygı sağlıklı bireylerde görülmemekte ve bir duygu durum bozukluğu belirtisi olabilmektedir. Durumluk kaygı ise sadece belirli durumlarda ortaya çıkan ve herkeste görülebilen kaygı türüdür. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı düzeyinde yükselme, stres ortadan kalkınca azalma ya da kaygının ortadan kaybolması beklenmektedir (Kara ve Acet, 2012). Bu tür kaygı, bireyin günlük yaşamında düzenleyici bir rol üstlenerek, güvenlik ve hayatta kalmayı sağlayan koruyucu bir işlevi yerine getirirken (İkiz ve Uygur, 2019), başarı için iyi bir motivasyon aracı olarak bireyin dikkatini ve öğrenmesini kolaylaştıran bir işlevi de bulunmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Eğitim-öğretim ortamındaki kaygı, öğrencilerin geleceğe dönük hedef seçmesi, hedefe ulaşmak için çalışması, sonunda başarı duygusunu yaşaması için önemli ve gereklidir (Baltaş, 2005). Sınav kaygısı, kaygının genel tanımına uygun bir şekilde öğrencilerin sınavı, geleceğine yönelik bir tehdit olarak algılaması neticesinde, sınavla birlikte ortaya çıkan duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler içeren bir olgu olarak tanımlanabilir. Sınav esnasında bireyin kalp atışlarının hızlanması, midesinin ağrması, ellerinin terlemesi gibi fizyolojik belirtilerin ortaya çıkması duygusallık boyutunu; sınav öncesi ve sonrasında ortaya çıkan "yapamayacağım", "çok zor", "başaramazsam" gibi içsel diyaloglar bilişsel boyutunu göstermektedir (Altun vd., 2018; Cassidy ve Johnson, 2001; Erözkan, 2004). Sınav kaygısının normal düzeyde olması sorun olmazken, hiç olmadığı veya yüksek düzeyde olduğunda ele alınması gereken eğitsel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Baltaş, 2005). Çünkü sınav performansında başarısızlık (Bodas ve Ollendick, 2005), düşük not/puan (Farooqi, Ghani ve Spielberger, 2012), öğrenme ve dikkat problemleri (Jois ve Souza, 2018), yüksek düzeyde psikopatoloji depresyon, anksiyete vb. (Javnabakt vd., 2009) ve düşük özgüven (Jois ve Souza, 2018) gibi sorunlara neden olduğu bilinmektedir.

Alan yazında sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik başarı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), sınav hazırlanma (Ilgar, 2018), akademik erteleme (Aydın ve Koçak, 2016), öz-yeterlilik (Karaçanta ve Koç, 2015), aile eğitim durumu, meslek, gelir düzeyi vb. (Aydın ve Keskin, 2017), ebeveyn ve öğretmen tutumları (Boztepe, 2016; Güler ve Çakır, 2016) gibi değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra ayrıca sınav kaygısıyla ilişkili olan bir başka önemli değişken ise bireylerin ruminatif eğilimleridir. Ruminatif eğilimi olan öğrencilerin, sınavla ilgili olumsuz düşüncelere takılı kalmaktan, sınav kaygısıyla başa çıkamayarak bir kısır döngü içinde, giderek artan kaygı ve depresyon hali yaşadıklarını söylemek mümkündür. Nitekim, araştırmalar kaygı ve ruminasyonun normal popülasyonda yaygın olarak görüldüğünü bildirmektedir (Dupuy vd., 2001; Holaway vd., 2006; Papageorgiou, 2006; Yılmaz, 2014).

Ruminasyon; olumsuz bir olay deneyimlendiğinde sıkıntıya yanıt verme tarzı olarak, sıkıntı belirtilerine ve bu semptomların olası neden ve sonuçlarına tekrar tekrar ve pasif olarak odaklanmayı içeren bir yöntem olarak literatürde tanımlanmakta (Berman, vd., 2011); saplantılı düşünme (brooding) ve derin düşünme (reflection) şeklinde iki alt boyutunun bulunduğu ifade edilmektedir (Treyner vd., 2003). Saplantılı düşünme, üzgün hissedildiğinde kaygılı ve karamsar şekilde kendini diğer insanlarla kıyaslama ve eleştirme tarzındaki düşünceleri kapsamaktadır (Treyner vd., 2003). Kaygı beklenen tehdit karşısında gelecek yönelimli bir odak içerirken (Watkins vd., 2005), bu alt boyutta ruminatif tepki tipik olarak geçmiş odaklı kaygı temaları etrafında dönmektedir (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Bu ruminatif tepkide bireyler, daha çok olumsuz olaylarla ilişkili olan duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünmekte ve bunların sıkıntı belirtilerine odaklanmaktadırlar. Bu da bireylerin etkili problem çözme becerisini engelleyebilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000). Başka bir deyişle; sınava girecek olan öğrencinin “sınav çok zor olacak” olumsuz otomatik düşüncesinin devreye girmesiyle artmaya başlayan kaygı, öğrencinin geçmiş dönemde deneyimlemiş olduğu zorluklara sürekli odaklanarak sınavı yapamayacağı düşüncesiyle giderek karamsarlık içine düşmesi, kaygıyla başa çıkmasını zorlaştırmaktadır. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan başka çalışmalarda da ruminasyon ve akılcı olmayan düşünceler gibi değişkenlerin kaygı ile ilişkili olduğu (Aldoa ve Nolen-Hoeksama, 2010) ve ruminasyonun kaygının artmasında rol oynadığı (Nolen-Hoeksema 2000; Nolen-Hoeksema vd., 2008) bildirilmiştir. Ruminasyonun diğer alt boyutu olan derin düşünme ise, problem ve güçlüklerle başa çıkmak için bireylerin ne yapabileceklerini bulmaya çalışma şeklindeki düşüncelerini içermektedir (Treyner vd., 2003). Ancak alanyazında derin düşünmenin kısa ve uzun vadede etkilerinin farklı olabileceği vurgulanmaktadır. Özellikle uzun vadede etkisinin olumlu olduğu ve bireyin problem çözmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Treyner, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003). Nitekim yapılan bir çalışmada (Dora, 2012) sınav kaygısı ile derin düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Marroquin, Fontes, Scilletta ve Miranda (2010) tarafından yapılan çalışmada da bireylerin aktif ya da pasif başa çıkma becerisini kullanıp kullanmadığına bağlı olarak derin düşünmenin işlevsel hale gelebileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle derin düşünme farklı durumlarda farklı sonuçlara yol açtığı için, çeşitli durumsal taleplere göre bireylerin uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır (Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Dolayısıyla duruma göre kaygıyla başa çıkmada uyumlu başa çıkma stratejisi haline gelebilmektedir.

Sınav kaygısı ile ilişkili bir başka önemli değişken ise cinsiyettir. Sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmancının sonuçları kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Ayrancı ve Öge, 2011; Özgan ve Balkar, 2008; Softa vd., 2015). Bu durum kızların erkeklere göre genel anksiyete düzeylerinin yüksek olması (Bilge ve Bektaş, 2004; Genç, 2013; Özbaş vd., 2012), duygusal olmaları ve toplumsal olarak daha çok baskı altında olmalarıyla açıklanmıştır (Özbaş vd., 2012; Softa vd., 2015). Alyaprak (2006), kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedildiğini; pek çok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olmasının kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamasında etkili olabileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda bireylerin, duygularını ifade etmeyi ve kontrol etmeyi, duygularıyla başa çıkmayı sosyal talepler doğrultusunda belirledikleri (Kocabıyık, Çelik ve Dündar, 2014) hatta cinsiyete göre bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin farklılaşabileceği ifade edilmektedir (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Buna dayanarak içinde bulunulan sosyal çevre ve sosyal çevrenin taleplerini göz önünde bulundurmamak, sınav kaygısını doğru değerlendirmek açısından önemli olabilir.

Sınav kaygısı; birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde birtakım olumsuzlukları getiren güncel bir konudur (Erözkan, 2004). Ülkemizde de öğrenciler, eğitim-öğretim hayatları boyunca yarışma ve rekabete dayalı bir eğitim sisteminin ürünü olarak, zorlu sınavlardan geçerek üniversiteye geldikleri bilinen bir gerçektir. Üstelik üniversiteli olmalarıyla kaygıları bitmeyip, sonraki süreçte de öğrenimlerini tamamlama ve gelecek kaygısı ile baş etmek durumundadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin, saplantılı düşünme, derin düşünme ve cinsiyetlerinin durumluk sınav kaygısını ne düzeyde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel modele dayalı programların hazırlanmasında ve uygulanmasında ayrıca bireylere duygularını düzenlemede uyumlu başa çıkma stratejilerini kazandırmada araştırmacılara yol göstereceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma var olan bir durumun betimlenmeye çalışıldığı betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde (İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Okul Öncesi, BÖTE, Sosyal Bilgiler, Resim ve PDR) öğrenim gören toplam 397 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 271'i kadın (% 68.3), 126'sı erkek (% 31.7) olup, yaşları 18 ile 38 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 21.02'dir (SS= 2.10).

Veri Toplama Araçları

Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ):

Şahin (2019) tarafından geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ) 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük toplam puan 22 olurken, en yüksek toplam puan ise 88'dir. Ölçek; bilişsel, psikososyal ve fizyolojik olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında incelenen uyum iyiliği indekslerinin birçoğunun ($\chi^2/sd=1.72$, CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05) kabul edilebilir seviyede uyum iyiliği değerlerine işaret ettiği ifade edilmiştir. Ölçeğin alfa iç tutarlık katsayıları Bilişsel alt boyutu için .93, Psikososyal alt boyutu için .84, Fizyolojik alt boyutu için .85 ve tüm ölçek için .94 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam ölçek için .90, Bilişsel alt boyutu için .86, Psikososyal alt boyutu için .73, Fizyolojik alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur.

Ruminatif Tepkiler Ölçeği, Kısa Formu (RTÖ-KF):

Nolen- Hoeksema ve Morrow (1991) tarafından geliştirilen, bireylerin ruminatif başa çıkma biçimini ne derece kullandığını değerlendiren 21 maddelik ruminatif tepkiler ölçeği uzun formunun Treynor ve ark. (2003) tarafından depresif belirtilerle ilgili maddelerin çıkartılmasıyla RTO kısa formu oluşturulmuştur. RTO-KF, 4'lu Likert tipi 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin karşılanamayan beklentilerle mevcut durumun pasif olarak karşılaştırılmasını içeren "saplantılı düşünme" ve problem ve zorlukların üstesinden gelme amaçlı zihinsel çabaları içeren "derin düşünme" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Özgün RTO-KF'nin ölçeğin uzun formu ile yüksek korelasyon gösterdiği ($r = 0,90$) bulunmuş ve toplam RTO-KF, derin düşünme ve saplantılı düşünme alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,85, 0,72 ve 0,77 olarak bildirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplam ölçek ve alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik (iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için 0,85, derin düşünme faktörü için 0,77 ve saplantılı düşünme faktörü için 0,75) ve iyi derecede geçerlik Beck Depresyon Ölçeği (BDI) ile toplam puan için $r = 0,60$; saplantılı düşünme için $r = 0,59$ ve derin düşünme için $r = 0,50$ değerlerine sahip olduğu bildirilmiştir (Erdur-Baker ve Bugay 2012). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam ölçek için .80, saplantılı düşünme .69, derin düşünme .72 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca sırasıyla saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin birlikte sınav kaygısını ne düzeyde yordandığını belirlemek için ise aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Veri toplama araçları toplam 400 kişiye uygulanmış ancak analiz öncesinde eksik ve hatalı doldurduğu tespit edilen üç kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çarpıklık (.788 ve .174 arasında) ve sivrilik değerleri (.199 ile -1.387 arasında) incelenmiş ve değerlerin +1.5 ve -1.5 arasında olmasından dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2013) hiçbir değişkenin dönüştürülmesine gerek olmadığı görülmüştür. Çok yönlü uç değer incelemesinde Mahalanobis uzaklık değeri kullanılmış ($p < .001$) normallik varsayımını etkileyen uç değer olmadığı saptanmıştır. Varyans şişirme faktörleri (VIF) incelendiğinde, çoklu doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmada 397 kişiden elde edilen veriler kullanılmış ve analizler için gerekli olan sayıtlar karşılanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Durumluk sınav kaygısı, ruminatif tepkiler, cinsiyet, saplantılı düşünme ve derin düşünmeye ilişkin betimsel istatistikler ve bu değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5
1. Durumluk Sınav Kaygısı	41.56	11.22	1				
2. Ruminatif Tepkiler	23.75	5.37	.42***	1			
3. Cinsiyet (kadın=0, erkek=1)	.32	.47	-.24***	-.07	1		
4. Saplantılı Düşünme	11.73	3.01	.43***	.88***	-.04	1	
5. Derin Düşünme	12.02	3.06	.33***	.89***	-.07	.57***	1

*** $p < .001$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, durumluk sınav kaygısı ile ruminatif tepkiler ($r = .42$, $p < .001$) saplantılı düşünme ($r = .43$, $p < .001$) ve derin düşünme ($r = .33$, $p < .001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri, saplantılı düşünme ve derin düşünceleri arttıkça durumluk sınav kaygıları da artmaktadır. Durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet ($r = -.24$, $p < .001$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla durumluk sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Durumluk sınav kaygısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan Değişkenler	B	SH _B	B	t	F	R	R ²	ΔR ²
1	(Sabit)	22.93	2.06	-	11.15***	87.42***	.43	.18	.18
	Saplantılı Düşünme	1.59	.17	.43	9.35***				
2	(Sabit)	25.03	2.04	-	12.26***	58.70***	.48	.23	.05
	Saplantılı Düşünme	1.55	.16	.42	9.41***				
	Cinsiyet	-5.30	1.07	-.22	-4.97***				
3	(Sabit)	22.88	2.29	-	9.98***	40.81***	.49	.24	.01
	Saplantılı Düşünme	1.32	.20	.36	6.62***				
	Cinsiyet	-5.17	1.06	-.22	-4.86***				
	Derin Düşünme	.40	.20	.11	2.03*				

*** $p < .001$. * $p < .05$

Tablo 2’de R2 değerleri incelendiğinde, ilk aşamada saplantılı düşünme puanlarının toplam varyansın % 18’ini açıkladığı görülmektedir [F (1, 395) = 87.42. $p < .001$]. İkinci aşamada cinsiyet puanlarının yordamaya katılması ile toplam varyans % 23’e [F(2,394): 58.70; $p < .001$]; üçüncü aşamada derin düşünme ile birlikte % 24’e [F(3,393): 40.81; $p < .001$] yükselmiştir. Bir başka ifadeyle aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda en önemli yordama katkısının saplantılı düşünmeden geldiği, bunu sırasıyla cinsiyet ve derin düşünmenin izlediği saptanmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin yönleri dikkate alındığında, saplantılı düşünme ve derin düşünmenin durumluk sınav kaygısını pozitif yönde cinsiyetin ise negatif yönde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin ve cinsiyetin durumluk sınav kaygısını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi ile sınav kaygısını yordamada saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, bu üç değişken sınav kaygısının % 24’ünü açıklamaktadır. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda en önemli yordama katkısının saplantılı düşünmeden geldiği, bunu sırasıyla cinsiyet ve derin düşünmenin izlediği görülmüştür.

Saplantılı düşünme ile durumluk sınav kaygısı arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri arttıkça durumluk sınav kaygılarının da artmasına neden olduğunun bir göstergesidir. Yılmaz (2014)’ın endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolünü araştırdığı çalışmasının sonucu da bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte; endişe ve saplantılı düşünmenin kaygı ve depresyonu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Saplantılı düşünme düzeyindeki artış hem durumluluk kaygı hem de sürekli kaygıdaki artışı anlamlı olarak açıklamaktadır. Saplantılı düşünme şeklindeki ruminasyonun, geçmişteki olumsuz yaşantılarla ilgili bilişler olduğu dikkate alınır, öğrencilerin zihinlerinin sınav ile ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimlerle sürekli meşgul olmasının, ilerideki sınav deneyimlerinin de olumsuz sonuçlanacağına dair inançlarını güçlendirdiği düşünülebilir. Böylelikle sınav öncesi veya sonrasında ve sınav sırasında durumluluk kaygısının artmasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir. Burhanoglu (2016)’na göre ruminatif düşünme biçimine sahip olan insanlar, önemli gördükleri meselenin akibeti konusunda kesinlikle kontrol edilemez olduğuna dair bir yargıya sahiptir. Öte yandan kaygı ve ruminasyon benzer kaynaklardan beslendikleri için bazı durumlarda birbirlerine dönüşebilmektedir. Örneğin sınava hazırlanan bir gencin, sınav için kaygılandıktan sonra kötü geçen sınavdan sonra “olacak mı olmayacak mı” şeklindeki düşüncesi ruminasyona yakındır. Sınav sonucu açıklanınca da başarılı olduysa ruminasyon tekrar “acaba okuyabilecek miyim” şeklinde kaygıya yerini bırakabilir. Grant ve Beck (2010) tarafından yapılan çalışmada da sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınavdan sonra bile ruminasyon eğilimi gösterdikleri ifade edilmiştir. Yüksek derecede ruminasyona sahip öğrenciler, önceki deneyimlerini fazla düşünerek sınav kaygılarını arttırmaktadırlar. Benzer şekilde bir başka çalışmada ruminasyonun, saplantılı düşünme faktörünün daha fazla depresyon ile ilişkili olduğu, saplantılı düşünmenin uyumlu başa çıkma stratejisi olmadığı ifade edilmektedir (Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003).

Bu araştırmada ayrıca derin düşünme ile durumluk sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve derin düşünmenin, saplantılı düşünmeye göre durumluk sınav kaygısını daha düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ruminasyonun aynı zamanda problem çözmeye yönelik olumlu bir işlevinden kaynaklanmış olabileceğini ve aynı zamanda saplantılı düşünme ile birlikte kaygıyı artırıcı rolü de üstlenebileceğini göstermektedir (Yılmaz, 2014). Nolen-Hoeksema (1996), ruminasyonun uyumsuz sonuçlarına odaklanmış; sorun çözme amaçlı olan kendi kendine derin düşünmenin bile olumsuz düşünme döngülerine girebileceğini ve böylece ruh halini bozabileceğini öne sürmüştür. Ancak Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) yapmış oldukları çalışmada derin düşünmenin olumsuz etki yarattığını iddia ettikleri gibi, derin düşünmenin kısa ve uzun vadeli etkileri arasında farklar olduğunu ifade etmişlerdir. Derin düşünme kullanımının kısa vadede değil, ancak uzun vadede olumsuz etkinin azalmasına neden olduğu iddia etmektedir. Yani, derin düşünmenin kısa vadede olumsuz etkilere yol açabileceği, ancak uzun vadede olumsuz etkilerin azaltılmasında uyarlayıcı olabileceği, belki de etkili bir problem çözmeye yol açabileceği ifade

edilmektedir. Dora (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, ruminatif tepkiler arasında, saplantılı düşünme ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, derin düşünme ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başka bir çalışmada da derin düşünmenin, bireylerin aktif ya da pasif başa çıkma becerisini kullanıp kullanmadığına bağlı olarak daha işlevsel hale gelebileceği ifade edilmektedir (Marroquin, Fontes, Scilletta ve Miranda, 2010). Özellikle uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak değerlendirilen; rumminasyonun (Garnefski vd., 2001; Thompson, 1991), bu biçimde sınıflandırılması yerine, farklı durumlarda farklı sonuçlara yol açtığı için, bireyin bu stratejileri esnek bir şekilde seçmesi, çeşitli durumsal taleplere uyum sağlamasına, dengeyi sürdürmesine olanak sağladığı belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Örneğin; uyumsuz başa çıkma stratejisi olarak kabul edilen rumminasyonun, sahip olunan amacın engeller karşısında korunmasına ihtiyaç duyulduğu durumlarda uyumlu hale gelebileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, farklı durumsal taleplere göre duygu düzenleme stratejileri arasından esnek seçim yapabilmenin sağlıklı bir uyumu ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Bu nedenle bireylerin uyarlanabilir duygu düzenleme stratejileri gibi alternatif başa çıkma stratejilerini kullanmayı öğrenmeleri önemli hale gelmektedir.

Durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik bulguda, kız öğrencilerin durumluk sınav kaygıları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çakmak ve Hevedanlı (2005), tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin kaygı, akademik stres ve depresyon düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Softa ve diğerleri (2015) de benzer şekilde yapmış oldukları araştırmada, kızların sınava dair durumluk kaygı belirtilerini (hızlı kalp atışı, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik vb.) daha çok yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar sınav kaygısı ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bozkurt, 2004; Karaçanta ve Koç, 2015; Rezazadeh ve Tavakoli, 2009; Yılmaz, 2014). Rumminasyon faktörünü dikkate alarak yapılan bir çalışmada, kızlar hem derin düşünme hem de saplantılı düşünme faktörlerinden erkeklere göre daha yüksek puan almış olsalar da sadece saplantılı düşünme faktörünün depresif belirtilerde cinsiyet farkına aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kızların genellikle erkeklerden daha fazla derin düşünceye daldıkları, ancak bu derin düşünce saplantılı düşünme biçimini aldığı zaman, kızlarda erkeklere kıyasla daha fazla kaygıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Trenor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003). Öte yandan, bir başka çalışmada da düşük öz kontrol düzeyine sahip, duygularını düzenleyemeyen ve saplantılı düşünme eğiliminde olan kızların, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşama eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Dora, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; sınav kaygısını azaltmada, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, bilişsel ve farkındalık temelli modellerden yararlanarak üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalara ağırlık vermesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile sınırlı olup, gelecek araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde de inceleme yapılması; sınav kaygısına aracılık eden farklı değişkenler, rumminasyonun türleri ile kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yapılması önemli olabilir.

KAYNAKÇA

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
- Altun, Z.D., Avcı, G., Gümüş, Özüpekçe, S. & Gümüş, N. (2018). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 151-166.
- Alyaparak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Aydın, M. & Keskin, İ. (2017). 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, K. & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-37.
- Ayrancı, E. & Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 87-102.
- Baker, Ö.E. & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10(2), 1-16.
- Baltaş, A. (2005). Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York, NY, US: Basic Books.
- Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J., & Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 548-555.
- Bilge, A., Pektaş, İ. (2004). Öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, durumluk/sürekli anksiyete düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*.20 (1): 47-55
- Bodas, J. & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
- Boztepe, D. (2016). Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: Lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Entstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Burhanoglu, S. (2019, Temmuz 12). Tekrarlayıcı düşünce tipleri ve ruminasyon <http://www.sabirburhanoglu.com/tekrarlayici-dusunce-tipleri-ve-ruminasyon> adresinden elde edilmiştir.
- Cassady, J. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji bölümleri Öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 14.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 202-238.
- Çelik, H., & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Dora, G. A. (2012). The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Dupuy, J.B., Beaudoin, S., & Rheume, J. (2001) Worry: daily self-report in clinical and non-clinical populations. *Behav. Res Ther.*, 25, 207-11.
- Erdur-Baker, Ö., & Bugay, A. (2010). The short version of ruminative response scale: reliability, validity and its relation to psychological symptoms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2178-2181.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 13-38.
- Farooqi, Y.N., Ghani, R. ve Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
- Holaway, R.M., Rodebaugh, T.L., Heimberg, R.G. (2006) The epidemiology of worry and generalized anxiety disorder. *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment*, GCL Davey, A Wells (Ed.), Chichester, Wiley. s. 3-20.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sos-yal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Grant, D. M., & Beck, J. G. (2010). What predicts the trajectory of rumination?: A prospective evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 480-6. doi:10.1016/j.janxdis.2010.03.004.
- Güler, D. & Çakır, S. G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- İlgar, Ş.M. (2018). Eğitsel rehberlikte bazı çalışma alanları: Motivasyon-verimli ders çalışma alışkanlığı-sınav kaygısı. İçinde E.İşmenoğlu & Ş. İlgar (Ed), Öğretmen ve öğretmen adayları, (ss: 99-130) 7.baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- İkiz, E.F. & Uygur, S.S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programlarının etkililiği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.
- Javnabakt, M, Hejazi Kenari, R, & Ghasemi, M. (2009). Effects of yoga on depression and anxiety of women. *Complement Ther Clin Practice*, 15, 102- 104.
- Jois, S.N. & Souza, L. D. (2018). The effectiveness of superbrain yoga on concentration, memory and confidence in school students. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 17(4), 741-744.
- Kara, H. & Acet, M. (2012). Spor yöneticilerinde durumluk kaygısının otomatik düşünceler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 244-258.
- Karaçanta, H. & Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Kocabıyık, O. O., Çelik, H., & DüNDAR, Ş. (2014). Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kur-gusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 79-92.
- Marroquin, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition and Emotion*. 24(8), 1446-1455.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-11.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115.
- Nolen-Hoeksema S., Wisco, B.E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3,400-24.
- Özgan, H. & Balkar, B. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 337-350.
- Özbaş, A. A., Sayın, A., Çoşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 81-89.
- Papageorgiou, C. (2006). Worry and rumination: styles of persistent negative thinking in anxiety and depression. *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment*, GCL Davey, A Wells (Ed.), Chichester, Wiley. s. 21-40.
- Rezazade, M. & Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: A case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.
- Sakakibara, R., & Endo, T. (2016). Cognitive Appraisal as a Predictor of Cognitive Emotion Regulation Choice. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 175-185.

- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 163.
- Softa, H., Karamemetoğlu, G., & abuk, F. (2015). Lise son sınıf ğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4)
- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and research in anxiety*. New York: Academic Press.
- Şahin, A. (2019). Durumluk sınav kaygısı leği (DuSK): Geçerlik ve güvenirlik alıŐması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 78-90.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edn. Northridge, CA: California State University. Pearson, Boston.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247-259.
- Yılmaz, A.D. (2014). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25, 1-9.
- Watkins, E., Moulds, M., & Mackintosh, B. (2005). Comparisons between rumination and worry in a non-clinical population. *Behaviour Research and Therapy*, 43,1577-85.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Piyano ile Makamsal Dikte Yazma Üzerine Bir Model Önerisi

A Model Proposal on Maqam Dictation with Piano

Ali Bilici¹, Sadık Özçelik²

Anahtar Kelimeler

Müzik Eğitimi

İşitme Eğitimi

Makamsal Dikte Yazma

Müzikal Dikte Yazma

Piyano ile Dikte Yazma

Piyano ile Makamsal

Dikte Yazma

Keywords

Music Education

Ear Training

Aural Training

Maqam Dictation

Musical Dictation

Musical Dictation with
Piano

Maqam Dictation with
Piano

Başvuru Tarihi/Received

18.07.2020

Kabul Tarihi /Accepted

28.08.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda okutulmakta olan Batı Müziği Teorisi ve İşitme Eğitimi, Türk Sanat Müziği İşitme Eğitimi ve Türk Halk Müziği İşitme Eğitimi derslerinin içeriklerinde bulunan, Makamsal Dikte Yazma konusu ile ilgili bir öğretim modeli geliştirmek ve bu öğretim modelinin, öğrencilerin bu alandaki başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırma nicel yöntemde kurgulanmış ve deney öncesi desenlerden tek grup öntest- sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı Güz döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans üçüncü sınıfa devam eden ve Batı Müziği Teorisi ve İşitme Eğitimi dersini almakta olan, on bir (11) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim programı sekiz (8) haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin öncesinde araştırmacı tarafından, her hafta için birer adet olmak üzere sekizer adet Hicaz, Nikriz ve Nihavend dikte alıştırmaları yazılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların, öğretim programı içeriğindeki her üç makamda da "orta ve yüksek düzeyde olumlu gelişme gösterdikleri" ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretim programının en etkili olduğu makamın "Nihavend" makamı olduğu, onun ardından "Nikriz" makamı ve üçüncü sırada "Hicaz" makamının geldiği tespit edilmiştir. Katılımcıların "sosyo-demografik" özellikleri ile "öntest- sontest" puan ortalamalarının çaprazlanmasından çıkan sonuçlara bakıldığında: "yaş" boyutunda, 20-21 yaş grubunun 24-25 yaş grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı fakat 24-25 yaş grubunun öğretim sürecinde daha büyük ilerleme gösterdiği ortaya çıkmıştır. "Cinsiyet" boyutunda, kadın öğrencilerin öntestte daha düşük puan almalarına rağmen sontestte erkeklerden daha yüksek puan aldıkları ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. "Mezun olunan lise türü" boyutunda, "diğer lise" mezunu öğrencilerin öntest ve sontestte daha yüksek puanlar aldıkları fakat Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin öntest- sontest puan ortalamalarına bakıldığında daha büyük gelişim gösterdikleri bulunmuştur. "Kaç yıl mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi aldıkları" boyutunda, üç yıl mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi almış olanların yedi yıl almış olanlara göre daha yüksek öntest- sontest ortalaması elde ettikleri fakat yedi yıl mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi alan katılımcıların daha fazla gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. "Ek gelir elde etmek için çalışma" boyutunda, ek işte çalışmayan öğrencilerin daha yüksek bir ilerleme kaydettikleri; "aile gelir durumu" boyutunda, daha az aile gelirine sahip katılımcıların daha yüksek ortalama puanları olduğu fakat aile gelir durumu arttıkça, öğretim sürecinde elde edilen gelişimin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ve yapılan kaynak taramalar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Abstract

The aim of this research is to develop a teaching model on maqam music dictation, which is a subject of the Western Music Theory and Ear Training, Turkish Art Music Ear Training and Turkish Folk Music Ear Training lessons, which is taught at institutions providing vocational music education and to reveal the effect of this teaching model on students' success in this field. The research was designed in the quantitative method and one group pretest-posttest design was used for the experiment. The study group of the study consists of eleven (11) students who attend Gazi University Gazi Education Faculty Fine Arts Education Department Music Education Department undergraduate third year and are taking Western Music Theory and Ear Training courses in the fall semester of 2019-2020 academic year. The curriculum prepared by the researcher covers an eight (8) week period. Before this process, eight Hicaz, Nikriz and Nihavend dictation exercises were written by the researcher, one for each week. According to the results of the research; It was revealed that the participants showed "moderate and high-level positive development" in all three maqams in the curriculum. In addition, it was determined that the maqam that the curriculum was most effective was the "Nihavend" maqam, followed by the "Nikriz" and the third place "Hicaz". Considering the results of crossing the "socio-demographic" characteristics of the participants and the average of the "pre-test-post-test" score: In the "age" dimension, the 20-21 age group received higher scores than the 24-25 age group, but the 24-25 age group received higher making progress; In the "gender" dimension, although female students got lower scores in the pretest, they scored higher than men in the posttest and were more successful; In the "graduated high school type" dimension, students of "other high school" graduates got higher scores in the pre-test and post-test, but when the average of the pre-test-post-test scores of the students graduated from Fine Arts High School improved; In the dimension of "how many years they took professional music education and ear training lessons", those who took 3 years professional music education and ear training lessons achieved higher pre-test-posttest average than those who took seven years, but those who took 7 years professional music education and ear training lessons ; In the "work to earn additional income" dimension, students who do not work in additional work have made higher progress; In the "family income status" dimension, participants with less family income had higher average scores, but as the family income situation increased, the improvement in the teaching process was higher. Suggestions have been made in line with the results achieved and the literature reviews.

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi A.B.D., Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-1181-0784>

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi A.B.D., Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-6243-9957>

Introduction

The musical hearing and musical literacy course is considered as the foundation of general music education. The content of this course includes topics, such as musical concepts, tonal, maqam, and modal scales, interval and chord knowledge, solfege reciting, and dictation, which improve a music teacher's general musical culture, musical perception, and musical ear. One of the topics of this course, "maqam dictation", is an area where students usually experience difficulties. Many pieces of research in the area also demonstrate this situation. In addition, the number of sources about maqam dictation to be utilized in ear training courses is quite a few. In this study, a systematic maqam dictation curriculum has been developed, and the developed curriculum was tested and its effectiveness with students has been examined. In addition, although limited, a maqam dictation terminology that can be used in ear training courses was developed. In this context, the research problem of the study has been determined as "How does the education model based on the improvement of the maqam dictation with piano affect the maqam dictation abilities of students?" Also, to be able to investigate the research problem of the study in many different aspects, eleven sub-problems have been determined. The determined sub-problems are as follows:

- The developed education model:

1- Does it affect the maqam dictation abilities of the students?

2- How does it affect the maqam dictation abilities of the students?

3- How does it affect the abilities of the students to dictate in maqam Hejaz?

4- How does it affect the abilities of the students to dictate in maqam Nikriz?

5- How does it affect the abilities of the students to dictate in maqam Nihavend?

6- Does the level of effectiveness vary depending on the "age" of the students?

7- Does the level of effectiveness vary depending on the "genders" of the students?

8- Does the level of effectiveness vary depending on the "type of high school students graduated from"?

9- Does the level of effectiveness vary depending on "how many years of professional music education the students received and how many ear training courses they took"?

10- Does the level of effectiveness vary depending on "whether the students work to make a living"?

11- Does the level of effectiveness vary depending on the "income status of the students' families"?

Method

In this study, which was conducted using the quantitative method, one of the pre-experimental designs, the One-Group Pretest–Posttest design, was used. As a part of the study, an eight-week curriculum was developed by the researcher. The pretest was performed with students before the implementation of the curriculum (the experimental procedure). Following the implementation of the 8-week curriculum, the study was completed after performing the posttest in the ninth week. Eleven (n=11) third-year students who continued their education in the fall semester of the academic year 2019-2020 at the Music Education Department of Gazi University and took the Western Music Theory and Hearing Education course constitutes the working group of the study. As the data collection tool, the Hejaz Maqam Dictation, Nikriz Maqam Dictation, and Nihavend Maqam Dictation prepared in line with expert opinions were used by the researcher. In addition, the Personal Information Form was used in order to obtain the demographic information of the students and to be able to crosstab the results of the experimental process with this information.

Data Analysis: Data obtained from the pretest, posttest, and personal information form filled by the participants were processed in the SPSS 23.0 software. Before moving on to descriptive statistics and the analysis, the concordance coefficients of the data have been evaluated with the Spearman-Brown Sequence Correlation Coefficient test, which is a non-parametric test. Then, the descriptive statistics of the participants have been presented. Because the number of participants was low (n=11), in the analysis of the data, the Wilcoxon Signed Rank Test, which is a test used in groups in which normal distribution is not achieved, has been utilized. After these procedures, by using the crosstab technique, the relationship between the participants' socio-demographic characteristics and the test results have been examined. According to the data obtained, on average, the scores of the study group increased by 27.41 points. This increase is the average of the entire group in the dictations in maqams Hejaz, Nikriz, and Nihavend. While the lowest score in the pretest was at 31.75, the lowest score in the final test went up to 60.5 points, and a 28.75-point increase in the group's base score has been observed. Also, in terms of the highest scores in the pretest and posttest, it has been observed that there is a 5-point increase, from 90.25 to 95.25. Based on all the findings, it can be said that the scores obtained by the students in all maqams have risen considerably after the implementation of the curriculum. As far as the correlation between the pretest and posttest scores for the developed teaching model are concerned, it has been observed that there is a strong positive relation, with a value of 0.743. This finding shows that the effectiveness of

the implemented curriculum is high. Because the P-value is $0.009 < 0.05$, the relationship in pretest and posttest scores is statistically significant.

Result and Discussion

As a result of this study, it has been concluded that the maqam dictation abilities in maqams Hejaz, Nikriz, and Nihavend of almost all participants improved at a moderate or high level. It has also been revealed that the maqam the curriculum helps to improve the dictation of the most is the maqam Nihavend.

It has been seen that the curriculum positively affected the maqam dictation abilities of all students who participated in the study, and their dictation scores in all three maqams have increased after the implementation of the curriculum.

The findings of this study demonstrate that, in comparison with the students in the age group of 20-21, students in the "age" group of 24-25 have improved by an additional 12.75 points. It was concluded that the implemented curriculum was of positive effect on students in both groups and that it had a greater positive effect on older students.

As for the "gender" aspect of the study, it is seen that while the female students 4.66 points behind the male students in the pretest, they were ahead of male students by 1.10 points in the posttest. When the difference between pretest and posttest scores is considered, it is observed that the female students have shown more progress than male students. Based on these findings, it has been concluded that the curriculum was of positive effect for both genders, and relatively more effective for female students.

In terms of the "graduated high school" aspect of the study, it has been found that the implemented curriculum had a positive effect on students who graduated from both "other high schools" and "professional-music-education-providing high schools", and that it had a relatively more positive effect on students graduated from high schools that provided professional music education.

Of the 11 students who participated in the study, 9 said they worked to make a living, and 2 did not. As a result of the study, it has been concluded that the implemented curriculum had a positive effect on both groups; however, it provided a greater positive effect for students who did not have to earn their own livings.

When the relationship between the success the participants earned thanks to the curriculum and the "family income status" and is examined, it has been found that students with low family income developed the least while those with moderate income developed the most, and those with high income developed moderately.

In line with the results of the study, since the curriculum developed and implemented for maqam dictation has been successful at moderate and high levels and students were able to improve their maqam dictation abilities, it is recommended that this curriculum be used in all ear training courses in all professional musical training institutions.

In the literature review carried out during the research process, it has been observed that there were very few sources on maqam dictation. Therefore, the conduct of similar studies is recommended.

It is also recommended that those who specialize in maqam dictation produce systematically-prepared maqam dictation sources and those who do so be encouraged.

1. GİRİŞ

Eğitim kavramının genel anlamda, bireyde yaşadığı toplumun kültürel yapısı, gelenek-göreneklere, sosyal yaşamı ve tüm bilimsel birikimleriyle ilgili faydalı ve istenilen yönde davranışlar oluşturmak amacıyla geliştirilmiş bir sistem olduğu bilinmektedir. Dünyanın her yerinde örgün ya da yaygın, yazılı ya da uygulamalı şekilde bin yıllardır süregelen, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırma amacı taşıyan, aynı zamanda bireyden topluma uyumlu ve faydalı bir insan yaratmayı tasarlayan bir süreçler bütünüdür. Bu bağlamda eğitimin süreci büyük önem kazanmaktadır. Eğitim nerede ve hangi toplumda yapılıyor olursa olsun, sürecin bilinenden bilinmeyene, genelden özele doğru yol aldığı, kısa ve uzun vadeli hedefleri olan bir çizgide ilerlemesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın konusu olan müziksel işitme eğitimi konusuna geldiğimizde her alanda olduğu gibi bilinenden bilinmeyene doğru giden bir öğretim programı olması, eğitim ve öğretim sürecinin çıktıları açısından oldukça önemli görülmektedir. Uçan' a göre eğitim sürecindeki kişinin kendi çevresinden yola çıkılarak belirlenen hedefe adım adım sistematik bir şekilde ulaşılmalıdır. Kendi müzikal çevresinden yola çıkılarak eğitilen bireyin, etrafındaki kişi ve olaylarla daha sağlıklı bir iletişim içinde olması beklenmektedir (2018: 11).

Öğretmen adaylarının uluslar arası konulara paralel olarak kendi kültürlerindeki unsurları tanıması, bu unsurlar hakkında sağlam bir temelinin olması, yeri geldiğinde bunlar üzerine konuşabilmesi, hem kendisini hem de öğrencilerini yüceltecek bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının da kendi ülkesinin kültürel değerlerini iyi bir

şekilde tanınması ve buradan yola çıkılarak yetiştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinde kendi kültürel değerlerini iyice özümseyen ve anlamlandıran bir müzik öğretmenin, öğrencilerine ve dolayısıyla ülkesine kültürel gelişim açısından büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Müzik teorisi ve işitme eğitimi derslerinde solfej ve dikte eğitimi yapılmaktadır. Özçelik' e göre bir müzisyenin bir müzik eserini olması gerektiği gibi algılayabilmesi için birçok müzikal alan bilgisinin o müzisyende olması gerekmektedir. Bu birikimin elde edilebilmesi için ise müzik teorisi, solfej ve dikte eğitimi en temel alanlar olarak nitelendirilmektedir (2010: 6). "Müzikal okuma, öğrenciyi, görme duyusu vasıtasıyla müzik diline ait yazma işaretlerinin sentezini çabuk bir biçimde yapmaya, müzikal yazma ise bunu tersine işitme duyusu aracılığıyla, bir müzik cümlesini meydana getiren öğeleri dizek üzerine yazmak için analiz etmeye zorlar. Bu iki alan birbirine sıkı biçimde bağlıdır ve birbirini tamamlar" (Delaunay' dan akt. Özçelik, 2010: 6). Buna göre solfej ve diktenin ayrılmaz bir bütünü parçaları olduğu ve birinde elde edilen başarının diğerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Özçelik' e göre "bir müzik yazısını süre, yükseklik, ritimleri ile birlikte seslendirmeye müzikal okuma (solfej) denir" (2010: 6). Yani solfej okuyabilmek için tempo, ses ve tartım unsurlarının hepsinin doğru şekilde bir araya gelmesi gerekmektedir. Bunun başarılabilmesi için ise birçok müzikal çalışmanın kademeli şekilde yapılması ve kişinin bu konulara hakim olması gerekmektedir.

Özçelik' e göre dikte, kişinin hafızasında bulunan veya dışarıdan duyduğu bir ezgiyi, tüm müzikal unsurları ile birlikte notaya dökmesidir. Dikte eğitimi kişinin müzikal düşünce ve yaratıcılığının gelişmesinde çok büyük öneme sahiptir. Bunun yanında dikte eğitimi kişinin müzikal unsurları algılamasında da gelişim göstermesini sağlamaktadır (2010: 6-7). Dikte eğitiminin büyük bir öneme sahip olduğu birçok kaynakta vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2012; Ünal, 2020; Çelebi, 2013; Nazlımoğlu, 2016; Dönmez, 2015; Baş, 2015; Burç, 2019; Genç, 2019).

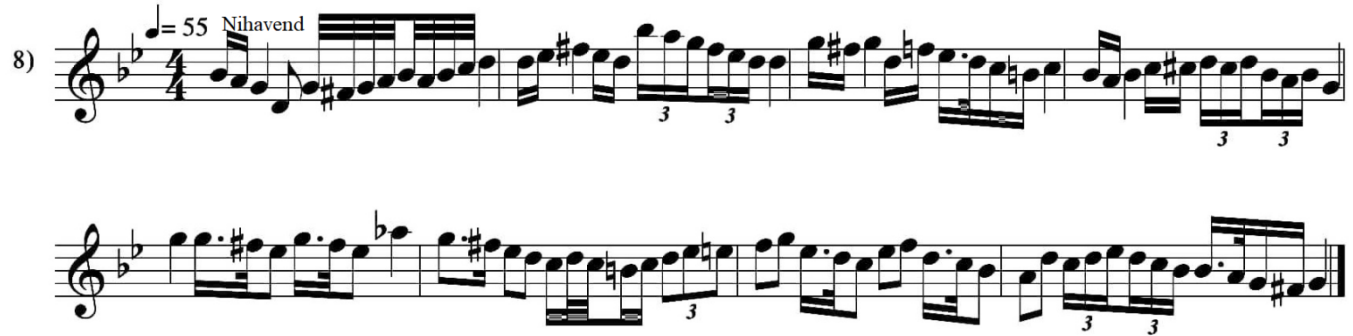
Dikte eğitimi mesleki müzik eğitiminin bir parçası olduğundan beri öğrenciler için her zaman zorluk içeren bir unsur olmuştur (Paney ve Buonviri, 2014; Robinson, 2012; Foulkes ve Levy, 1997; Diller, 1921). Bu zorlukların aşılabilmesi için sistematik bir öğretim programının olması büyük önem taşımaktadır (Özçelik, 2010; Gönül, 2017). Aşağıda öğretim modeli uygulamasında kullanılan diktelere farklı makam ve farklı zorluk düzeylerinde üç örnek verilmiştir.



Resim 1. Hicaz makamında örnek dikte alıştırması.



Resim 2. Nikriz makamında örnek dikte alıştırması.



Resim 3. Nihavend makamında örnek dikte alıştırması.

Araştırmanın konusu olan makamsal dikte yazma üzerine yapılan kaynak tarama sonucunda, hem makamsal dikte yazma üzerine yapılmış araştırmaların hem de makamsal dikte için yazılmış kaynakların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Öz kültürümüz olan Türk Müziği konusunda böyle bir eksikliğin olması, bu çalışmanın yapılmasındaki en önemli sebeplerden biri olarak görülmektedir. Bunun yanında bu çalışmanın müzik eğitimi veren kurumlarda okutulmakta olan müziksel işitme, okuma ve yazma ile ilgili dersleri yürüten öğretim elemanlarının yararlanabileceği bir kaynak ve bu derslerin müfredatlarının oluşturulması çerçevesinde faydalanılabilecek bir çalışma olabileceği söylenebilir. Bu sebeplerden, araştırmanın, Türk Müzik Eğitimi'ne katkı sağlaması ve bu konuda yeni araştırmalara ışık tutması açısından, büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “piyano ile makamsal dikte yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan öğretim modelinin, öğrencilerin makamsal dikte yazabilme becerilerine etki durumu nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın problem cümlesini birçok yönden araştırabilmek bakımından on bir adet alt problem oluşturulmuştur. Oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

- Geliştirilen öğretim modelinin, “öğrencilerin makamsal dikte yazabilme becerilerine etkisi var mıdır?”
- Geliştirilen öğretim modelinin, “öğrencilerin makamsal dikte yazabilme becerilerine etkisi nasıldır?”
- Geliştirilen öğretim modelinin, “öğrencilerin Hicaz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine etkisi nasıldır?”
- Geliştirilen öğretim modelinin, “öğrencilerin Nikriz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine etkisi nasıldır?”
- Geliştirilen öğretim modelinin, “öğrencilerin Nihavend makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine etkisi nasıldır?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin kaç yıl mesleki müzik eğitimi gördüklerine ve kaç yıl MİOY dersi aldıklarına göre farklılık göstermekte midir?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin gelir elde etmek için çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?”
- Geliştirilen öğretim modelinin etkililik düzeyi “öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre farklılık göstermekte midir?”

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı piyano ile makamsal dikte yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim modelinin birçok yönden sınanması ve etkilerinin ortaya konmasıdır. Bunun yanında mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal dikte yazabilme becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın;

- Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda ve diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda okutulmakta olan, Batı Müziği Teorisi ve İşitme Eğitimi (ders önceki programlarda Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi olarak bilinmektedir) dersinin önemli bir konusu olan, Makamsal Dikte Yazma üzerine bir öğretim modeli oluşturulması,
- Oluşturulan öğretim modelinin içerdiği makamsal dikte alıştırmalarının, bu alana sınırlı sayıda da olsa bir kaynak oluşturması,
- Müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal dikte yazma eğitimlerine katkı sağlaması, açılardan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır:

- 1- Araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları araştırmanın niteliği açısından uygundur.
- 2- Araştırmaya katılan öğrencilerin müzikal alt yapısı araştırma için uygundur.

1.4. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma 2019- 2020 eğitim öğretim yılının Güz döneminde, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi (GÜGEF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda Batı Müziği Teorisi ve İşitme Eğitimi dersini almakta üçüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2- Araştırmanın uygulama süresi sekiz hafta ile sınırlıdır.

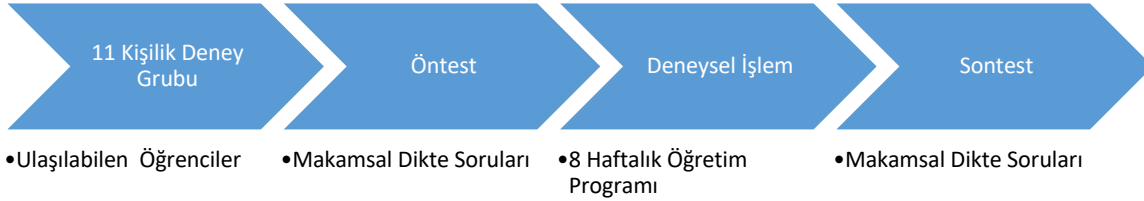
3- Araştırma için hazırlanan dikte alıştırmaları Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamları ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Nicel Yöntem kullanılarak yapılmış olan bu çalışmada deney öncesi desenlerden Tek Grup Öntest- Sontest deseni kullanılmıştır. Creswell’ e göre “nicel araştırma değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel kuramları test etme yaklaşımıdır. Bu değişkenler genellikle ölçme araçlarıyla sırayla ölçümlenebilir, böylece sayısallaştırılmış veriler istatistiksel iş- giriş, literatür ve kuram, yöntem, sonuçlar ve tartışmayı içeren bir yapıya sahiptir” (2014: 4). Büyüköztürk’ e göre “birey ya da objenin belli bir özelliğe sahip olması miktar olarak açıklanabiliyorsa bu tür değişkenlere Nicel Değişken denir. Akademik başarı puanı, ağırlık ölçüsü, zekâ puanı, gelir miktarı, kütüphanedeki kitap sayısı, bir ailenin sahip olduğu çocuk sayısı nicel verilere örnek olarak

verilebilir" (2013: 2). "Deneysel araştırmalar, neden sonuç ilişkisi kurmaya en el verişli araştırmalar olduklarından bilimin tüm amaçlarına hizmet ederler" (Erkuş, 2009: 60). Tek grup ntest- sontest deseninde " bir gruba önce ntest ölümü, sonrasında deneysel işlem uygulanır ve en sonunda sontest yapılır (Creswell, 2014: 172). Bykztrk deneysel desenleri denek sayısına göre tek denekli ya da kk gruplu desenler ve çok denekli desenler olmak üzere iki grupta incelemektedir. Kk gruplu desenlerde genellikle temel karşılaştırma ve deneklerin süreçte gösterdiği gelişimin lldğiğn belirtmektedir (2014: 10).

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ğretim programı uygulamasından önce (deneysel işlem) ğrencilere ntest yapılmıştır. 8 haftalık ğretim programı uygulandıktan sonra 9. hafta sontest uygulanarak araştırma tamamlanmıştır.



şekil-1 Araştırmanın deseni

Araştırmanın alışma grubunu GGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D 2019- 2020 eğitim ğretim yılının gz döneminde öğrenim gören üçüncü sınıfta okumakta olan Batı Müziği Teorisi ve işitme Eğitimi dersi alan on bir (n=11) ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ğrencilere ulaşımın rahat olması sebebiyle "olasılığa dayalı olmayan örneklem ya da uygun rneklem" (Creswell, 2014, s. 158) yaklaşımı kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan Hicaz Makamı Diktesi, Nikriz Makamı Diktesi ve Nihavend Makamı Diktesi kullanılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin demografik bilgilerini edinmek ve bu bilgilerle deneysel işlem sonuçlarını çaprazlamak (crosstab) için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarında hazırlanmış olan dikteler araştırmacı tarafından öğrencilerin dikte yazabilme seviyelerine (tartımsal, ezgisel, makamsal unsurlar açısından) uygun olarak tasarlanmış olup üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Düzeltmeler sonucunda uygulamaya uygun görülen Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarındaki  makamsal dikte öğrencilere hem ntest hem de sontestte uygulanmıştır. Hazırlanan dikteler sekizer llk ve dört dörtlük ölçü sayısıyla yazılmıştır. Her bir ölçü dörder puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yani diktenin zor ve kolay bölümleri arasında herhangi bir puan farkı uygulanmamıştır. Böylece dikteler puanlanırken standart sapma kullanılmamıştır. Her dikte 8 (l) x 4 (puan)= 32 puan üzerinden değerlendirilmiş ve üç diktenin toplam puanı 32x3= 96 olmuştur. Yani testin taban puanı sıfır (0), tavan puanı ise doksan altı (96) dır.

Kişisel bilgi formu ise öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, mezun olunan lise türü, kaç yıl mesleki müzik eğitimi ve MiOY dersi aldığı, aile gelir düzeyi ve gelir elde etmek için çalışıp çalışmadığını öğrenmek için hazırlanmıştır. On bir kişilik deney grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarındaki diktelerle ntest yapılmıştır. ntestin ardından Kişisel Bilgi Formu'yla katılımcıların Sosyo-demografik bilgileri alınmıştır. Ardından sekiz haftalık ğretim programı uygulanmış olup öğrencilere yine aynı diktelerle sontest yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan ntest ve sontestte kullanılan dikteler piyano ile çalınmıştır. Yapılan dersler ve testler kamera ile kaydedilmiştir. Deneysel işlem süreci başlamadan önce araştırmacı tarafından Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarında sekiz haftalık uygulama için sekizer adet dikte çalışması hazırlanmıştır. Bu alışmalar öğrencilerin seviyeleri gözetilerek tartımsal, ezgisel ve makamsal özellikler açısından kolaydan zora doğru giden bir sıralama içerecek şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan dikte çalışmaları ntest- sontest diktelerinde yapıldığı gibi uzman görüşlerine sunulmuş ve bu görüşler işığında gerekli değişiklikler yapılmıştır.

nc sınıf Batı Müziği Teorisi ve işitme Eğitimi dersi haftada iki ders saati şeklinde işlenmektedir. Geliştirilen ğretim modeli, ntest ve sontestin tamamı araştırmacı tarafından ve dersin gerektirdiği koşullara uygun sınıflarda uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından öğrencilere her hafta Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarında hazırlanmış olan dikteler yazdırılmıştır. Dersler geleneksel ğretim yöntemiyle, herhangi elektronik alet, bilgisayar programı, telefon uygulaması veya ses sistemi kullanılmadan, piyano ile alınarak yürütülmüştür. Derslerde makamsal dikteler yazdırılırken makamların özellikleri üzerinde durulmuş ve pekiştirilmiştir. İlk derslerde diktelerin de biraz daha basit tutulmasından kaynaklı olarak, makamsal özellikleri irdelemek için daha çok zaman bulunmuş ve makam özellikleri bu haftalarda iyice pekiştirilmiştir. Son haftalarda diktelerin de zorlaşması ile ders sürelerinin büyük bir bölümü dikte yazma ile geirilmif, yalnızca yeni eklenen konular konuşulmuş ve pekiştirilmiştir. Araştırma sürecinde az da olsa bazı derslere hastalık veya ailevi sebeplerden dolayı gelemeyen öğrenciler olmuştur. Bu dersleri kaçıran öğrencilerin eksikliklerini kapatmak için olağan ders saatinin dışında yalnızca bu öğrencilerin katıldığı telafi dersleri yapılmış ve kaçırılan dersten dolayı oluşabilecek eksikliklerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Yapılan dersler kamera ile kaydedilmiştir.

ntest ve sontestte uygulanan dikteler ölçü bazında puanlanarak sayısal veriler elde edilmiştir. Her l dört puan üzerinden değerlendirilmiş, tartım veya perde unsurlarından herhangi biri veya ikisinin de yanlış olması durumunda o vuruşun değerinde puan kırılmıştır. Yani bir ölçüde bir buçuk vuruşluk bir nota yanlış perdede yazılmışsa, o ölçüdeki toplam dört puandan yalnız iki

buçuk puan alınmıştır. Bunun yanında dört tane çeyrek vuruştan (toplam bir vuruş) oluşan bir puanlık nota grubunun bir notası (çeyrek vuruş) yanlış olmuştursa o bir vuruşluk notadan alınacak olan bir puandan 0,25 puan kırılmış ve 0,75 puan verilmiştir. Öntest ve sontest dikte puanları bu çerçevede hesaplanmış ve veriler elde edilmiştir.

Katılımcılara uygulanan öntest- sontestten ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler SPSS 23.0 programına işlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve analiz işlemlerine geçmeden önce verilerle ilgili olarak parametrik olmayan bir test niteliğindeki Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı testi ile uyum katsayıları incelenmiştir. Değişkenler normal dağılım göstermiyorsa aralarındaki ilişkiyi açıklamak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır. Korelasyon katsayısı 1 ve -1 arasında değerlendirilir. Çıkan değer 1 ise mükemmel bir pozitif ilişki, -1 ise mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. katsayı 0 ise değişkenler arasında ilişki yok demektir (Büyüköztürk, 2013: 31,32). Daha sonra katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri ortaya konmuştur. Katılımcı sayısı düşük olduğu için (n=11) verilerin analizinde normal dağılım göstermeyen gruplarda kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre "Wilcoxon işaretli-sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır" (2013: 174). Yapılan bu işlemlerden sonra çapraz tablo (crosstab) tekniği kullanılarak katılımcıların sosyo-demografik özellikleriyle test sonuçlarının ilişkisi incelenmiştir. "Tarama ve deneysel çalışmalarda, katılımcıların sınıflamalı iki değişkene ait kişisel özellikleri betimlenmek istenildiğinde çapraz tablo kullanılır. Çapraz tablo, araştırmacıya, en az iki değişkene göre oluşan gözlemlerin satır kenar toplamı, sütun kenar toplamı ve genel toplam üzerinden yüzde değerlerini aynı tabloda görmesini ve değerlendirmesini sağlar" (Büyüköztürk, 2013: 27).

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: Çalışma grubunun öntest ve sontest puanları

Öğr. No.	Öntest Puanları				Sontest Puanları			
	Hicaz	Nikriz	Nihavend	Toplam	Hicaz	Nikriz	Nihavend	Toplam
1	25,5	28,5	3,75	57,75	24,5	31,5	29	85
2	29,25	30,5	23,75	83,5	31	31,5	31	93,5
3	21,5	17,5	10,75	49,75	28,75	31,5	23,25	83,5
4	29,75	7,5	7,25	44,5	28,5	27,75	19,75	76
5	25,25	19,75	12,75	57,75	32	32	28,75	92,75
6	23,5	21,25	13,25	58	24	30,75	21,75	76,5
7	30,5	29,5	30,25	90,25	32	32	31,25	95,25
8	9	16,25	8,75	34	23,75	32	17,25	73
9	11,5	16,25	8,75	36,5	27	28,75	17	72,75
10	13,75	10,25	7,75	31,75	28,5	24,75	26,25	79,5
11	19	18	6	43	25	23	12,5	60,5
Toplam	238,5	215,25	133	586,75	305	325,5	257,75	888,25
Ortalama	21,68182	19,56818	12,09091	53,34091	27,72727	29,59091	23,43182	80,75

Tablo 1' de katılımcıların, çalışılan her makama ait öntest ve sontest puanları, toplam puanları ve ortalamaları verilmiştir. Genel olarak puanlara bakıldığında öntest ve sontest arasında hem toplam hem de ortalama puanlarda artış olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların öntest ve sontest Hicaz diktesi puan toplamlarını karşılaştırdığımızda, 238,5 puandan 305 puana doğru 66 puanlık bir yükseliş olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Nikriz diktesi toplam puanlarını karşılaştırdığımızda 215,25 puandan 325,5 puana doğru 110,25 puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir. Nihavend dikte yazmadaki toplam puanlara baktığımızda 133 puandan 257,75 puana doğru 124,75 puanlık bir toplam yükseliş görülmektedir. Genel olarak her üç makamda da belirgin düzeylerde puan yükselişi göze çarpmaktadır. Bununla beraber öğretim programının en etkili olduğu makamın Nihavend makamı, ikinci en etkili olduğu makamın Nikriz ve en az etkili olduğu makamın Hicaz olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam puanlara bakıldığında Nihavend makamı öntest puanlarının diğer makamlara göre toplam bazında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Nihavend makamı sontest puan toplamı da diğer makamlara göre fark edilir derecede düşüktür. Fakat öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alındığında en yüksek gelişimi Nihavend dikte yazmada gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların öntest ve sontest puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikleri

	Tanımlayıcı İstatistik				
	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Öntest_Toplam	11	53,3409	19,11618	31,75	90,25
Sontest_Toplam	11	80,7500	10,57710	60,50	95,25

Araştırmaya katılan 11 öğrencinin öğretim modeli uygulamasından önceki ortalama puanları 53,3409, öğretim modeli sonrası ortalama puanları ise 80,75'dir. Öntestten alınan minimum değer 31,75, maksimum değer 90,25 iken sontestten alınan minimum puan 60,5 ve maksimum puan 95,25'tir. Tablodaki verilere göre çalışma grubunun puanları ortalama bazında 27,41 puan artış

göstermiştir. Bu artış bütün grubun Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamı diktelerinde gösterdiği ortalama yükseliştir. Öntestte alınan en düşük puan 31,75'ten sontestte alınan en düşük puan olan 60,5 puana çıkmış ve grubun taban puanında 28,75 puanlık bir yükseliş olmuştur. Aynı zamanda öntest ve sontestten alınan en yüksek puanlara bakıldığında 90,25'ten 95,25'e doğru 5 puanlık bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bütün bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin tüm makamlarda elde ettikleri puanların öğretim programı sonunda oldukça yükseldiği söylenebilir.

Tablo 3: Katılımcıların öntest- sontest puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Sontest_Toplam - Öntest_Toplam	Negative Sıralama	0 ^a	,00	,00
	Positive Sıralama	11 ^b	6,00	66,00
	Eşitlik	0 ^c		
	Toplam	11		

a. Sontest_Toplam < Öntest_Toplam

b. Sontest_Toplam > Öntest_Toplam

c. Sontest_Toplam = Öntest_Toplam

Wilcoxon işaretli sıralar testi tablosuna göre geliştirilen öğretim modeli, katılımcı olan öğrencilerin tamamında (11 kişi) alınan puanları arttırmıştır. Artışın ortalama değeri 6 iken toplam artış değeri 66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların öntest- sontest puanlarının anlamlılık düzeyi sonuçları

Test İstatistiği	
Sontest_Toplam - Öntest_Toplam	
Z	-2,934
p	,003

Tablo 2 ve tablo 3'teki verilerin anlamlı olup olmadığını tablo 4'teki test istatistiğinin bize verdiği p değerinden açıklayabiliriz. P değeri 0,003<0,05 olduğu için yapılan testlerin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmaktadır. Yani uygulanan öğretim programının sonucunda katılımcıların puanlarındaki farklılıklar anlamlı düzeyde değişiklik göstermiştir. Bu bulgulara göre uygulanan öğretim programının güvenilir bir program olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Katılımcıların öntest- sontest toplam puanlarının korelasyon katsayıları ve spearman's rho testi sonuçları

Korelasyon				
		Öntest_Toplam	Sontest_Toplam	
Spearman's rho	Öntest_Toplam	Korelasyon Katsayısı	1,000	,743**
		p	.	,009
		N	11	11
	Sontest_Toplam	Korelasyon Katsayısı	,743**	1,000
		p	,009	.
		N	11	11

Geliştirilen öğretim modeline yönelik ön test ve son test puanları arasında ki korelasyona bakıldığında 0,743 ile aralarında oldukça güçlü pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulanan öğretim programının etkililiği yüksek düzeydedir. P değeri 0,009<0,05 olduğu için öntest ve sontest puanlarındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 6: Katılımcıların hicaz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik bulgular

Tanımlayıcı İstatistik					
	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Öntest_Toplam	11	21,6818	7,51922	9,00	30,50
Sontest_Toplam	11	27,7273	3,12341	23,75	32,00

Araştırmaya katılan 11 öğrencinin öğretim modelini uygulamadan önceki Hicaz makamı ortalama puanları 21,6818, öğretim modeli uygulandıktan sonra ki Hicaz makamı ortalama puanları ise 27,7273'dir. Öntestten alınan minimum değer 9, maksimum değer 30,5 iken sontestten alınan minimum puan 23,75 ve maksimum puan 32'dir. Katılımcıların Hicaz makamı dikte yazma puanlarının ortalamalarına bakıldığında öntest- sontest arasında sontest lehine 6,04 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Öntestte Hicaz dikte yazmadan alınan en düşük puanın 9 olduğu ve sontestte bu puanın 23,75'e doğru 14,75 puanlık bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda öntest ve sontestten alınan en yüksek puanlara bakıldığında sontestte alınan tavan puanının 1,5 puan arttığı görülmektedir. Bu tablodaki bulgulara göre öğretim programı sonrasında, katılımcıların Hicaz makamında dikte yazma becerilerinin yüksek oranda gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların hicaz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Sontest_Toplam - Öntest_Toplam	Negative Sıralama	2	2,50	5,00
	Positive Sıralama	9	6,78	61,00
	Eşitlik	0		
	Toplam	11		

a. Sontest_Toplam < Öntest_Toplam

b. Sontest_Toplam > Öntest_Toplam

c. Sontest_Toplam = Öntest_Toplam

Tablo 7'de gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına göre, katılımcıların 2 tanesinde öğretim modeli uygulaması sonunda Hicaz makamında dikte yazma puanı düşüş göstermiştir. Bunun yanında 9 kişide ise öğretim programı puanların artmasına sebep olmuştur. Azalışın ortalama değeri 2,5, toplam azalış 5 ve artışın ortalama değeri 6,78 iken toplam artış değeri 61 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8: Katılımcıların hicaz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik test istatistiği ve korelasyon sonuçları

Test İstatistiği	Korelasyon	
	Sontest Hicaz Puanı - Öntest Hicaz Puanı	
Z	-2,491	,562
p	,013	,036

Tablo 6 ve tablo 7'de verilen bulguların anlamlı olup olmadığını tablo 8' de görülen test istatistiğinin bize verdiği p değeriyle açıklayabiliriz. P değeri $0,013 < 0,05$ olduğundan puanlardaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Öntest ve sontest Hicaz dikte puanları arasındaki korelasyon göz önüne alındığında 0,562 değeri orta düzeyde pozitif yönlü, $0,036 < 0,05$ değeri ise anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 8' e göre katılımcıların, öğretim programının bir alanı olan Hicaz makamında dikte yazma puanlarında, orta düzeyde bir yükseliş olduğu görülmektedir ve bu yükselişin anlamlı ve tutarlı olduğu test istatistiğinden anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Katılımcıların nikriz makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik bulgular

Tanımlayıcı İstatistik					
	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Öntest_Toplam	11	19,5682	7,49674	7,50	30,50
Sontest_Toplam	11	29,5909	3,17268	23,00	32,00

Araştırmaya katılan 11 öğrencinin öğretim modeli uygulamasından önceki ortalama puanları 19,5682, öğretim modeli uygulandıktan sonraki ortalama puanları ise 29,5909'dur. Öntestten alınan minimum değer 7,5, maksimum değer 30,5 iken sontestten alınan minimum puan 23 ve maksimum puan 32'dir. Katılımcıların Nikriz makamı dikte yazma puanlarının ortalamalarına bakıldığında öntest- sontest arasında sontest lehine 10,03 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Öntestte Nikriz dikte yazmadan alınan en düşük puanın 7,5 olduğu ve sontestte bu puanın 23'e doğru 15,5 puanlık büyük bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda öntest ve sontestten alınan en yüksek puanlara bakıldığında sontestte alınan tavan puanının 1,5 puan arttığı görülmektedir. Bu tablodaki bulgulara göre öğretim programı sonrasında, katılımcıların Nikriz makamında dikte yazma becerilerinin yüksek oranda gelişme gösterdiği görülmektedir.

Tablo 10: Katılımcıların Nikriz Makamındaki Dikteleri Yazabilme Becerilerine Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Sontest_Toplam - Öntest_Toplam	Negative Sıralama	0	,00	,00
	Positive Sıralama	11	6,00	66,00
	Eşitlik	0		
	Toplam	11		

- a. Sontest_Toplam < Öntest_Toplam
b. Sontest_Toplam > Öntest_Toplam
c. Sontest_Toplam = Öntest_Toplam

Tablo 10'da gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testine göre uygulanan öğretim modeli, katılımcıların tamamında (11 kişi) Nikriz makamında dikte yazma boyutundan alınan puanları arttırmıştır. Puanlardaki artışın ortalama değeri 6 iken toplam artış değeri 66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11: Katılımcıların Nikriz Makamındaki Dikteleri Yazabilme Becerilerine Yönelik Test İstatistiği ve Korelasyon Sonuçları

Test İstatistiği	Korelasyon	
	Sontest Nikriz Puanı - Öntest Nikriz Puanı	
Z	-2,934	,473
p	,003	,141

Tablo 9 ve tablo 10'daki verilerin anlamlı olup olmadığını, tablo 11'deki test istatistiğinin bize verdiği p değeriyle açıklayabiliriz. P değeri $0,003 < 0,05$ olduğundan puanlardaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Öntest ve sontest Nikriz dikte puanları arasındaki korelasyon göz önüne alındığında 0,473 değeri orta düzeyde pozitif yönlü, 0,141 > 0,05 değeri ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 12'ye göre katılımcıların, Nikriz makamında dikte yazma puanlarında, orta düzeyde bir yükseliş olduğu görülmektedir. Fakat puanlardaki yükseliş düzeyinin istatistikî açıdan anlamlı olmadığı test istatistiğindeki p değerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 12: Katılımcıların nihavend makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik bulgular

	Tanımlayıcı İstatistik				
	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Öntest_Toplam	11	12,0909	8,00334	3,75	30,25
Sontest_Toplam	11	23,4318	6,33353	12,50	31,25

Araştırmaya katılan 11 öğrencinin öğretim modeli uygulamasından önceki ortalama puanları 12,0909, öğretim modeli uygulamasından sonraki ortalama puanları ise 23,4318'dir. Öntestten alınan minimum değer 3,75, maksimum değer 30,25 iken sontestten alınan minimum puan 12,5 ve maksimum puan 31,25'dir. Katılımcıların Nihavend makamı dikte yazma puanlarının ortalamalarına bakıldığında öntest- sontest arasında sontest lehine 11,34 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Öntestte Nihavend dikte yazmadan alınan en düşük puanın 3,75 olduğu ve sontestte bu puanın 12,5'e çıktığı ve 8,75 puanlık bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan öntest ve sontestten alınan en yüksek puanlara bakıldığında sontestte alınan en yüksek puanın 1 puan arttığı görülmektedir. Bu tablodaki bulgulara göre öğretim programı sonrasında, katılımcıların Nihavend makamında dikte yazma becerilerinin gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 13: Katılımcıların nihavend makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi			
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Sontest_Toplam - Öntest_Toplam	Negative Sıralama	0	,00	,00
	Positive Sıralama	11	6,00	66,00
	Eşitlik	0		
	Toplam	11		

- a. Sontest_Toplam < Öntest_Toplam
b. Sontest_Toplam > Öntest_Toplam
c. Sontest_Toplam = Öntest_Toplam

Tablo 13'te gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testine göre uygulanan öğretim modeli, katılımcıların tamamında (11 kişi) Nihavend makamında dikte yazma boyutundan alınan puanları arttırmıştır. Puanlardaki artışın ortalama değeri 6 iken toplam artış değeri 66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14: Katılımcıların nihavend makamındaki dikteleri yazabilme becerilerine yönelik test istatistiği ve korelasyon sonuçları

Test İstatistiği	Korelasyon	
	Sontest Nihavend Puanı - Öntest Nihavend Puanı	
Z	-2,937	,497

p	,003	,120
---	------	------

Tablo 12 ve tablo 13'teki verilerin anlamlı olup olmadığını, tablo 14'teki test istatistiğinin bize verdiği p değeriyle açıklayabiliriz. P değeri $0,003 < 0,05$ olduğundan puanlardaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Öntest ve sontest Nihavend dikte puanları arasındaki korelasyona bakıldığında 0,497 değeri orta düzeyde pozitif yönlü, 0,120 $> 0,05$ değeri ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 14'e göre katılımcıların, Nihavend makamında dikte yazma puanlarında, orta düzeyde bir yükseliş olduğu görülmektedir. Fakat p değerinden anlaşılacağı üzere puanlardaki yükseliş düzeyi istatistikî açıdan bir anlam ifade etmemektedir.

Tablo 15: Katılımcıların yaşlarına göre öntest- sontest ortalama puanları

	Yaş	
	20-21	24-25
	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	55,28	34,00
Sontest_Toplam	81,53	73,00

Katılımcıların yaşlarına göre öntest ve sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında 20-21 yaş aralığında olanların öntest ortalama puanları 24-25 yaş aralığında olanlardan daha yüksektir. Sontest ortalama puanlara bakıldığında 20-21 yaş aralığında olanların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat burada 20-21 yaş aralığında 10 öğrenci, 24-25 yaş aralığında ise 1 öğrenci olduğu unutulmamalıdır. 24-25 yaş aralığındaki öğrencilerin sayısının 20-21 yaşındaki öğrenci sayısına eşdeğer olduğu bir durumda daha farklı bulguların çıkacağı düşünülmektedir. 20-21 yaş aralığında olan katılımcıların öntest ve sontest puanlarına bakıldığında sontest lehine 26,25 puanlık bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bunu yanında 24-25 yaş grubunda olan öğrenci sontestte 39 puanlık oldukça yüksek düzeyde bir yükseliş göstermiştir.

Tablo 16: Katılımcıların cinsiyetlerine göre öntest- sontest ortalama puanları

	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	50,80	55,46
Sontest_Toplam	81,35	80,25

Katılımcıların cinsiyetleri göz önünde bulundurulursa, öntest ortalama puanı erkeklerin daha yüksek olmasına rağmen, geliştirilen öğretilen modeli uygulandıktan sonra yapılan sontestte kadınların daha yüksek ortalama puan aldıkları görülmektedir. Kadın öğrenciler ortalama puan bazında sontest lehine 30,55 puanlık bir yükseliş kaydederken, erkek öğrenciler 24,79 puanlık bir gelişme göstermişlerdir. Kadın öğrencilerin öntest- sontest ortalama puanlarındaki yükselişin, erkek öğrencilere göre 5,76 puan daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle geliştirilen öğretim programı kadın katılımcılarda erkeklere oranla daha etkili olmuştur denilebilir.

Tablo 17: Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre öntest- sontest ortalama puanları

	Mezun Olunan Lise Türü	
	Mesleki müzik eğitimi veren	Diğer
	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	51,39	62,13
Sontest_Toplam	80,00	84,13

Katılımcı öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öntest ve sontestten aldıkları ortalama puan incelendiğinde, lisede mesleki müzik eğitimi almamış olan öğrencilerin öntest ve sontestte daha yüksek ortalama puan aldıkları görülmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun olan öğrenciler öntestten- sontestte ortalama puanlarında 28,61 puanlık bir yükseliş kaydederken, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin 22 puanlık bir yükseliş elde ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre diğer liselerden mezun öğrencilerin hem öntest hem de sontestten yüksek puan aldığı, bunun yanında öntest- sontest arasındaki gelişmenin mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun öğrencilerde 6,61 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun öğrencilerin sayısının 9, diğer lise mezunu olan öğrencilerin sayısının 2 olduğu unutulmamalıdır.

Tablo 18: Katılımcıların kaç yıl mesleki müzik eğitimi ve miöy dersi gördüklerine göre öntest- sontest ortalama puanları

	Kaç Yıldır Mesleki Müzik Eğitimi, MİOY	
	3	7
	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	62,13	51,39
Sontest_Toplam	84,13	80,00

Tablo 18’de katılımcıların kaç yıldır mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi aldıkları ile ilgili ortalama puanlar incelendiğinde, 3 yıl mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi alanların hem öntest ortalama puanları hem de sontest ortalama puanlarının 7 yıl almış olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 3 yıl eğitim almış olan katılımcıların öntest- sontest puanları arasındaki fark sontest lehine 22 puan yükseliş gösterirken, 7 yıl eğitim almış olan katılımcıların 28,61 puan yükseliş kaydettiği tespit edilmiştir. Burada yine mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun öğrencilerin 6,61 puan daha fazla gelişim gösterdikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 19: Katılımcıların gelir elde etmek için çalışma durumlarına göre öntest- sontest ortalama puanları

	Çalışma Durumu	
	Evet	Hayır
	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	57,61	34,13
Sontest_Toplam	81,78	76,13

Tablo 19’da katılımcı öğrencilerin gelir elde etmek için çalışma durumları incelenmektedir. Tablodaki bulgulara göre, eğitimlerinin yanı sıra gelir elde etmek için çalışan öğrencilerin hem öntest hem de sontest ortalama puanlarının, çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradaki durumun bir değerlendirmesi olması açısından, çalışan öğrencilerin yine müzik mesleği ile ilgili çalgı veya şan dersi gibi bir takım işlerde çalıştıkları düşünülmekte ve bu derslerde yaptıkları müzikal etkinliklerin MİOY dersi akademik düzeylerine etki ettiği ve bu sebeple daha yüksek puan aldıkları düşünülmektedir. Ayrıca öntest- sontest ortalama puan farklarına bakıldığı zaman ek gelir için çalışan öğrencilerin 24,17 puanlık bir gelişim gösterdikleri, bunun yanında ek bir işte çalışmayan öğrencilerin 42 puanlık yüksek düzeyde bir gelişme kaydettikleri görülmektedir.

Tablo 20: Katılımcıların Ailelerinin Gelir Durumlarına Göre Öntest- Sontest Ortalama Puanları

	Ailenin Gelir Durumu			
	3500 TL ve altı	3501-5000 TL	5001-7000 TL	7001 TL ve üstü
	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
Öntest_Toplam	60,63	57,67	36,50	44,92
Sontest_Toplam	82,81	86,00	72,75	75,42

Tablo 20’de katılımcıların ailelerinin gelir durumu görülmektedir. Aile gelir durumları ile puanlar karşılaştırıldığında, öntestten en yüksek ortalama puanı 3500 TL ve altı aile gelirine sahip olan öğrencilerin aldığı, sontest puanında ise en yüksek ortalama puanın 3501-5000 TL arasında aile gelirine sahip öğrencilerin aldığı görülmektedir. Ayrıca öntest-sontest ortalama farklarına baktığımız zaman, 3500 TL ve altı aile gelirine sahip öğrencilerde 22,18 puan, 3501-5000 arasında aile gelirine sahip öğrencilerde 28,33 puan, 5001-7000 TL aile gelirine sahip öğrencilerde 36,25 puan ve 7001 TL ve üstü aile gelirine sahip öğrencilerde 30,5 puanlık yükseliş görülmektedir. Öntest ve sontest puanlarına göre değerlendirme yapılırsa aile geliri az olan öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilir fakat aile gelir durumu arttıkça uygulama sürecinde kaydedilen başarının da arttığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Araştırmanın sonucunda katılımcıların neredeyse tamamında Hicaz, Nikriz ve Nihavend makamlarında dikte yazma becerisinin orta ve yüksek düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca 1. ve 4. katılımcılarda Hicaz makamında dikte yazma puanları sırasıyla 1 puan ve 1,25 puan düşüş göstermiştir. Fakat bu öğrencilerin öntestte aldığı Hicaz dikte puanları (No.1= 25,5, No.4= 29,75) ve sontest Hicaz puanları (No.1= 24,5, No. 2 = 28,5) düşük bir düzeyde değildir. Bunun yanında 1 numaralı öğrencinin Nihavend dikte yazmada, 4 numaralı öğrencinin ise hem Nikriz hem de Nihaved dikte yazmada yüksek düzeyde gelişme gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim programının en üst düzeyde fayda sağladığı makamın Nihavend makamı olduğu ortaya çıkmıştır. Öntest ve sontest toplam puanları diğer makamların toplam puanlarına göre düşük de olsa, başarı artışının en yüksek olduğu makam 124,75 toplam puanla Nihavend makamı olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle

öğretim programının her üç makamda da orta ve yüksek düzeyde etkili olduğu ve en büyük etkiyi Nihavend makamıyla yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların makamsal dikteleri yazabilme becerileriyle ilgili olarak öğretim programı sonucunda ortalama, toplam, taban ve tavan puanların tamamında yükseliş meydana gelmiştir. Öğretim programının, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin makamsal dikte yazabilme becerisine, pozitif yönde etki ettiği ve her üç makamda elde ettikleri puanların öğretim programı sonunda oldukça yükseldiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest ve sontest verilerinin tanımlayıcı istatistikleri, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve test istatistiklerinin sonuçları anlamlı ve birbiriyle uyumlu çıkmıştır. Bu bulgulara göre uygulanan öğretim programının geçerli ve güvenilir bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen öğretim modeline yönelik öntest ve sontest puanları arasında ki korelasyon katsayısı Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı testine göre 0,743 çıkmıştır. Bu sonuca göre öntest ve sontest puanları arasında oldukça güçlü pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulanan öğretim programının etkililiğinin yüksek düzeyde olduğu ve p değeri $0,009 < 0,05$ olduğu için öntest ve sontest puanlarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programı sonucunda katılımcıların ortalama puanlarında 6,04, taban puanlarında 14,75 ve tavan puanlarında 1,5 puanlık artış olduğu tespit edilmiştir. 11 katılımcıdan 1 numaralı katılımcıda 1 puanlık ve 4 numaralı katılımcıda 1,25 puanlık bir düşüş kaydedilmiştir. Diğer 9 katılımcının tamamında Hicaz dikte yazmada orta ve yüksek düzeyde gelişme olduğu görülmüştür. Katılımcıların öntest ve sontest Hicaz dikte puanları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında 0,562 değeri ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin $0,036 < 0,05$ p değeri ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgulara göre uygulanan öğretim programının, Hicaz makamında dikte yazma becerisine orta düzeyde pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 11 öğrencinin öntest ve sontest ortalamalarına bakıldığında 10,03 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Hiçbir öğrencinin puanında düşüş görülmemiştir. Bunun yanında öntest ve sontest puanlarına bakıldığında, öğretim programı sonrasında öğrencilerin Nikriz makamı dikte yazmadan aldıkları taban puan 7,5'ten 23 puana çıkmıştır. Bir diğer deyişle sınıfın en düşük Nikriz dikte yazma puanı 15,5 puanlık büyük bir yükseliş göstermiştir. Öntest- sontest tavan puanlarında ise 1,5 puanlık yükseliş tespit edilmiştir. Yapılan istatistikî testlerden çıkan sonuçlara göre elde edilen bulgular $0,003 < 0,05$ p değeri ile anlamlı çıkmıştır. Bunun yanında öğretim programının etkililik durumuna baktığımızda 0,473 değeri orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon değeri karşımıza çıkmakta fakat bu değer anlamlı olmadığı ($p = 0,141 > 0,05$) sonucuna ulaşılmaktadır. Tüm bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin Nikriz makamında dikte yazma puanlarının oldukça yükseldiği, etki düzeyinin orta düzeyde pozitif olmasına rağmen istatistik açısından anlamlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların Nihavend makamı diktelerinin öntest ve sontest puanlarına baktığımızda, ortalama puanlarının, taban ve tavan puanlarının sontestte yükseliş gösterdiği tespit edilmiştir. Bu yükselişlerin tamamının anlamlı olduğu $p = 0,003 < 0,05$ değerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretim programının Nihavend makamında dikte yazmaya etkisine bakıldığında 0,497 değeri ile orta düzeyde pozitif bir etkisinin olduğu fakat bu etki düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p = 0,120 > 0,05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaşları ve öntest- sontest verileri karşılaştırıldığında 20-21 yaş grubunda olan öğrencilerin hem öntest hem de sontestte daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında 24-25 yaş grubundaki öğrencinin öntest- sontest farkına baktığımızda 20-21 yaş grubundan puan bazında daha fazla ilerleme gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yaş açısından daha homojen bir grupta daha farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki bulgulara göre 24-25 yaş grubunda olan öğrenci, 20-21 yaş grubunda olan öğrencilere göre 12,75 puan daha fazla gelişme göstermiştir. Uygulanan öğretim yönteminin her iki gruptaki öğrencilerde pozitif yönde etkili olduğu ve bunu yanında yaşı daha büyük olan öğrencilerde daha büyük pozitif etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya 5'i kadın 6'sı erkek olmak üzere 11 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile öntest- sontest puanları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin öntestte daha yüksek puan (55,46) aldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında kadın öğrenciler sontestte erkeklerden daha yüksek ortalama (81,35) elde etmişlerdir. Kadın öğrenciler öntestte 4,66 puan gerideyken, sontestte 1,10 puan öne geçmişlerdir. Öntest- sontest puan farklarında bakıldığında kadın öğrenciler 5,76 puan daha fazla gelişme göstermişlerdir. Buradaki bulgulardan yola çıkarak öğretim yönteminin her iki cinsiyette de pozitif yönde etkili olmasının yanı sıra kadın öğrencilerde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya 9 mesleki müzik eğitimi veren lise mezunu ile 2 diğer lise mezunu olmak üzere 11 öğrenci katılmıştır. Diğer liselerden mezun olan öğrenciler hem öntest hem de sontestten daha yüksek puan almışlardır. Bunun yanında mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun olan öğrenciler öntest ve sontest ortalama farklarına bakıldığı zaman 6,61 puan daha fazla gelişme göstermişlerdir. Buradaki bulgulardan yola çıkarak uygulanan öğretim yönteminin her iki grupta da pozitif yönde etkili olduğu ve ayrıca mesleki müzik eğitimi veren liselerden mezun olan öğrencilerde daha yüksek başarıya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 9' u 7 yıl mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi aldıklarını, 2' si ise 3 yıldır mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi aldıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta elde edilen bulgulara göre 7 yıl ve 3 yıl eğitim almış olan öğrencilerin öntest- sontest puanlarına bakıldığında, 3 yıl eğitim almış olanların hem öntest hem de sontest puanları 7 yıl eğitim almış olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Fakat bu boyutta da öntest- sontest ortalama puanlarının farklarına bakıldığında 7 yıl eğitim

almış olan öğrencilerin daha fazla gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre uygulanan öğretim yönteminin her iki grupta da pozitif yönde etkili olduğu fakat mesleki müzik eğitimi ve MİOY dersi tecrübesi daha çok olan kişilerde daha büyük bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 11 öğrenciden 9' u gelir elde etmek için çalıştığını, 2' si ise çalışmadığını belirtmiştir. Grupların öntest-sontest ortalamalarına bakıldığında, gelir elde etmek için çalışan öğrencilerin hem öntest hem de sontestte daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öntest- sontest ortalama puan farklarına bakıldığında, ek bir işte çalışmayan öğrencilerin yüksek düzeyde gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan öğretim yönteminin her iki grupta da pozitif yönde etkili olduğu fakat ek gelir elde etmek için çalışma durumunun olmadığı öğrencilerde daha büyük bir fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 4'ü 3500 TL ve altında, 3'ü 3501-5000 TL arası, 1'i 5001- 7000 TL arası ve 3'ü 7001 TL ve üstü aile gelirine sahiptir. Katılımcıların öntest ve sontest ortalama puanlarına baktığımız zaman öntestten en yüksek puanı 3500 TL ve altında aile gelirine sahip öğrencilerin aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sontestten alınan en yüksek ortalama puanı 3501-5000 TL arası aile gelirine sahip öğrenciler almıştır. Bunun yanında öntest- sontest ortalama puan farklarına bakıldığında zaman en yüksek gelişmeyi gösteren grubun 5001-7000 TL aile gelirine sahip öğrencilerin olduğu ortaya çıkmıştır. En az gelişme gösteren grup ise öntestten en yüksek puanı alan 3500 TL ve altı aile gelirine sahip öğrencilerdir. İkinci en yüksek gelişimi gösteren grup ise 7001 TL ve üstü aile gelirine sahip öğrencilerden oluşan gruptur. Bu bulgulardan yola çıkarak uygulanan öğretim programının her gelir düzeyindeki öğrencilere pozitif yönde etkili olduğu ve bununla birlikte aile geliri fazla olan öğrencilerin süreçte daha büyük bir gelişme kat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre makamsal dikteye yönelik geliştirilip uygulanan öğretim programının, orta ve yüksek düzeylerde etkili olduğundan ve öğrencilerin makamsal dikte yazımını geliştirebileceğinden, tüm mesleki müzik eğitimi kurumlarındaki işitme eğitimi derslerinde uygulanması önerilmektedir.

Bu araştırmaya benzer bir araştırmanın Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri'nde uygulanması ve çıkan sonuçlar doğrultusunda, geliştirilen öğretim modelinin MİOY dersi müfredatına eklenmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın içeriğinde kullanılan makamsal dikteler yazdırılırken piyano ile seslendirilmiştir. Farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünüldüğü için bu çalışmanın Türk Müziği çalgılarıyla da seslendirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada kullanılan makamlar Hıcaz, Nikriz ve Nihavend makamlarıyla sınırlandırılmıştır. Müziksel dikte yazma eğitimi literatürüne farklı sonuçlar katacağı düşünüldüğünden, bu öğretim programının farklı makamlarda da çalışılması önerilmektedir.

Bu çalışma, sadece makamsal dikte yazma üzerine kurgulanmıştır. Öğrencilerin makamsal algılarının gelişeceği düşünüldüğü için müziksel işitme eğitiminin diğer vazgeçilmez ögesi olan solfej eğitiminde de bu çalışmanın uygulanması önerilmektedir.

Çalışmada katılımcıların sınırlı olmasından dolayı on bir kişiyle çalışılmıştır. Daha yüksek sayıda katılımcının olduğu bir çalışmada daha farklı sonuçlar ortaya çıkabileceği için, çalışmanın daha büyük gruplarla uygulanması önerilmektedir.

Araştırmanın literatür tarama kısmında makamsal dikte ile ilgili olarak ulaşılabilen kaynaklar çok sınırlı kalmaktadır. Milli Müzik Kültürümüzün daha ileri seviyelere taşımak adına makamsal dikte eğitimi üzerine daha çok araştırma ve kaynakların üretilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Onay veren kurum: T.C. Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu.

Tarih: 07.01.2020

Sayı: 91610558-302.08.01

KAYNAKÇA

- Baş, E. (2015). *Ezgi Kalıpları Kullanılarak Başlangıç Solfej ve Dikte Eğitimine Yönelik Bir Model Üzerine Araştırma*, doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burç, N. (2019). *Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müziksel İşitme Dersine Yönelik Tutumlarının Makamsal Dikte Yazma Becerilerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Genişletilmiş 18. Baskı, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014) *Deneysel Desenler*, 4. Baskı, Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*, Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir, Eğiten Kitap.

- Çelebi, M. (2013). *Askeri Bando Okullarında Türk Halk Müziği Ezgilerinden Oluşturulan Solfej ve Dikte Uygulamalarının Müziksel Algılama ve İşitmeye Katkı Durumu*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diller, A. (1921). *First Theory Book*, G. Schirmer, Inc..
- Dönmez, A. O. (2015). *Türk Halk Müziği Ezgilerinin Müzik Eğitimi Alanında Müziksel İşitme-Okuma Eğitiminde Kullanılabilirliğine Yönelik Bir Çalışma*, yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, 2. Baskı, Seçkin..
- Foulkes-Levy, L. (1997). *Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training*, Part I: rhythm reduction. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 11, 1–24.
- Genç, O. (2019). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Aralık Duyumu Becerileriyle Dikte Yazım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gönül, M. (2017). *Türk Müziği Solfej- Makam- Usul- Dikte Alıştırmaları*, Gece Kitaplığı.
- Nazlımoğlu, E. (2016). *Müziksel İşitme Okuma Yazma Derslerinde Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği*, doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, S. (2010). *Müzikal Dikte ve Solfej*, 2. baskı, Lamineks Matbaacılık.
- Paney, A.S., Buonviri N.O. (2014), *Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory*, *Journal of Research in Music Education*, Vol 61(4), 396– 414.
- Robinson, M. H. (2012). *Varying Degrees of Difficulty in Melodic Dictation Examples According to Intervallic Content*, Yüksek lisans tezi, University of Tennessee.
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi*, Genişletilmiş 4. Baskı, Arkadaş Yayınevi.
- Ünal, B. D. (2020). *Aksak Tartımlar ve Modalite Üzerine Tek Sesli Dikte Metodu Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Yıldırım, F. (2012). *Kulak Eğitimi Derslerinde Makamsal Türk Müziği Dizilerinden Yararlanmaya Yönelik Bir Model Önerisi ve Öğrenci Başarısına Etkisi*, doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri

Washback Effects of YDS and YOKDIL on Foreign Language Teaching

Murat Polat¹

Anahtar Kelimeler

sınav etkisi
yabancı dil eğitimi
yabancı dil yeterlik
YDS
YÖKDİL

Keywords

washback effect
language education
language proficiency
YDS
YOKDIL

Başvuru Tarihi/Received
25 Mart 2020

Kabul Tarihi /Accepted
01.09.2020

Öz

Türkiye’de yabancı dil seviyesini tespit etme ve yabancı dil yeterliğini ölçme amacıyla uygulanan YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) ve YÖKDİL (Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı) çoktan seçmeli sınavlar olduğundan ve dinleme, konuşma, yazma gibi becerileri ölçmediğinden adayların yabancı dil öğrenme ve öğrendikleri dili kullanma algı ve alışkanlıklarına doğrudan veya dolaylı yoldan etki edebilmektedirler. Çoktan seçmeli sınavlar kullanılarak yapılan yabancı dil beceri ölçümlerinin adayların yabancı dil öğrenme algı ve yöntemlerini ne yönde etkilediğinin araştırılması, Türkiye’de sıklıkla altı çizilen dil öğrenme sorunsalının çözümlenmesine katkıda bulunabilir; zira Türkiye’de yabancı dilde yeterli düzeyde iletişim kuramama ve o dili istenilen seviyede konuşamama gibi sıkıntıların nedenlerinden biri de ÖSYM tarafından öteden beri kullanılan ve değiştirmeye pek yanaşılmayan yabancı dil ölçme yöntemleri olabilir. Bu varsayımdan hareketle bu çalışmada YDS ve YÖKDİL sınavlarına giren akademisyenlerin çoktan seçmeli dil sınavları ve bu sınavların yabancı dil eğitimine etkileriyle ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler ışığında Türkiye’de yabancı dil ölçme konusunda benimsenen yöntemlerin dil eğitimi üzerindeki etkileriyle ilgili saptamalar yapılmıştır. Nitel yöntem benimsenerek yapılan bu çalışmada Eskişehir ilindeki 3 devlet üniversitesinde çalışan toplam 43 akademisyenin bu sınavların adayların dil öğrenme yöntemleri, dil derslerinin konu ve içerikleri, kullandıkları materyaller ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini bulmayı amaçlayan veriler yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme tekniğiyle toplanmış, kodlanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar çoğu katılımcının YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim yöntemleri, materyalleri, dil eğitim ortamları ve öğrenme çıktıları üzerine olumsuz etki ettiğini düşündüğünü ve bu sınavlarda başarılı olmalarına rağmen okuma becerileri hariç konuşma, yazma ve dinleme gibi diğer dil becerilerinden memnun olmadıklarını göstermiştir.

Abstract

YDS (Foreign Language Proficiency Exam) and YOKDİL (Higher Education Foreign Language Test) which are administered to measure candidates’ foreign language levels and language proficiency in Turkey may affect test-takers’ language learning methods, habits and their attitudes directly or indirectly since neither of these tests measure speaking, writing or listening skills in the target language. To be able to find alternative solutions for the foreign language education problem in Turkey, studies, which address the issue how those multiple-choice formatted tests affect test-takers’ language learning attitudes and methods, could be useful since the assessment methods which have been used so far by ÖSYM in Turkey with regards to foreign language proficiency could be one of the reasons why people can’t speak or communicate in the target language well. Considering the above hypothesis, this study aims both to collect the views of academics, who took YDS or YOKDİL before, on multiple choice language tests, analyse those views in terms of test washback effect and make some conclusions related to the effects of such tests on test-takers’ language learning styles. In this qualitative study, 43 academicians working in 3 state universities in Eskişehir, Turkey were interviewed face to face to be able to investigate the possible effects of YDS and YOKDİL, on their language learning methods, materials, contexts and learning outcomes. Their views were collected, coded and encrypted for analysis. The results revealed that YDS and YÖKDİL have negative washback effects on language leaning methods, materials, language learning contexts and outcomes in Turkey. Although they have passed those tests, participants were mostly dissatisfied with their current English speaking, listening, writing skills. As for the reading skills, most of the academicians reported positive effects of the language exams.

¹ Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, TÜRKİYE, <https://orcid.org/0000-0001-5851-2322>

Introduction

The phenomenon defined as test washback effect is the direct or indirect impact of exams on any kind of formal education and training (Ching, 2009; Hawkey, 2006; Külekçi, 2016; McEwen, 1995; Özmen, 2011; Stobart, 2003). Washback effect can be classified as positive or negative washback depending on the effect it makes on learning. In some cases, exams have positive impacts on students' learning since they encourage them study more. However, there are also cases that achievement or competency tests demotivate learners and could be possible sources of stress and anxiety considering their level of difficulty or the mismatch between their questions and the content of the related education. Therefore, it should be interpreted that washback effect of language tests may have both positive or negative impacts on language teaching methods, materials, learning outcomes and even student motivation. Studies on washback effects of high-stakes tests on language learners' motivation and their desire in language learning in Turkey revealed that such tests have mostly negative impacts on language learning. A number of studies including Külekçi (2016), Yavuzer & Göver (2012), and Akın (2016) on washback effects of Turkish high-stakes language tests called as YDS and YOKDİL revealed that such language proficiency tests have a positive effect on learners' reading habits in the target language since they have various parts on assessing reading skills. On the other hand, YDS and YOKDİL have negative washback effects on learners' developing their skills in speaking, writing and listening since those exams have no questions targeting these communicative skills. Research on this issue in Turkey has mostly focused on learners' anxiety levels whereas little has been done to investigate these exams' pedagogic impacts on language learning methods, materials, contexts and outcomes. Therefore, this study aimed to examine the washback effects of YDS and YOKDİL on language leaning methods, materials, language learning contexts and outcomes.

Method

To be able to gain a deeper insight on washback effects of YDS and YOKDİL on language leaning methods, materials, language learning contexts and outcomes, this study was based on qualitative research techniques. It was decided to use case study method among the qualitative research techniques in the study. A number of 43 volunteer academicians from Eskişehir's 3 state universities participated in the study between the years 2018-2019. The participants all took one of the tests including KPDS, UDS, YDS and YOKDİL before. The participants who took KPDS and UDS (language proficiency tests which were used to be done in Turkey before 2013) were also included in the study since those language tests were the same with YDS and YOKDİL considering their multiple-choice questions, item types and test contents. None of the participants were from English Language Teaching department, all took one of the above exams in English and all had the required language proficiency scores. The data of the study were collected through semi-structured inter-views in which a 14-item-question form which was developed by the researcher with the help of 4 academicians (to have expert verification) from related disciplines was used. Before conducting the study, the newly generated question form was also piloted and verified by 3 volunteer academicians from Anadolu University. The interviews were lasted around 20-25 minutes and each interview was recorded and transcribed later by the researcher. A detailed descriptive analysis approach was used to analyse the overall data.

Result and Discussion

Findings of the study were categorized into four sections concerning the research questions which were aimed to examine the effect of YDS and YOKDİL on language leaning methods, materials, language learning contexts and outcomes in Turkey. As for the washback effect of these exams on language learning methods most participants stated that these multiple-choice language proficiency tests had negative effects on their language learning methods. Most participants complained that because of the exams' content and question types, they had to memorize a great deal of academic vocabulary which they have forgotten in time or have never used properly since they have little or no mastery in speaking and writing in English. Another negative impact of YDS and YOKDİL was observed in participants' spending time not in doing language activities but in practicing test techniques and formulizing some short-cuts in order find the correct item in a multiple-choice test quickly and easily. The academicians regretted that they mostly did the same mistake, in sake of passing the test and taking the required foreign language proficiency grade they didn't care much about learning the target language since their ultimate goal was to pass the language test in the shortest time. Next, considering the effect of the exams on language materials, most of the participants stated that they didn't spend time for learning speaking or writing in English; therefore, the materials they used were consisted of grammar books, multiple choice tests and vocabulary lists while studying English. As for the language learning context of the participants while studying for YDS and YOKDİL, it was understood that language learning/teaching was mostly teacher-centred including the instruction of explicit grammar rules and practicing translation techniques from English to Turkish or vice versa. Finally, in terms of the washback effects of YDS and YOKDİL on their language learning outcomes, participants mostly communicated their disappointment in their English levels. A small number were contented with their English level since they could make translations from research articles and could easily read and understand those articles using the advanced vocabulary knowledge inherited from their past memorizations to pass the exam. However, participants were mostly dissatisfied with their English levels since they had difficulty in speaking and writing in English especially when they joined international events or had to respond some immediate e-mails or phone calls in English. To conclude, this study revealed that YDS and YOKDİL have negative washback effects on language learning methods, materials, language learning contexts and outcomes in Turkey according to the views of academicians who have taken these tests.

Although they have passed those tests, participants were mostly dissatisfied with their current English speaking, listening and writing skills.

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kalite ve başarı için özellikle üzerinde durulan üç önemli kriter vardır: geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik (Brown, 1998; Çelik ve Yavuz, 2015; Ertürk, 2015; Heaton, 1988; Messick, 1996; Rashidi ve Javanmardi, 2011). Eğitim süreçlerinin amacına uygun işleminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, sürecin ne denli sağlıklı işlediğini sınamak için yapılan ölçmenin öncelikle amaca uygun olması ve ne ölçülmesi isteniyorsa onu ölçmesi istenir ve bu ölçme tekrarlandığı zaman benzer sonuçlar vermelidir ki ileride de güvenle uygulanabilsin. Anılan bu özellikleri göz önünde bulundururken de benimsenen metotların kullanışlı ölçme yöntemleri olmaları yani sınavın uygulanmasında asgari görevli, ekipman, kaynak ve zaman gerektirmeleri de ölçme uzmanlarına göre son derece önemlidir (Alderson, 1992, Bachman ve Palmer, 1996; Brown, 1998). Örneğin sınavın geçerliliğini ön planda tutarak bir sınav yaptığımızı düşünelim, söz konusu bu test sırf geçerliliği yüksek bir sınav olması kaygısıyla 6-7 saat olamaz, böyle olması planlansa dahi sınava giren adaylar tepki gösterir ve devam etmezler. Bu defa önceliğimiz güvenilirliği yüksek bir sınav olsun; bir test, sonuçlarının güvenilir olduğundan emin olabilmek için yılda 4-5 kez tekrarlanamaz. Bütün bunlar zaman, kaynak ve emek israfı anlamına geleceğinden bu durum sınavları geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olsalar dahi kullanışlı olmaktan çıkaracaktır. O halde geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik ölçmede dengeli bir seviyede olması istenen özelliklerdir ve bunlardan birinin diğerlerinden çok daha baskın olması bu dengeyi bozacak ve diğer ikisinden birinin veya her ikisinin de azalması, geçersiz olması anlamına gelecektir. Örneğin sırf güvenilir sonuçlar veriyor diye ehliyet sınavında güvenilir bir matematik testi uygulamak (evet tekrarı yapıldığında sınav benzer sonuçlar verecektir ve oldukça güvenilir çıkacaktır) adayların ehliyet almak için istenilen beceri ve bilgilerini ölçmeyecektir. Aynı adaylara ölçmenin geçerliliğini artırmak kaygısıyla hem karlı havalarda hem yağmurda hem virajlı yollarda veya test yapılan araca ağır yük yüklükken ve hatta gece karanlıkta direksiyon sınavı yapmak oldukça geçerli sonuçlar verebilir ama bütün bunları yapmak ne kadar zaman ve imkân gerektirecektir ve dahası bu testler tekrar edildiğinde sonuçların benzer çıkma olasılığı ne kadar yüksek olacaktır? Son olarak kullanılabilirliği ön plana çıkaran bir test düşünün ve bu testte adaylardan sadece sözlü olarak sınavda kullanılan aracı nasıl hareket ettireceği veya acil bir durumda ne yapacağı sorulsun. Bu sorulara adayın cevap vermesi hem kısa zaman alacak hem de oldukça ekonomik bir sınav yapılmış olacaktır, güvenilirliği anlamında da benzer sorular tekrar farklı şekillerde sorulsa belki benzer cevaplar alınacaktır ancak bu tarz bir ölçmede kullanılabilirlik öne çıkarılırken adayın gerçekten bu söylediklerini yapıp yapamayacağı veya yazıya döktüğü bilgisini alanda uygulama esnasında gösterip gösteremeyeceği bilinmediğinden testin geçerli ölçme yaptığı şüphesi doğacaktır.

Geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kriterlerin her birinin istenilen düzeylerde sağlanması bırakınız çok katılımcının aynı anda test edildiği sınavları, küçük çaplı sınavlarda dahi zaman zaman oldukça güçtür ve bu gibi durumlarda bazı öncelikler belirlenir (Cheng, 2005). Türkiye’de merkezi sistemle sınav yapma görev ve sorumluluğu ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)’nindir. Ancak, onlarca farklı sınavı hazırlamakla sorumlu ÖSYM özellikle yabancı dil sınavlarının planlanması, içeriğinin hazırlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi konusunda birtakım eleştiriler almaktadır (Akpınar ve Çakıldere, 2013; Karaman, 2015; Külekçi, 2016; Özmen, 2011; Polat, 2018). ÖSYM tarafından Türkiye’de yabancı dil seviye tespit ve yeterliliği ölçümü için kullanılan iki adet sınav vardır: YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) ve YÖKDİL (Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı). Her iki sınavın da amaç, içerik ve ölçme yöntemleri bakımından birbirine benzer sınavlar olduğunu söylemek mümkündür. Her iki sınav da çoktan seçmeli okuma-anlama, çeviri, kelime bilgisi, dilbilgisi, anlamca yakın ifadeyi bulma ve cümle tamamlama gibi sorular içerir ve adaylara çoktan seçmeli sorular üzerinden yabancı dil bilgisi ölçümü yapılarak elde edilen doğru cevaplar hesaplanır ve 100 puan üzerinden puanlama yapılarak adayın yabancı dil seviyesi ve/veya yeterliliği belirlenir.

Adaylar sınav sonuçlarını genellikle iş başvurusunda bulunmak, lisansüstü eğitim almak (yüksek lisans ve doktora programları başvurusu), yabancı dil eğitiminden muaf olmak (Türkiye’de devlet üniversitelerinin büyük bir kısmı üniversite eğitimi öncesi yaklaşık 10 yıl yabancı dil eğitimi almış ve/fakat dil yeterliliğini geçememiş bir kısım öğrencilere yeniden dil eğitimi vermektedir), akademik yükseltme (doçent, profesör unvanı almak), maaş artışı (yabancı dil tazminatı almak) ve öğrenci değişimi veya yurtdışı eğitim programlarına katılmak için kullanılmaktadırlar. Bir başka deyişle yabancı dil sınav sonuçları her yaştan ve meslek grubundan adaylar için son derece önemlidir; zira bu sınav sonuçları adayların hayatlarının akışını değiştirebilecek kararların alınması, seçimlerin yapılması ve bir sıralamada öncelik kazanmalarını sağlayabilir. Ancak bu kadar önem arz eden yabancı dil başarısı oranı maalesef Türkiye’de diğer dünya ülkeleri ve Avrupa Birliği Üyeleriyle karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. Örneğin, Kuru ve Akesson’un (2011) çalışmasında yer alan TEPAV’ın (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) 2011 senesinde hazırladığı bildiriye Türkiye, 44 ülkenin içerisinde olduğu İngilizce Yeterlilik Endeksi konulu bir çalışmada Mısır, Suudi Arabistan, Vietnam, Endonezya gibi eğitim sorunlarıyla boğuşan ülkelerin bile gerisinde kalarak sadece Kazakistan’ın üzerinde sondan ikinci olmuştur. Türkiye’nin yabancı dil eğitimi sorunlarıyla ilgili saptamalar yapılan bu incelemede problemin nedenleri arasında TOEFL ve IELTS

gibi modern dil testlerinde dil becerileri başlığı altında yer alan iletişim becerileri hususunda Türk adayların yeterince hazırlıklı ve tecrübeli olmadıklarının altı çizilmiştir. Bir diğer araştırmada British Council 2015 senesinde hazırladığı “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” (British Council Report, 2015) adlı bildiriye araştırmacılar tarafından Türkiye’deki yabancı dil eğitimiyle ilgili sorunların bir listesi yapılmış ve bu “yabancı dil öğrenememe sorununun” Türk öğrencilerin üniversite eğitimlerinin kalitesini düşüren ve alan yazındaki kaynaklara ulaşmayı, uluslararası araştırma sonuçlarına erişmeyi ve hem hocaların, hem de farklı ülkelerde eğitim almak isteyen ve bunun için dil yeterliliği dışında diğer tüm şartlara haiz öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan önemli etkenlerden biri olarak görüldüğünün altı çizilmiştir.

Bazı araştırmacılar Türkiye’deki bu yabancı dil eğitimi sorununun yabancı dil ölçme yöntemleriyle de alakalı olabileceğini belirtmiş ve KPDS (Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı), ÜDS (Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı), YDS ve YÖKDİL gibi sınavların içerikleri ve ölçme anlayışları sebebiyle uzunca bir zamandır adaylar üzerinde yabancı dil öğrenimine ilişkin olumsuz sınav etkileri bıraktıklarını, adayların yabancı dil öğrenmektense o dille ilgili kelime ve kural öğrenmeyi, belirli yapıları ezberlemeyi ve bu şekilde hedef odaklı düşünerek sadece sınavı geçmeyi amaçladıklarını ve bu durumun Türkiye’nin yabancı dil becerilerindeki başarısızlığı düşünüldüğünde hiçte istenmeyen bir tablo yarattığını dile getirmişlerdir (Akin, 2016; Akpınar ve Çakıldere, 2013; Karaman, 2015; Yavuzer ve Göver, 2012; Yeşilyurt, 2016). Bu tablo eğitimciler tarafından da bilindiğinden Türkiye’de çoğu özel üniversiteler ve hatta tercih sıralamasında en üst basamaklarda yer alan bazı devlet üniversiteleri (Boğaziçi, ODTÜ, Gazi Üniversitesi) yeni kayıt yaptıran öğrencilerinden yabancı dil yeterliklerini belgelemelerini isterlerken YDS ve YÖKDİL sınav sonuçlarını kabul etmeyip içerisinde yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ölçüldüğü uluslararası geçerliğe sahip sınavların (TOEFL, IELTS vb.) sonuçlarını kabul etmektedirler (Aydın vd., 2017). Bu durum da halihazırda Türkiye’de yabancı dil yeterliği ölçümünde kullanılan ve ağırlıkla çoktan seçmeli sorulara doğru cevapları bulma veya boşluklara gelecek doğru ifadeleri tanıma şeklinde maddeler içeren dil sınavlarının yabancı dil yeterliliğini ölçmeye yetmeyebileceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan çoğunlukla bilişsel düzeyde tanıma ve anlama basamaklarında sorular içeren dil sınavlarının Türkiye’deki yabancı dil eğitimi anlayışı ve yabancı dil sınavlarına giren adayların yabancı dil öğrenim yöntem ve tercihleri üzerindeki etkileri ve sonuçları araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

Sınav Etkisi

Test etkisi veya sınav etkisi olarak tanımlanan olgu eğitimde uzunca bir süredir birçok araştırmacının (Alderson ve Wall, 1986; Ching, 2009; Fulcher ve Davidson; 2007; Hawkey, 2006; Külekçi, 2016; McEwen, 1995; Özmen, 2011; Polat, 2018; Rahimi ve Nazhand, 1992; Shepard, 1997; Stobart, 2003; Sukyadi ve Mardiani, 2011) ele aldığı ve sınavların eğitim ve öğretime dolaylı ya da dolaylı olmayan yollardan yaptığı etkidir. Sınav etkisinin öğretim yöntemleri, materyaller, öğrenim çıktıları ve hatta öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu izler bırakabileceği gibi olumsuz izler de bırakabileceğinin altını çizmek gerekir. Alderson (1992) sınav etkisinin pozitif, negatif veya aynı anda her ikisi de olabileceğini belirtmiş ve bu etkilerin araştırılarak sınavların negatif etkilerin önüne geçecek tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Öyle ki, eğitim süreçlerinde öğrenci motivasyonunu canlı tutmak ve onları daha çok çalışmaya, araştırmaya ve okumaya güdülemek için sınav yapmanın olumlu etkileri yadsınamaz. Çoğu öğrenci sınavlar sayesinde eğitim programının içinde kalıp, doğru zamanda doğru bilgileri edinebilmekte ve böylelikle bilinçli olsun ya da olmasın hedeflenen öğrenim çıktıları sergileyebilmektedir ve bu gerçeklik sınavların pozitif etkileri konusunda iyi bir örnek olabilir. Diğer yandan sınavların negatif etkileri düşünüldüğünde öğrencilerin sırf iyi notlar alabilmek adına bu sınavlara çalıştıkları ve bu yüzden öğrenmenin kalıcı olmayabileceği ve eğitim süreciyle amaçlanan öğrenim çıktılarının gerçek anlamda elde edilemeyebileceği de söylenebilir. Green (2007) testlerin bu olumsuz tarafının altını çizmiş ve testin içeriğinin ve soru tipinin sözü edilen olumsuz etkileri yaratacak tarzda olmaması gerektiğini söylemiştir. Özellikle çoktan seçmeli testlerde görülen ve birçok eğitimcinin şikâyet ettiği sorun da buna benzerdir. Öğrenci sınav esnasında tanıma veya hatırlama boyutunda sorulara verdiği cevaplarda iyi performans gösterirken analiz veya sentez boyutunda sırf eski sınav alışkanlıkları yüzünden yeterli performansı sergileyememekte ve bu durum da akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Ching, 2009). Dahası, çoktan seçmeli sınavların sonuçlarına dayanılarak verilen ölçme kararları zaman zaman içi boş, yanlış kararlar olarak eğitimcilerin önüne çıkabiliyor çünkü sırf test alışkanlıkları kazandığı için çoktan seçmeli sınavlarda başarı gösteren adayların sayısı yadsınamayacak kadar fazlaşmıştır (Hatipoğlu, 2016).

Türkiye’de uygulanan çoktan seçmeli sınavların etkileri üzerine yapılan çalışmalar genellikle bu tarz sınavların olumsuz taraflarını öne çıkarmıştır. Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın etkilerini araştıran Özmen (2011) bu sınavların etkilerinin eğitsel ve sosyal etkiler başlığı altında değerlendirilmesi gerektiğini savunmuş ve eğitsel anlamda çoktan seçmeli sınavların geçerliğinin oldukça görece bir yerde durduğunu ve tartışmaya açık olduğunu belirtmiştir. Her yıl binlerce adayın kamu kuruluşlarında işe girebilme adına girdikleri bu sınavın geçerliğine inanmaması ve neyi ölçtüğü konusunda şüphe duyması oldukça rahatsız edicidir. Öte taraftan sınava hazırlık için harcanan zaman, emek ve para göz önüne alındığında ve bu esnada adayların yaşadıkları stres ve motivasyon sıkıntısı da hesaba katıldığında sınavın sosyal yönden de etkilerinin oldukça olumsuz yönde olduğu aktarılmıştır (Özmen, 2011). Bu çalışma özellikle sınavların sadece eğitsel etkilerinin değil psikolojik ve sosyal etkilerinin de olduğunu ve değerlendirme yaparken tümünün dikkate alınması gerektiğini göz önüne sermiştir.

Türkiye’de yapılan yabancı dil sınavlarının olası etkileri konusunda alan yazından elde edilen sınırlı sayıdaki çalışmalardan ilki Akpınar ve Çakıldere (2013) tarafından o yıllarda yapılan ancak 2013 itibarıyla kaldırılan KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı) ve ÜDS’nin (Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı) sınav etkileri üzerine yapılmış tarama türünde bir çalışmadır. Çalışmada adı geçen çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının (KPDS ve ÜDS) adayların yabancı dil öğrenirken geliştirmek durumunda oldukları 4 beceriden (hedef yabancı dilde yazma, okuma, konuşma ve dinleme) sadece “yabancı dilde okumak” üzerinde olumlu etkileri olduğunu diğer tüm beceriler üzerinde olumsuz etkilerinin gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de uygulanan çoktan seçmeli dil sınavlarında konuşma, dinleme ve yazma etkinliklerinin yer almaması sınava giren adayların bu becerileri önemsememesi ve üzerinde durmaması sonucunu ortaya çıkarmıştır ki, bu dil öğrenen bireylerin hiçte yönelmemesi gereken bir yoldur. Poonpon (2010) dil yeterliğinin belirlenmesinde konuşma ve yazma sınavlarının son derece önemli olduğunu, bu sınavların yapılmasının eğitim kurumları için pahalı ve zor olmasına karşın öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de yapılan çoktan seçmeli yabancı dil sınavları içermedikleri konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik sorular yüzünden bu sınavlara giren adayların yabancı dil öğrenme içerik ve yöntemleri konusunda oldukça yön belirleyici olabilirler. Eğer bir sınavda hiç dinleme, yazma ve konuşma içerikli soru bulunmuyorsa adaylar neden bu gibi becerileri edinmek için zaman ve çaba harcasınlar ki?

Türkiye’deki yabancı dil sınavlarının olası etkileri konusunda yapılan bir diğer çalışmada Yavuzer ve Göver (2012) Nevşehir ilindeki akademisyenlerden derledikleri örneklem üzerinde yaptıkları araştırmada çoktan seçmeli dil sınavlarının akademisyenlerin kendi disiplinlerinde çalışma yapmak, araştırmalarına zaman ayırmak ve asıl konsantre olmaları gereken konulara konsantre olmak yerine dil testleri ve bu testlerde işe yarayacak test çözme metotlarına ağırlık verdiklerini belirtmişler ve bu durumun olumsuz psikolojik etkiler yarattığının altını çizmişlerdir. Hatta, bu sınavlardan istedikleri sonuçları alamayan akademisyenlerin zaman kaybettiklerini ve hem maddi hem manevi sıkıntılar yaşadıklarını iletmışlerdir. Bu çalışma aslında Türkiye’de yabancı dil yeterliği ölçümünde sorunun merkezi dil sınavlarına girilmeden daha önce başladığını, ortaokul ve lise yıllarında verilen yabancı dil dersleri sonucunda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeterli ve geçerli olamayabileceğini sonuçları ve bunların yansımalarıyla göstermektedir.

Benzer bir olumsuz sınav etkisi Külekçi (2016) tarafından YDS’nin sınav etkileri konusunda yapılan çalışmada dile getirilmiştir. Araştırmacı Bachman ve Palmer’in (1996) hazırladığı yabancı dil bilme kriterlerine uygun olarak bir çerçeve dahilinde YDS’nin içerdiği, soru tipleri ve bölümlerini incelemiş ve bu tarz bir sınavın olası etkileri konusunda analizler yapmıştır. Çalışmada sınava girenlerin görüşleri alınmamış sadece sınav sorularının yol açabileceği olası durumlar konusunda analizlere yer verilmiştir. Külekçi’nin (2016) altını çizdiği sonuçlar arasında YDS’nin adaylar üzerinde yabancı dil için daha fazla çalışma ve soru çözme gibi kelime ve okuma becerilerine dönük pozitif etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra YDS’ye hazırlanmanın adayların test tekniklerine çok fazla zaman ayırıp dili sadece belirli dilbilgisi kuralları ve kelime bilgisinden ibaretmiş gibi algılamalarına yol açtığı ileri sürülmüştür. Bu saptamada açıkça Gür’ün (2012) bir yerde eğitim nasıl yapılıyorsa ölçme ve değerlendirmesi de ona uygun yapıyordur söyleyişini haklı çıkarır niteliktedir. Bunun tersi de doğrudur, sınavların içeriği ve uygulaması nasılsa ilgili eğitimin içeriği ve amaçları da o doğrultudadır çünkü eğitim programı ve ölçme değerlendirme hep iç içe ve birbirini tamamlar şekilde gerçekleşir (Fulcher ve Davidson, 2007). Mirici (2003) Türkiye’deki yabancı dil sınıflarında sıklıkla görülen dilbilgisi ve kelime öğretiminin okullardaki sınavlara da yansıdığını, sınav içeriklerinin çoğunlukla dilbilgisi ve kelime bilgisi ölçme üzerine kurgulandığını ve bunun zincirleme bir şekilde merkezi dil sınavlarına da etki ettiğini belirtmiştir. Nitekim çoktan seçmeli sınavlarda ağırlıkla çeviri, dilbilgisi ve kelime sorusunun bulunmasının temel nedenlerinden biri de Türkiye’deki yaygın dil eğitim yöntemleridir (Özmen, 2011). Eğitim yöntemleri sınavları, sınavlar da dönüp eğitim yöntemlerini etkiler ve çok doğaldır ki herhangi birindeki olumsuzluk ve eksiklik şüphesi öbürüne de yansiyacaktır.

Son olarak Akın (2016) 2013-2015 yılları arasında yapılan YDS sınavlarının soru tip ve içeriklerine eğilmiş ve bu soruların dağılımı ve akademisyenlerin çalıştıkları disiplinler göz önüne alındığında içeriklerinin işlevsel olup olmadıklarını incelemiştir. Çalışma sonunda soru dağılımının farklı akademik disiplinlere hitap edecek çeşitlilikte olmadığı, soru tiplerinin yabancı kelime ezberi ve dilbilgisi kuralı bilme gibi becerileri ön plana çıkarırken dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin göz ardı edildiği ve bunun da adayların yabancı dil öğrenme algılarını olumsuz etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Özetle bütün bu çalışmaların da gösterdiği gibi Türkiye’de halihazırda uygulanan yabancı dil sınavları adayların hedef dilde konuşma, yazma ve dinleme becerilerini ölçmemekte ve bu durum adayların yeterliğini ispatlasa dahi yabancı dilde etkili iletişim kurabileceği konusunda şüphe duyulmasına yol açmaktadır. Konuya ilişkin çalışmalar genellikle yabancı dil sınavlarının içerikleri ve adaylar üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri üzerine yoğunlaşmış, bu sınavların Türkiye’deki yabancı dil eğitimine olan pedagojik etkileri üzerinde pek durulmamıştır. YDS ve YÖKDİL gibi sınavların içerikleri göz önüne alındığında daha ziyade çeviri becerisine yönelik çok sayıda kelime ve bağlı yapıların sorulduğu, karmaşık dilbilgisi kurallarının yer aldığı sorular içermeleri beraberinde adayların dil öğrenme eğilimlerinin sadece bu ve benzeri becerilerini geliştirme yönüne kaymasına neden olmaktadır. Bu durum yabancı dil eğitim yöntemlerini, kullanılan dil materyallerinin içeriğini, yabancı dildeki hedef becerileri ve bireylerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın amacı YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının yabancı dil eğitim yöntem, materyal ve yabancı dil becerileri üzerindeki pedagojik etkilerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç ışığında çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının Türkiye’deki yabancı dil eğitim / öğrenim

1. yöntemlerine etkileri nelerdir?
2. materyallerine etkileri nelerdir?
3. ortamlarına etkileri nelerdir?
4. çıktılarına etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada 2018–2019 yılları arasında Eskişehir İl’indeki 3 devlet üniversitesinden toplam 43 akademisyenin katılımıyla YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerine olası etkileri ortaya çıkarmak amaçlanmış ve katılımcıların konu hakkında görüşlerini olabildiğince detaylı ve gerekçeleriyle yansıtabilmek adına nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel yaklaşım katılımcıların araştırma konusuyla ilgili algılarını ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bulguları açığa çıkarmak adına oldukça işlevsel bir yöntem olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek; 2011). Bu çalışma tipinde bir soruna ilişkin boyutlar (zaman, bağlam, taraflar, vb.) bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır. Mesele irdelenirken tarafların söz konusu durumdan nasıl, niçin etkilendikleri ve söz konusu durumun görüldüğü toplum, hâkim görüşler, alışkanlıklar ve ilgili sistemler ele alınarak derinlemesine ve nedenleri ortaya koyan bir anlama hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma deseni olarak nitel yaklaşım türlerinden durum (örnek olay) çalışması tercih edilmiş ve örneklem türü katılımcılarla yapılacak görüşmelerin kimlerle yapılabileceği, zamanı ve süresi açısından tamamen katılımcıların gönüllülüğüne dayalı olduğundan gönüllü örnekleme olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Eskişehir ilinde yer alan Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi’nden 15 erkek 28 kadın olmak üzere toplam 43 akademisyen gönüllü olarak katılmıştır. Akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı 7 Profesör Dr., 6 Doçent Dr., 11 Öğretim Üyesi Dr. ve 19 Öğretim Görevlisi şeklindedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerden 11’i Sosyal Bilimlerde, 10’u Fen Bilimlerinde, 8’i Eğitim Bilimlerinde ve diğer 14 tanesi diğer bilim dallarında (sağlık bilimleri, spor bilimleri, güzel sanatlar vb.) çalışan öğretim elemanlarıdır. Çalışmaya katılan akademisyenler en az bir kere KPDS, ÜDS, YDS veya YÖKDİL sınavlarından herhangi birine girmiştir. Çalışmanın odağı YDS ve YÖKDİL sınavlarının etkilerini ortaya çıkarmak olmasına karşın KPDS ve ÜDS sınavlarına girmiş olan katılımcıların da söz konusu sınavların aynı kurum, aynı soru içerik ve tipleri benimsenerek hazırlandığı göz önünde bulundurulduğundan ayırım gözetmeksizin adı geçen tüm sınavlara girmiş olan katılımcıların görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan akademisyenlerin tamamı (akademik yükselme, lisansüstü programlara kayıt veya yabancı dilde ders vermek için) kendilerine gerekli olan yabancı dil yeterliklerini (bu yeterlik puanları akademik unvana göre zaman içerisinde farklılıklar göstermiştir) adı geçen sınavlardan birinden aldıkları yabancı dil sonuçlarına göre belgelemişlerdir. Katılımcıların tamamı yabancı dil olarak İngilizceden sınavlara girmişlerdir ve katılımcıların hiçbiri İngiliz Dili Eğitimi alanından değildir.

Veri Toplama Aracı

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerine etkileriyle ilgili görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından 4 aşamalı bir süreç sonunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme biçiminde görüşmede sorulacak soruların yalnız bir kısmı yapılandırılmış olarak sorulur, soruların yapılandırılmamış kısmı katılımcının yapılandırılmış sorulara verdiği cevaplara ve alınan tepkilere göre görüşme esnasında belirlenir (Aziz, 1994). Bir diğer deyişle veri toplama esnasında araştırmacının hareket alanını artırmak amacıyla görüşme esnasında vereceği tepkilere dayalı olarak sorular sorulabilir zira açık uçlu görüşme formu bu duruma uygun biçimde hazırlanmış olur ve bu sayede katılımcıdan daha fazla anlamlı veri alınabilir (Aypay vd., 2014, s. 151). Görüşme formu hazırlanırken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Araştırma sorusunun tanımlanması, araştırma amacı ve içeriğinin belirlenmesi, alan yazın taraması.
2. Görüşme formunda yer alacak maddelerin yazımı ve taslak oluşturulması.
3. Hazırlanan görüşme formu taslağında yer alan maddeleri uzman görüşüne sunma ve revize etme.
4. Görüşme formu taslağını ön uygulamada deneme ve sonuçlara göre revize edip son halini verme.

Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonrasında oluşturulan 17 maddelik görüşme formu taslağı 4 kişiden oluşan akademisyen grubunun görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü için yardım alınan akademisyenlerin tamamı Profesör Dr. unvanına sahip olup iki tanesi İngiliz Dili Eğitimi, bir tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ve bir tanesi de Eğitim Bilimleri alanında çalışan öğretim üyeleridir. Uzman görüşü alındıktan sonra 3 madde formdan çıkarılmış, 5 madde üzerinde değişikliğe gidilerek görüşme formu 14 madde olarak ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama safhasında farklı disiplinlerden farklı unvanlarda gönüllü 3 akademisyenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında görüşmelerin ortalama 20-25 dakika civarında süre aldığı ve ortaya çıkan 14 maddelik görüşme formunun işlevsel olduğu uygulamaya katılan 3 akademisyenin ortak görüşüyle onaylanmıştır.

Veri Toplama Süreci

2018-2019 yılları arasında gerçekleştirilen bu çalışmaya toplam 43 gönüllü akademisyen katılmıştır. Veri toplamak için katılımcılarla 20-25 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmış ve tüm görüşmeler katılımcıların izni dahilinde dijital ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve elde edilen ses dosyaları herhangi bir kaybı önlemek için araştırmacı tarafından iki ayrı bellekte saklanmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılara çalışmanın amacı aktarılmış, beyan edecekleri görüşlerin sadece bu çalışma için kullanılacağı, önemli noktalarda görüşlerinden alıntı yapılırken isim ve kimlik belirtmeden katılımcı kodları kullanılarak bilgi aktarılacağı söylenmiştir. Katılımcıların görüşme esnasında daha rahat olabilmeleri amacıyla kamera kaydı değil ses kaydı tercih edilmiş ve katılımcıların tamamı görüşme kaydının bu şekilde olmasına görüşme öncesinde onay vermiştir. Katılımcılardan toplanan veriler daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel veri analizinde farklı katılımcıların aynı sorular hakkındaki kişisel düşünceleri görüşmeci tarafından alınarak tematik bir çerçeve içerisinde kodlanır, gruplanır ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Altunışık vd., 2010, s:322):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Çalışmada yer alan akademisyenler ile gerçekleştirilen ve ses kaydı alınan görüşmeler sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazılı hale getirilen veri bir sonraki aşama için düzenlenmiştir.
2. Tematik çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi: İlk aşamada yazıya dökülen ve düzenlenen verinin içeriğinden hareketle araştırma soruları çerçevesinde temalar oluşturulmuştur.
3. Bulguların tanımlanması: Oluşturulan temalar etrafında akademisyenlerden toplanan veri gruplandırılmış ve gerekli yerlerde alıntı yapılabilmesi için düzenlenmiştir.
4. Bulguların yorumlanması: Son aşamada elde edilen bulguların, alan yazınla ilişkilendirilmesi, açıklanması ve yorumlanması yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen akademisyen görüşleri kodlanırken katılımcıyı temsilen "K" ve sıra numarası olarak rakamlar kullanılmıştır. Örneğin "K12" kodu 12 numaralı katılımcının görüşlerini yansıtırken kullanılmıştır.

BULGULAR

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerine etkileriyle ilgili görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmanın bulguları araştırma soruları da dikkate alınarak, katılımcıların YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının: "dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili görüşleri", "dil eğitimi materyallerine etkileriyle ilgili görüşleri", "dil eğitimi ortamlarına etkilerine ilişkin görüşleri" ve "dil öğrenimi çıktılarına etkileriyle ilgili görüşleri" olmak üzere dört ana tema etrafında değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı ve cevap aradığı sorular ışığında derlenen bulgular gerekli görülen yerlerde katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak sırasıyla sunulmuştur.

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili görüşleri

Araştırma verisinin toplandığı yüz yüze görüşmelerde Eskişehir ilinde yer alan Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nden 43 akademisyene ilk olarak YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar; (1) çeviri yapmaya ağırlık verme, (2) kelime ezberleme, (3) dilbilgisi kurallarına ağırlık verme ve (4) test tekniklerine ağırlık verme olmak üzere toplam dört alt tema altında toplanmıştır. YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim yöntemleri üzerindeki etkileri katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından (39 katılımcı) olumsuz olarak tanımlanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu (35 akademisyen) Türkiye'de yabancı dil seviye belirleme amacıyla uygulanan YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının öncelikli hedefinin adayların hedef dil yapılarını tanıma, anlama ve hedef dilden ana dile veya ana

dilden hedef dile çeviri yapabilme becerisini ölçtüğünü ve bu gerçekliğin kendi yabancı dil eğitimlerini de çok etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun yabancı dil eğitimine olumlu olarak katkı verdiğini düşünen akademisyenler (6 katılımcı) olduğu gibi olumsuz etki ettiğini düşünenlerin sayısı oldukça fazladır (31 katılımcı). Bir grup akademisyen (6 katılımcı) ise çeviri konusunda sınavların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öncelikle, çeviriye ağırlık vermenin dil eğitimini olumlu etkilediğini düşünen katılımcılardan gelen görüşlerden birinde katılımcı: *“Okuma parçaları ve çeviri soruları yüzünden çeviri yapmaya o kadar alışmıştım ki ne zaman İngilizce bir şeyler görsem hemen otomatikman kafamda çevirmeye ve toparlayıp anlamaya çalışıyordum ve bu durum sonrasında İngilizce makale okurken çok işime yaradı. (K8)”* bilinçli olmadan yabancı dilde çeviri yaparak ciddi miktarda pratik yapma şansı bulunduğunu ifade etmiş, başka bir katılımcı ise: *“Soru çözerken çeviri yaptıkça farklı kelimeler, farklı yapılar karşımıza çıkıyor ve o merakla hemen açıp kaynaklardan inceliyordum. Bu sayede bayağı kelime ve gramer yapısı öğrenmiştim. (K17)”* diyerek çeviri yapmanın kelime ve dilbilgisi konusunda kendisini araştırmaya yönlendirdiğinden dil öğrenimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Öte yandan çeviri yapmanın dil eğitimini olumsuz etkilediğini düşünen katılımcılardan gelen görüşlerden bazıları çeviri yapmanın yarar değil zarar verdiği görüşündeydi. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı: *“Okuma parçalarında okumayı değil çevirisini ön plana çıkartıyorsunuz ve bu okuduğunuzu anlamınızı ve parçaları bir araya getirmenizi engelliyor. (K3)”* derken okuma anlama konusunda çeviri alışkanlığının kişiyi duraksattığını ve işin zorlaştırdığını dile getirirken farklı bir diğer katılımcı: *“İngilizce herhangi bir şeyi gördüğünüzde veya duyduğunuzda onu çevirmeye çalışıyor ve bu esnada bilmediğiniz bir kelimeyle karşılaştığınızda öylece kalıyorsunuz çünkü YDS’de özellikle kilit bazı kelimelerin anlamı üzerine soru odaklanıyor ve bir o kelimeyi bilmiyorsanız soruyu çözemezsiniz. (K27)”* çeviri alışkanlığı yüzünden bağlamdan anlam çıkarma gibi bazı üst becerilerin ötelendiğini ve bunun önemli bir sorun olduğunu ifade etmiştir. YDS ve YÖKDİL sınavlarına hazırlanırken çeviriye ağırlık verme konusunda bir diğer katılımcı ise araştırma konusu ile ilgili başka bir boyutu dile getirmiştir: *“Her konuda ihtiyaçların değiştiği bu zamanda yabancı dil becerileri konusundaki ihtiyaçlar da değişmiştir. Eskiden çeviri çok önemli görülüyormuş olabilir ama artık iletişim arttı ve daha hızlı. Bizler bir İngilizce mail veya mesaj aldığımızda tedirgin oluyoruz. Ne yapacağız nasıl karşılık vereceğiz diye ve mutlaka iyi bilen birilerinden yardım alıyoruz. Olay böyleyse çeviri bilsek ne olacak ki? (K33).”* Son olarak çevirinin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu düşünen bir katılımcı: *“Çeviriyi nerede ve ne zaman kullanacaksınız kısmı bence önemli, eğer yazma ve okuma ile ilgili bir durumsa evet çeviri becerileri işe yarıyor ancak daha simültane bir yabancı dil kullanımı varsa o zaman çeviri alışkanlıkları sizi yavaşlatabilir. (K5)”* örneğini vererek çeviri konusunda farklı artı ve eksi yönlerin olduğunu belirtmiştir.

YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli dil sınavlarının dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili ikinci alt tema olan kelime ezberleme konusunda da çeviri konusunda olduğu gibi farklı görüşlerle karşılaşmıştır. Katılımcıların bir kısmı (8 akademisyen) kelime YDS ve YÖKDİL gibi dil sınavları sayesinde ciddi miktarlarda kelime öğrendiklerini ve buna sınavlardaki kelime bilgisi sorularından ötürü yaptıkları kelime ezberine borçlu olduklarını bildirmişlerdir. *“İngilizce makale okurken şunu fark ettim ki dilleri hiç öyle her gün karşılaşabileceğiniz sadelikte ve basitlikte değil. Hem çok karmaşık dil yapıları var hem de akademik kelimeler ve eğer bu kelimelere önceden çalışmamışsanız metinleri anlamada büyük zorluk çekiyorsunuz. YDS’ye çalışırken ezberlediğim bir grup kelime öyle çok işime yaradı ki inanamazsınız. (K13)”*. Bir başka katılımcı ise sınavlar sayesinde yabancı dil çalışmaya motive olduğunu belirtmiş ve şöyle eklemiştir: *“Valla beğenseniz de beğenmeseniz de bu sınavdan geçmek için kelime bilmeniz bunun için de eğer çok okumuyorsanız ezber yapmanız gerekiyor ve bu da kelime dağarcığınızı şu veya bu şekilde olumlu yönde etkiliyor. (K2)”*. Buna karşın kelime ezberinin dil öğrenmeye belirgin bir faydası olmadığını ve hatta kimi durumlarda zarar dahi verebileceğini söyleyenlerin sayısı çok daha fazladır (24 akademisyen). Kelime ezberinin ne sınavda ne de sonrasında bir işe yaramadığını ve onca zaman boşuna kelime ezberi yaptığını ileten bir katılımcı şöyle devam etmiştir: *“Yanarım onca kelime defteri, listesi yaptığıma yanarım. Sık karşılaştığım kelimeleri o deftere yazar zaman zaman ezberlemeye çalışırdım ancak çok sonra anladım ki bu zaman kaybı ve pratikte hiç işe yaramıyor. (K1)”*. Başka bir katılımcı ise kelime ezberinin dil öğrenirken zararlı olabileceğini şu örnekle dile getirmiştir: *“Kelime ezberlerken o anki anlamı sizin odağınız oluyor ama bir kelimenin tek bir anlamı mı var? Siz o anlamı ezberliyor ve aynı kelimenin farklı anlamla kullanıldığı bir yerde ezberiniz yüzünden hata yapıyorsunuz. Mesela book kitap demek ve ben onun yer ayırtma anlamına geldiğini bilmediğim bir parçada ne çok sıkıntı çekmişim. (K16)”*.

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili görüşleri içerisinde bir diğer alt tema olan dilbilgisi kurallarına ağırlık verme konusunda akademisyenlerin neredeyse tamamı olumsuz etkilediği konusunda hem fikir olmuşlardır (42 akademisyen). Yabancı dil öğrenirken dilbilgisi kurallarının çok önemli olduğunu ve dilbilgisi kurallarını çalışmanın dil eğitimine büyük katkısı olduğunu düşünen tek bir akademisyen çıkmış ve görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Bir şeyi öğretebilmeniz için bir sistematiğe oturtmanız gerekir ve bence gramer kuralları dil öğrenmenin sistematiğidir. Bu yüzden okullarda vs. hep dil öğretilirken önce gramerden başlanır ve bu sınavlara da yansımış bir durumdur. Değil mi? (K29)”*. Ancak diğer katılımcılar dilbilgisi kurallarının sınavlarda sıkça sorulması ve önemle üzerinde durulmasının dil öğrenimlerine katkısı olmadığını ve hatta kurallar yüzünden birçok konuda tedirgin olduklarını ve yabancı dilde iletişime yanaşmadıklarını ifade etmişlerdir. *“KPDS ve ÜDS yüzünden neredeyse tüm İngiliz gramerini öğrendim ve şu an bende hepsi sıfır. Sınavı geçtik ve hepsi unutuldu neden? Çünkü çalışırken anlamlı olduğunu düşünmüyorsunuz, sadece sınav geçmek ve onca “past” bilmem neyin “if”lerin falan hiç tozu bile kalmıyor çünkü anlamsız ve zaman kaybı. (K21)”*. İletişim kurarken sırf bu kurallarla ilgili takıntılarını bir türlü yenedemediğini belirten

başka bir katılımcı ise: *“Ne zaman bir kongreye gitsem ödüm kopuyor bana soru soracaklar ve bende cevap verirken abuk sabuk bir gramer hatası yapacağım diye. O kadar kısa zamanda her şeyi bir arada düşünmek öyle zor oluyor ki ve ben bu yüzden büyük sıkıntı yaşıyorum. (K26).”* diyerek dilbilgisi kurallarının üzerinde çok durulmasının kendi yabancı dil kullanımını ne denli etkilediğini yansıtmıştır. Hawkey (2006) dil sınıflarında yoğun dilbilgisi eğitiminin bu kuralların içselleştirilmediği durumlarda sözlü ve yazılı dil kullanımına olumsuz etki edebileceğini ve çekingenliğe yol açabileceğini belirtmiştir. Nitekim bu durum başka bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: *“Ne zaman İngilizce bir şeyler yazacak ya da söyleyecek olsam birkaç dakika öncesinden kafamda hazırlamam, gramerini falan düzenleyip kontrol etmem gerekiyor. Bunu yapmazsam konuşamam, kendimi rahat hissetmem çünkü, bu gramere bir taktın mı kurtulamıyorsun işte. (K38)”*.

YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi yöntemlerine etkileriyle ilgili görüşler içerisindeki son alt tema test tekniklerine ağırlık verilmesi olarak belirlenmiş ve bu konuda görüş bildiren tüm katılımcılar bu durumun dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir (23 akademisyen). Dil öğrenirken amacın sınav geçmek olmaması gerektiğinin altı çizilirken YDS ve YÖKDİL sınavlarının soru içeriklerinin oldukça zorlayıcı olduğu ve belli taktikler gerektirdiği dile getirilmiştir. *“Hep formüller yazardı hocamız bizi çalıştırırken şunu gördüğünde şöyle yap, virgül varsa bunu seç gibi. Niye böyle yaptık bilmiyorum ama matematik öğrenir gibi dil mi çalışılır? (K5)”*. Dilbilgisi kurallarının belli formüller ve kısa yollar halinde verilmesinin dil öğrenimini olumsuz etkilediğini dile getiren bir diğer katılımcı: *“Biz gramer kurallarını sadece tanımak ve gördüğümüzde doğru seçeneği bulmak için öğrendik ve sonuçta sınavı bir şekilde geçtik ama gelin görün ki ortada hiçbir şey yok. Dili biliyor muyuz hayır, yeterliğimiz var mı evet, komik yani. (K11)”* diyerek aslında test tekniklerinin sadece bu sınavlarda işe yarayacak geçici çözümler olduğunu ve yabancı dil öğrenme sürecine hiçbir katkılarının bulunmadığını dile getirmiştir.

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi materyallerine etkileriyle ilgili görüşleri

Araştırma sorularından ikincisi YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitiminde kullanılan materyaller üzerindeki etkilerini belirleme üzerinedir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar (1) Dil testleri, (2) Dilbilgisi kaynakları ve (3) Görsel işitsel malzeme kullanılmaması olmak üzere 3 alt tema etrafında gruplandırılmıştır. YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim materyalleri üzerindeki etkileri katılımcılarca çoğunlukla (36 katılımcı) olumsuz olarak tanımlanmıştır. Akademisyenlere YDS ve YÖKDİL sınavlarına girmeden önce yabancı dille ilgili çalışmalarında ne tür kaynaklar kullandıkları ve bu kaynakların dil eğitimlerine ne ölçüde katkıda bulunduğu sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu (35 katılımcı) sınavların içeriği ve soru tipi yüzünden yabancı dil eğitimlerinde daha ziyade çoktan seçmeli yabancı dil testlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu testlerin pratikte sınavı geçebilmek adına çok işe yaradığını belirten katılımcılardan biri: *“Aynı üniversite sınavı mantığı, YDS için ne kadar çok soru çözersen o kadar pratik kazanıyorsun. Hep benzer çeviriler, benzer cümle tamamlamaları falan çıkıyor. (K40)”* diyerek YDS ve YÖKDİL hazırlığı için neden testlere ihtiyaç duyulduğunu cevaplarken başka bir katılımcı: *“Önceleri ciddi ciddi online gazete falan okuyordum, pratikte katkısı olduğunu düşünerek. Hatta film falan izlerken altyazısını İngilizce yapıyordum. Çok zorlanıyordum bunları yaparken ama bir süre ısrarla devam ettim ama sonra fark ettim ki YDS’deki okuma parçalarını ve çevirileri yapmak için başka tekniklere ve test bilgisine ihtiyaç var, bunlarla zaman harcamanın bir anlamı yok ve ben de bıraktım. (K8)”* diye belirtmiş ve bu tür sınavların dil eğitiminde bireyleri çoktan seçmeli testlere yönelttiğini ve amaca odaklanmak adına sadece dil sorusu çözmeye ve ilgili tekniklere zaman ayırmaya sevk ettiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (29 kişi) dil materyali ve başvuru kaynağı deyince akıllarına hemen dilbilgisi kitaplarının geldiğini ve bu tarz materyallerden YDS ve YÖKDİL’e hazırlanırken sıkça faydalandıklarını belirtmişlerdir. *“Adını hatırlayamadığım bir gramer kitabı vardı. Yazarı Türk olan. Oradaki kurallar bire bir KPDS, ÜDS, YDS işte neyse hepsinde çıkıyordu. Sanki soruları o adam hazırlıyormuş gibi. Cümle tamamlamalar, tense soruları hep onun elinden çıkmış gibi, belki o da komisyondaydı bilmiyorum orasını ... (K30)”*. Dilbilgisi kitaplarının sadece sınavlar için değil neredeyse tüm dil eğitimi süreci içinde en etkin kaynak olduğunu belirten başka bir katılımcı: *“Bizim ortaokul ve lise İngilizce derslerinden kullandığımız bir iki gramer kitabı vardı Anadolu Lisesinde ders için kullanılan ve ünite ünite oradaki konuları işlerdik ve ne olsa aklımıza gelen ilk başvuru yeri o gramer kitabıydı. (K1)”* derken dilbilgisi öğretimi algısının materyal seçimine olan direkt etkisini de dile getirmiştir. Bu durum Türkiye’de yabancı dil eğitiminde dilbilgisi eğitime verilen önemin de göstergesidir.

Katılımcıların YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi materyallerine etkileriyle ilgili görüşlerinde bir diğer alt tema görsel ve işitsel materyallerin hiç sürece dahil edilmemesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerden bir kısmı bu sorunu dolaylı yollardan ifade ederken bir kısmı (12 katılımcı) YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarına hazırlanırken dinleme ve izlemeye hiç başvurmadıklarını zira yabancı dili sadece okuyarak ve hedef yapıları ilgili bağlamlarda görüp tanıyarak, onlarla ilgili sorulara verilen soru şıklarına bakarak cevap verdiklerini belirtmişlerdir. *“İletişim için değil, test çözmek için dil çalıştık ve şimdi de sıkıntısını çekiyoruz. İngilizce bir şey duyduğunda, tekrar ettirmeden ve başkasından yardım istemeden direkt anlayıp gereğini yapan kaç hoca var acaba? (K35)”* diyen katılımcı dinleme becerisi konusunda yaşanan ortak sıkıntıyı dile getirirken *“Bazen Youtube’da filan İngilizce bir şeyler izlediğim de hoppala bu ne diyorum, alt yazılı izlediğimde ise çok bir sıkıntı kalmıyor. Niye sizce, okumaya alışmışız*

görmeye duymaya değil. (K10)” diyen katılımcı da hem işitsel hem görsel açıdan dil eğitiminde eksiklik olduğunu, yabancı dilde okuma alışkanlığının etkin olduğunu ve bunun yüzünden görsel ve işitsel aktarımlarda sıkıntı yaşandığını dile getirmiştir.

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil eğitimi ortamlarına etkileriyle ilgili görüşleri

Araştırma sorularından üçüncüsü YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim ortamları üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla sorulmuştur. Çalışmaya katılan akademisyenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar (1) Dershane mantığı, (2) Türkçe kullanımı ve (3) Kural ve kelime eğitimi olmak üzere 3 alt tema etrafında gruplandırılmıştır. YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim ortamları üzerindeki etkileri akademisyenlerce genellikle (32 katılımcı) olumsuz olarak tanımlanmıştır. Katılımcılara YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının dil eğitimi ortamlarına nasıl etki ettiği sorulduğunda ortaya çıkan ilk alt tema olan “dershane mantığını” açıklamaları istendiğinde akademisyenlerin çoğu dil eğitiminin bu sınavların içeriği ve soru tipleri yüzünden herhangi bir dersin sınavına hazırlanıyormuşçasına yapıldığını bildirmişlerdir (23 kişi). Katılımcılardan bazıları (9 akademisyen) bu sınavlara hazırlanmak için örgün veya yaygın hiçbir eğitim almadıklarını, kendi başlarına çalışıp hazırladıklarını belirtirken, diğerleri özel ders aldıklarını veya dershaneye gittiklerini ve bu esnada Türkiye’de yapılan tüm merkezi sınavlarda olduğu gibi amaç ve sonuç odaklı çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. *“Herkes o dönem ne yapıyorsa ben de aynısını yaptım. Bir dershaneye gidip ders aldım, soru çözdüm ve ilkinde değil ikinci denemede istediğim puanı aldım. (K39)*” diyen bu katılımcı dil eğitimini dershane tarzı olarak bilinen ve beceri odaklı değil amaç ve hedef odaklı eğitim şeklinde almayı tercih ettiğini ve sonuç olarak dil yeterliği anlamında istediğini aldığını ifade etmiştir. Bir başka katılımcı dil çalışırken odağının soruyu doğru cevaplamak olduğunu ve karşılaştığı metnin anlamı konusunda hiç kafa yormadığını dile getirmiştir: *“Test çözerken benim için kelimenin anlamından çok, sonrasında hangi “prepozisyonu” aldığı filan önemliydi. Doğru şıkkı bulduysam tamamdı hiç uğraşmazdım, gerisi hiç kimsede hiç kalmadı ki zaten ... (K15)”*.

Yabancı dil ortamlarının nasıl etkilendiği sorusuna verilen cevaplardan ortaya çıkan alt temalardan biri de dil derslerinde Türkçe kullanımıydı (20 katılımcı). Test teknikleri ve kısa yolların daha kısa zamanda daha net anlaşılması için en etkili anlatım dilinin elbette ki anadil olacağını vurgulayan katılımcılar bu yüzden dil derslerinde tamamen Türkçe ders anlatıldığını ve bu durumun yeni yeni kendilerine garip ve anlamsız geldiğini iletilmişlerdir. *“Hep Türkçe ders yapılan ve sadece kelime anlamı şudur, kural böyledir gibi ders anlatılan bir yer düşünün. Orada dil öğrenmeniz mucize olurdu zaten bence. (K5)”*. Öte yandan şimdilerde özellikle özel okullarda benimsenen modern dil eğitim yöntemleriyle kendi dil eğitimini karşılaştıran bir katılımcı: *“Kızımın İngilizcesi bence benden iyidir ve daha 11 yaşında. Dil derslerini çok seviyor ve sürekli interaktif bir şeyler yaparak, şarkılar söyleyerek dil öğreniyorlar ve derslerde Türkçe yasak. Düşünün şimdi bu çocuk tabii ki benden daha iyi dil öğrenecektir. (K24)”* diyerek bu konuda ciddi bir değişimin başladığını, dil derslerinde Türkçe kullanımının terkedildiğini ve bunun olumlu yansımalarının görüldüğünü kendi dil eğitimiyle kıyas yaparak söylemiştir. Öte yandan dil derslerinde Türkçe kullanımı konusunda bir katılımcı: *“O zamanlar hizmet içi yabancı dil dersleri alıyorduk ve hepimizin amacı sınavdan bir an evvel yeterli dil puanını alabilmektir. İlk zamanlar derse gelen hoca derse tamamen İngilizce işliyordu ve bizi konuşturmaya çalışıyordu ve bu haliyle çok benimsenmedi çünkü bizim derdimiz başkaydı. Nihayetinde hocayla konuşup ikna ettik ve o da tamamen Türkçe ders işleyip sadece sınava yönelik ders anlatmaya başlamıştı. Ha iyi mi etmiştik hayır ama sınavı öyle geçtik işte. (K20)”* diyerek aslında yabancı dil öğrenirken anadil kullanılmaması konusunda kendi fikrini de açıklamış ancak Türkiye’deki dil sınavlarının hedef ve içerikleri göz önünde bulundurulduğunda sınava ilişkin dil eğitiminde Türkçe kullanımının gerektiğini ifade etmiştir.

Akademisyenlere YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının dil eğitimi ortamlarına nasıl etki ettiği sorulduğunda ortaya çıkan bir başka alt tema yabancı dil derslerinde fazlaca kural ve kelime eğitimi yapıldığı şeklinde ortaya çıkmıştır (16 katılımcı). Dil eğitiminin tamamen dilbilgisi kuralları ve bilinmeyen kelimelerin öğretimi gibi algılandığı ve bu durumun hem sıkıcı hem de verimsiz dersler olarak kendilerine geri döndüğünü belirtmişlerdir. *“Sadece dil sınavları için değil daha önceki İngilizce derslerinde de durum benzerdi. “Tense”leri öğretirler ve bazı okuma parçalarında geçen kelimeleri görürdük tamam, inanılmaz sıkıcı ve monotondur. Kimse doğru dürüst kendini bile tanıtmaya kadar dil bilmezken hepimiz iyi notlarla sınıfları geçtik. (K43)”*. Kelime öğretilmesi konusundaysa bir katılımcı yüzlerce kelimeyi ezberleyerek öğrendiğini, bugün bile bazılarını hatırladığını ancak kullanamadığı için bütün bunların sınavı geçmek dışında bir işe yaradığını dile getirmiştir: *“Akademik kelime listesi vermişti hoca ve 1500-2000 civarında kelimeyi ezberlemiştim. Gerçekten. Şimdi bile bazıları aklımda ama hiç kullandın mı diye sorun, hayır. Gerisini getiremem ki çünkü biliyorum. (K35)”*.

Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının dil öğrenimi çıktılarına etkilerine ilişkin görüşleri

Araştırmada cevap aranan sorulardan dördüncü ve sonuncusu YDS ve YÖKDİL sınavlarının Türkiye’deki yabancı dil öğrenimi çıktılarına etkilerinin tespit edilmesi hususundadır. Konuyla ilgili akademisyen görüşleri incelendiğinde eldeki yanıtlar (1) Okuma ve çeviri becerileri ve (2) Yazma ve konuşma becerileri olmak üzere 2 alt tema etrafında gruplandırılmıştır. YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil öğretimi çıktıları üzerindeki etkileri akademisyenlerce genellikle (27 katılımcı) olumsuz olarak tanımlanmıştır. Öte taraftan katılımcıların bir kısmı (16 kişi) araştırma sorusuyla ilgili ilk alt tema olan çeviri yapma ve hedef dilde

okuma becerilerine YDS ve YÖKDİL sınavlarının pozitif katkısı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin görüş bildiren bir katılımcı: “Öğrenim çıktıkları derken sizin aslında ne amaçladığınız mı başkalarının sizin adınıza ne amaçladığı mı sorusu aklı geliyor. Evet ben İngilizce konuşamıyorum ve yazma konusunda da önemli sorunlar var ancak çeviri konusunda ve okuma becerisinde gayet başarılı olduğumu hissediyorum ki bu sınavların belki gerçek amacı da budur. (K25)” diyerek sınavların amacı konusunda ki katılımcıların gözündeki belirsizliği dile getirmiştir. Çeviri yapabilme konusunda bir diğer katılımcı: “KPDS ve benzeri sınavlar il çıktıkları yıllarda Türkiye’de kamu kuruluşlarında yabancı dil ihtiyacını karşılayacak kadar İngilizce bilen elemanların tespiti için kullanıldı. Bunlar sonradan amaçlarının dışında da kullanılmış olabilir ama bu gibi sınavların öncelikli amacı zaten çeviri yapabilen, okuduğunu anlayabilen ve gerektiğinde bunu sözlü veya yazılı dile getirebilenleri tespit etmeyi ve bence bu anlamda bu sınavlar amaçlarına hizmet ediyorlar. (K6)” derken aslında eğer amaçlanan adayların çeviri yapabilme ve okuduğunu anlama gibi dil becerilerini ölçmekse sınavların işlevlerini yerine getirdiğini ifade etmiştir.

Buna karşın katılımcıların genelde (27 katılımcı) YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil öğrenimi çıktıklarına olumsuz etkide bulunduğunu bildirdikleri görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren bir akademisyen: “Düşünüyorum da bizlerden TOEFL vs. gibi sınavlardan puan almamız istenseydi biz mecburen İngilizce yazmaya ve konuşmaya ağırlık verecektik. Ha bu çok daha zor olacaktı, kesinlikle ama hiç olmazsa dil öğrenmiş olurduk. (K41)” derken YDS ve YÖKDİL sınavlarında yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmemesinin kendi dil öğrenim çıktıklarına olan olumsuz etkisini dile getirmiştir. Son olarak bugün Profesör kadrosunda olan ve yıllardır her aşamada ders verdiğini belirten bir başka katılımcı da: “Ta 25-30 sene evvel girdim dil sınavına ve oradan aldığım puan üzerinden yabancı dili biliyor varsayıldım. Geçen onca zaman içerisinde kimse sormadı sen gerçekten İngilizce ne yapabiliyor neyi yapamıyorsun diye. Bence bu kısmında eksiklik var, ben belki hiç tek kelime konuşamıyorum. Kim bilecek? (K4)” çoktan seçmeli dil sınavlarının iletişimsel becerileri ölçmede ne denli yetersiz kaldığının bir kez daha altını çizirken katılımcıların bu söylemleri akademisyenlerin yabancı dil seviyelerinin Türkiye’de zaman içerisinde hiç ölçülmediği gerçeğine de dikkat çekmiştir.

SONUÇ

2018-2019 yılları arasında yapılan bu çalışmada Eskişehir ilinde yer alan Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi’nden gönüllü olarak katılan toplam 43 akademisyenin YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerindeki pedagojik etkileri konusunda görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular ışığında araştırmaya konu edilen sınavların yabancı dil eğitimi yöntemlerine, dil eğitimi materyallerine, dil eğitimi ortamlarına ve dil öğrenimi çıktıklarına olası etkilerine ilişkin saptamalar yapılmıştır. İlk olarak YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim yöntemleri üzerindeki etkilerini masaya yatıracak olursak çalışmaya katılan akademisyenlerin görüşlerinin bu sınavların farklı yabancı dil becerileri konusunda olumlu ve olumsuz bir takım pedagojik etkilerini açığa çıkardığını görürüz. Bu etkilerin neler olduğu katılımcıların yabancı dil eğitim algısıyla ve günümüzde yabancı dil bilmek neyi ifade eder ve bir yabancı dil bilen neler yapabilmelidir konusundaki fikirleriyle yakından ilgilidir. Öyle ki klasik dil eğitim yöntemlerinde ağırlıklı üzerinde durulan öğrencilere dilbilgisi kurallarını öğretme, kelime ezberletme ve çeviri yaptırma gibi yabancı dil aktivitelerinin yararına inanan ve bunları dil bilme adına önemli sayan katılımcıların YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitim yöntemleri üzerinde olumlu etkisi olduğuna inandıkları ve kendi deneyimleriyle bunu örnekledikleri görülmüştür. Öte taraftan katılımcıların önemli bir kısmı (35 katılımcı) YDS ve YÖKDİL sınavlarının soru tipleri, içerikleri ve ölçtüğü beceriler yüzünden kendilerini istemeden kelime ezberi yapmaya, çeviri yapmaya ve zor akademik okuma parçalarını okuyup anlamaya ittiğini ve bu durumun dil öğrenme algılarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Türkiye’de yapılan çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının farklı yabancı dil becerileri göz önünde bulundurulduğunda değişik etkileri olduğu Akpınar ve Çakıldere’nin (2013) çalışmasında da ortaya çıkmış ve bu tarz sınavların adayların okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceği belirtilirken iletişim kurmayla ilgili beceriler konusunda olumsuz etkilerinin olabileceğinin altı çizilmiştir. Nitekim bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, akademisyenler YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarından yeterli puanlar almalarına rağmen İngilizce yazma ve konuşma konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıklarını ve belki bu sınavların içerikleri sadece doğru dilbilgisi yapılarını, kelime kullanımlarını ve çeviri karşılıklarını ölçmeye odaklanmasaydı başka dil becerilerini geliştirme konusunda istek duymuş olabileceklerini belirtmişlerdir.

Şüphesiz ki yabancı dil derslerinde kelime ve dil dilbilgisi yapılarının öğretimi ve bunların sınavlarda ölçülmesi zararlı ve olmaması gereken yabancı dil eğitim süreçleri değildir, bu noktada önemli olan kelime ve dilbilgisi eğitimin anlamlı hale dönüştürülebilmesi yani üretim seviyesine çıkarılabilmesidir. Yabancı dil öğrenenler farklı zaman kalıplarını, bağlaçları, farklı sıfat ve filleri öğrenirken amaç bunları gördüklerinde tanımaktan veya bir testte gerekli boşluğa gelecek şekilde seçilmesinden ziyade bu yapı ve kelimeleri kullanarak yabancı dillerini zenginleştirmek ve ilerletmek olmalıdır. Katılımcıların birçoğu bu sınavlarda yıllardır ısrarla önemle üzerinde durulan karmaşık dilbilgisi yapılarının ve akademik kelime çeşidinin şu an ki yabancı dil ihtiyaçlarını karşılama konusunda fazla işe yaramadığını, dil öğrenenleri kendilerince test taktikleri, sınav stratejileri geliştirmek gibi oldukça lüzumsuz ve konu dışı beceriler geliştirmeye ittiğini ve bütün bunlarla uğraşmanın kendilerine dil becerisi kazandırmak bir yana, zaman ve enerji kaybettiğini dile getirmişlerdir. Gür (2012) çalışmasında bu sorunun altını çizmiş ve Türkiye’deki merkezi yabancı dil sınavlarının gerçekte neyi ölçtüğü konusunda şüpheler olduğunu, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin de gerek amaçlarının gerekse yöntemlerinin bu sınavlardan olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir.

Çalışmada görüş bildiren akademisyenlerin özellikle üzerinde durduğu hususlardan bir diğeri de YDS ve YÖKDİL sınavlarının içerik ve soru tipi bakımından gündelik hayatın gerektirdiği yabancı dil becerilerinin gerisinde kaldığını, görsel ve işitsel anlamda hiçbir öge barındırmadıklarından adayların bu sınavlara hazırlanırken kullandıkları materyal çeşitliliğini de olumsuz anlamda etkilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların birçoğu sınavlardan başarılı oldukları halde İngilizce bir videoyu anlamakta sıkıntı yaşadıklarını, İngilizce bir mesajlaşma anında ne yapacaklarını bilemediklerini yani bir başka deyişle gerek aldıkları yabancı dil eğitimin içeriğinden ötürü gerekse YDS ve YÖKDİL sınavlarının içerdiği ve içermediği dil becerilerinin yüzünden vaktiyle yeterince iletişimsel dil öğrenimine ağırlık vermediklerini ve günümüzde gerekli olan dil ihtiyaçlarını gereğince karşılayamadıklarını dile getirmişlerdir. McEven (1995) bir dil sınavında test edilen becerinin önem verilen bir beceri olması gerektiğini çünkü eğitimi verilen ve üzerinde durulan becerinin sınavlarda ölçüldüğünü ve bu durumun öğrenciler için hep böyle algılandığını belirtmiştir. Eğer dil sınavlarında konuşma, yazma ve dinleme gibi becerileri ölçülmezse gerek bu konuda eğitim verenlerin gerek adayların halihazırda ölçülen dil becerilerine yönelmeleri, kullandıkları materyalleri ve benimsedikleri dil öğrenme yöntemlerini de o sınavın içeriğine göre seçmeleri kaçınılmaz olur ve ne yazık ki çalışmaya katılan akademisyenlerin dile getirdikleri yabancı dil sıkıntılarının nedenlerinden biri de budur.

Katılımcılarca dile getirilen bir başka bulgu da bu sınavlar yüzünden yabancı dil öğrenmenin herhangi bir derse çalışmak gibi algılandığı, çoktan seçmeli soru tipi yüzünden dil öğrenmek yerine doğru dil yapısını öğrenmenin ve onu tanımanın öne çıktığı ve bu yüzden akademisyenlerin yabancı dillerini geliştirme konusunda hiç yol alamadıkları konusudur. Bu nedenle dil derslerinde özellikle dilbilgisi kitaplarına ve kelime bilgisine ağırlık verildiğini belirten katılımcıların çoğunluğu sınavlara hazırlanırken bu kadar kural ve kelime öğrenmelerine rağmen konuşma ve yazma konusunda büyük sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Külekçi (2016) YDS'nin sınav etkileri konusunda yaptığı çalışmasında aynı soruna değinmiş, sınav içeriğinin dilbilgisi yapılarını öne çıkarması ve pratik dil becerilerinin ölçülmesi konusundaki eksikliği yüzünden adayların yabancı dilde konuşma ve yazmaya hiç zaman ayırmadıklarını ve bu durumun YÖKDİL ve YDS'nin olumsuz etkisi olarak adaylar tarafından dile getirildiğini belirtmiştir. Bu bulgular aynı zamanda Türkiye'de ortaokul ve liselerdeki yabancı dil derslerinde genel olarak görülen dilbilgisi eğitimi, kelime öğretimi ve hedef dilde okuma gibi yaygın dil aktivitelerinin neden bu kadar kanıksandığı konusunda da fikir verebilir. Kopriva'nın (2008) ölçmenin önemine değindiği kitabında sorduğu gibi, bir hoca için en kolay soru hazırlanacak ve en pratik yoldan ölçme ve değerlendirmesi yapılacak dil becerileri sizce hangisi veya hangileridir: konuşma, yazma, dinleme, okuma, dilbilgisi kullanımı veya kelime bilgisi?

Ölçmede sıkıntı yaratacak ve ölçmeye boyut kazandıracak değişkenler göz önünde bulundurulduğunda en kolay olanları dilbilgisi kullanımı ve kelime bilgisi olarak gösterilebilir zira hem sınav hazırlaması hem de değerlendirmesi diğer becerilere kıyasla daha kolay olacaktır ve belki de Türkiye'de yabancı dil derslerinde yaygın olarak görülen konuşma, dinleme ve yazma eğitiminden ziyade dilbilgisi ve kelime öğretimi alışkanlığının açıklayıcı gerekçelerinden biri de belki de dilbilgisi ve kelime öğretimindeki bu sistematik, ölçümünde ve değerlendirilmesindeki kolaylıktır ve ne yazık ki bu durum ülke genelinde yapılan sınavlarda dahi kendisini göstermekte adayların konuşma ve yazma becerileri ölçülmemektedir. Brown (1998) daha geçerli dil sınavları yapmak için adayların konuşma ve yazma becerilerini ölçmek gerektiğini belirtmiştir ve bunun için de ya hedef dili konuşma ve yazılı anlatım sınavlarında ölçme üzerine eğitim almış, konuyla ilgili deneyim ve tecrübeye sahip ve verdiği notların güvenilirliği kanıtlanmış değerlendiricilerden oluşan jüriye ya da içerisinde yapay zekâ uygulaması barındıran dil ölçme üzerine tasarlanmış bilgisayar programlarına ihtiyaç vardır. Bu seçeneklerin her ikisi de oldukça fazla maddi külfet, zaman ve geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını da beraberlerinde getirdiklerinden bu gibi uygulamalara her eğitim kurumu sıcak bakmaz. Ancak şu da bir gerçektir ki yordamlayıcılığı kanıtlanmadan hiçbir dilbilgisi, kelime bilgisi veya çeviri sınavının sonucu adayın genel dil yeterliği olarak düşünülmemeli ve kullanılmamalıdır (Alderson,1992). O halde dil sınavlarının geçerliği mi kullanışlılığı mı yoksa her ikisi de mi gibi bir soruya eldeki imkanlar, ülkenin eğitim ihtiyaçları ve dil yeterliği anlamında yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak bir cevap bulunmalıdır. Çoktan seçmeli soru tipinin kullanıldığı okuma, dinleme, kelime ve dilbilgisi ölçme amaçlı sınavların yanı sıra adayların hedef dilde farklı bağlamlarda konuşma ve yazma becerilerinin de ölçüldüğü (TOEFL, IELTS, PTS gibi) dil sınavları hem uluslararası eğitim çevrelerince iyi bir dil sınavının ihtiva etmesi gereken içerik ve hedefleri anlamında kabul görebileceği hem de gerek dil eğitimcilerinin gerekse öğrencilerin yabancı dil eğitimi ve sınavları nasıl olmalı, neleri içermeli konusundaki kaygılarını giderebileceği üzerinde durulması gereken bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise yabancı dil öğrenim çıktılarının günümüzde Türkiye'de neler olduğu, neler olması istendiği konusundaki çeşitlilik ve bu konuda akademisyenlerin görüşlerinin ne denli farklılaştığıdır. Türkiye ne yazık ki yabancı dil yeterliği konusunda Avrupa ülkeleri arasında son sıralarda yer almakta ve özellikle içerisinde yazma ve konuşma yetilerinin ölçüldüğü uluslararası sınavlarda oldukça başarısız sonuçlar almaktadır (Polat, 2018). Aslında konuyla ilgili en önemli otorite olan Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil yeterliği konusunda beklentileri çok net açıklamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (Resmî Gazete, 31.05.2006/26184) Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin amaçları listelenerek dil öğrenenlerden aslında hangi becerilerin beklendiği şu şekilde ifade edilmiştir:

"Madde 5- (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; Dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazanmalarını,

Yabancı dil bilen bireylerin o dilde yazmaları, konuşmaları, dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarının beklendiği açıktır ve bu becerilerin ölçümü ancak buna uygun sınavlar marifetiyle olabilir. Halbuki YÖKDİL ve YDS sınavlarının içerikleri konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin ölçümü konusunda yetersizdir. Gür (2012) çalışmasında bu sınavların içeriklerinin temelde aşağıda verilen soru içeriklerinden oluştuğunu belirtmiş ve yabancı dilde iletişim becerilerinin ölçümünde kullanılmayacaklarını ifade etmiştir. YDS ve YÖKDİL'in içeriği:

- Dilbilgisi ölçümü, kelime yerleştirme ve cümle tamamlama,
- Karşılıklı iki dilden çeviri yapabilme,
- Diyalog tamamlama ve duruma uygun ifadeyi bulma,
- Eşanlama gelen ifadeyi bulma
- Okuma becerileri ve anlam bütünlüğünü bozan ifadeyi bulma sorularından oluşmaktadır.

Anlaşılabileceği üzere Türkiye'deki merkezi yabancı dil sınavları adayları okuma, çeviri, kelime ve dilbilgisi anlamında sınamakta, bunların dışında yazma, konuşma ve dinleme becerileri anlamında soru içermemektedir. Konuyla ilgili olarak bu çalışmada bazı akademisyenlerin okuma ve çeviri gibi becerileri yabancı dil bilmek olarak düşündükleri ve yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır ve belki de YDS ve YÖKDİL sınavlarıyla ulaşılmak istenen ölçme hedefinin bu olduğu varsayımı dile getirilmiştir ancak özellikle uluslararası toplantı, kongre, öğretim elemanı değişim programlarına katılan ve yabancı dili iletişim ihtiyaçları için gerekli gören akademisyenlerin bu fikre katılmadıkları görülmüştür. Akademisyenlerden bazılarının YDS ve YÖKDİL'de yabancı dilde konuşma, yazma ve dinleme gibi becerilerin ölçülmesi halinde (ki bu durumda dil öğrenen ve sınavlara giren herkesin bir dönem zorlanacağı ve bunun öngörülebilir ve göğüslenilecek bir durum olacağı söylenmiştir) bireylerin kendilerini buna adapte edeceklerini ve bu şekilde hedef dilde yeterince iletişim kuracak yetiye sahip olabileceklerini dile getirmişlerdir.

Söz konusu sınavlarda hedef dilde üretim adına hiçbir bölüm olmamasının adaylara yabancı dil öğrenim yöntemleri konusunda aslında hiç istenmeyen mesajlar verdiği ve boşluk doldurma veya doğru karşılığı bulma gibi daha alt bilişsel becerilerin ölçülmesi yoluyla yabancı dilin sınanabileceği gibi aslında hiç de doğru olamayan çıkarımlara götürebileceği belirtilmiştir. Burada aslında soru tipi ve çeşidinden öte yabancı dil yeterliği kapsamında hangi dil becerilerinin ne ağırlıkta ölçülmesi gerektiği konusu ön plana çıkarılmalıdır. Brown (1998) yabancı dil seviye tespit ve yeterlik sınavlarında dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin yüksek maliyet, iş gücü ve zaman gerektirmesine karşın yapılmasının önemine değinmiş ve ancak bu beceriler yeterince ölçüldüğü takdirde sınavın geçerliliğinden söz edilebileceğini savunmuştur. Çalışmaya katılan akademisyenlerce yabancı dil yeterliğinin ancak o dil kullanılarak sözlü, yazılı ve işitsel iletişim becerilerinin sergilendiği bir sınav sistemi yoluyla tam olarak ölçülebileceği ve bu konuda YDS ve YÖKDİL gibi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının adayların yabancı dil öğrenirken otoritelerce benimsenmiş hedef becerileri edinme ve becerileri içselleştirme adına olumsuz etkileri olduğu dile getirilmiştir. Benzer bir sonuç Yeşilyurt (2016) tarafından da dile getirilmiş ve çoktan seçmeli yabancı dil testlerinin Türkiye'deki akademisyenlerin yabancı dillerini geliştirme anlamında profesyonel ve kişisel gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, bu tarz sınavların dil öğrenen bireylerin yabancı dil algılarını negatif yönde etkilediğini ve pedagojik anlamda istenmeyen sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir. İyi bir yabancı dil eğitiminin kelime ve dilbilgisi eğitiminin yanı sıra sesletim bilgisi de verilerek, farklı bağlamlarda ve farklı aksanlarla konuşan bireylerin söylediklerinin anlaşılması için yeterince dinleme yaptırılarak ve günümüz sosyal medya ve elektronik posta kullanımının yaygınlığı göz önünde bulundurularak farklı amaçlar ve formatlara uygun yazma becerilerinin de kazandırılması yoluyla gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında birtakım önerilerde de bulunulabilir. İlk olarak Türkiye'de sırf uygulaması hızlı, ekonomik ve güvenli diye neredeyse hiçbir gelişmiş ülkenin kullanmadığı ve sonuçlarına güvenmediği çoktan seçmeli dilbilgisi, çeviri ve kelime sorularından müteşekkil dil sınavlarının kullanımı tekrar gözden geçirilip konuyla ilgili araştırma sonuçlarını da dikkate alarak yabancı dil yeterliğinin sınanmasında yeni bir ölçme değerlendirme politikası geliştirilmeli ve bu politikaya uygun içerisinde hedef dilde üretime ağırlık veren soru çeşidinin ve yönteminin olduğu, günümüz web tabanlı bilgisayar destekli ölçme tekniklerinden faydalanan ve gerçek anlamda dünyadaki eşdeğerleriyle benzer becerileri ölçen dil sınavları geliştirmek konusunda harekete geçilmelidir.

Bir taraftan sınavlarda yabancı dilde konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin beklendiğini söyleyip diğer taraftan neredeyse ülke çapında tüm dil derslerinde hala klasik dilbilgisi eğitimi verme, çeviri yaptırma, kelime ezberi isteme gibi modası çoktan geçmiş

dil aktivitelerinin üzerinde durulmasına da seyirci kalınmaz. Araştırmada da ortaya çıktığı üzere YDS ve YÖKDİL sınavlarının soru tipleri ve ölçmedikleri becerilerin eksikliği nedeniyle katılımcıların altını çizdiği olumsuz etkiler kendilerini yabancı dilde konuşamamak, yazamamak ve dinlediğini anlayamamak şeklinde göstermiştir. O halde bu olumsuz etkileri bertaraf edebilmek için sadece sınavları değiştirmek yeterli olmayacaktır. Dil eğitimcilerinin yabancı dil eğitimi hedeflerini gözden geçirmeleri ve günümüz iletişim olanaklarını dikkate alarak yeni dil eğitim yöntemleri benimsemeleri teşvik edilmeli ve bu konuda tüm paydaşlar (okul yönetimleri, veliler, öğrenciler ve tabii ki öğretmenler) bilgilendirilmelidir.

Son olarak merkezi sınavların avantajlı tarafları olduğu gibi dezavantajlı taraflarının da olduğu gerçeği kabul edilmeli ve sınav etkisi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları değerlendirilmelidir. Türkiye’de ölçme ve değerlendirme konusunda ulusal eğitim amaçları ve hedeflenen amaçlara ne ölçüde ulaşılabildiği hususu gerçekçi bir şekilde tartışmaya açılmalı ve özellikle yabancı dil eğitimi alanında yaşanan sıkıntıların üzerine gitmek adına kolay ve alışlagelmiş yöntemlerden vaz geçerek yeni ve etkili dil öğretim metotları, yabancı dil materyalleri, dil sınıflarının oluşturulması ve öğrenim çıktıları belirlenip hazırlanması için harekete geçilmelidir. Ölçme değerlendirme boyutu bu değişimin sadece bir ayağını oluşturacaktır ancak çalışma sonuçlarının da ortaya koyduğu üzere sınavların yabancı dil eğitimi üzerine etkileri oldukça anlamlı ve düşündürücüdür.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışma 2020 yılından önce yapıldığı için Etik Kurul raporu alınmasına gerek olmamıştır.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2016). Evaluation of national foreign language test in Turkey. *Asian Journal of Educational Research*, 4(3), 11-21. Edinilme tarihi Kasım, 2019. <http://www.multidisciplinaryjournals.com/wp-content/uploads/2016/04/FULLPAPER>
- Akpınar, K.D., & Çakıldere, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 9(2). 81-94. ISSN: 1305- 578X
- Alderson, J.C. (1992). *Guidelines for the evaluation of language education*. (274-304). Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., & Wall, D. (1986). Does washback exist? *Applied linguistics*. 14, 115-129.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 6.Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, B., Akay, E., Polat, M., & Geridönmez, S. (2016). Türkiye’deki Hazırlık Okullarının Yeterlik Sınavı Uygulamaları ve Bilgisayarlı Dil Ölçme Fikrine Yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (2), 1-19.
- Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Tomul, E., Baştürk, R., Ellez, M., Şahin, B., Yolcu, H., Karakaya, İ., & Turgut, Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Edt. Abdullah Tanrıoğen) (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri teknikleri ve iletişim*. (2. Baskı) Ankara: Turhan Kitabevi.
- Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- British Council Report. (2015). *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*. (RaporNo:2016021). British Council’dan Haziran, 2016’da edinilmiştir. <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/research-report>
- Brown, J. D. (1998). *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washbackstudy*. *Studies in language testing*. 21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ching, P. Y. (2009). A review of washback and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*. 25, 257-263.
- Çelik, O., & Yavuz, F. (2015). The relationship between speaking grades and listening grades of university level preparatory students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 197 (2015) 2137 – 2140.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advance resource book*. New York, NY: Routledge.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Edinilme tarihi Nisan, 2019. <http://hosted.jalt.org/test/PDF/Dunkley2.pdf>
- Gür, Ö. (2012). Ölçme Değerlendirme ve Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS) Bu Sınav Neyi Ölçüyor. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. Sayı:2/1. ISSN: 2146-7455
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers’ perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2/2, 136-144.
- Hawkey, R. (2006). *A study of the impact of IELTS, especially on candidates and teachers*. British Council: ‘Going Global’, Edinburgh, Scotland. <http://www.britishcouncil.org/goingglobal-session-2-1225-thursday-elt-roger-hawkey-paper.pdf>
- Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*. Longman Handbook for Language Teachers. Longman.
- Karaman, F. (2015). Yabancı Dil Sınavının Almanca Ölçme Aracı Olarak Değerlendirilmesi. *Route Educational and social Science Journal*. 2(1). Ocak 2015.
- Kopriva, R. J. (2008). *Improving testing for English language learners*. New York, NY: Routledge.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). *Turkey’s English Deficit*. Economy Policy Research foundation of Turkey. (RaporNo:201157). http://www.tepav.org.tr/upload/files/13244582121.Turkey_s_English_Deficit.pdf

- Külekcı, E. (2016). A concise analysis of the Foreign Language Examination (YDS) in Turkey and its possible washback effects. *International Online Journal of Education and Teaching*. 3(4), 303-315. Edinilme tarihi Mart, 2019. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/141/143>
- McEwen, N. (1995). Introducing accountability in education in Canada. *Canadian Journal of Education*. 20, 1-17.
- MEB. (2010). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. *MEB Tebliğler Dergisi*. MEB sayfasından Mart, 2019' da edinilmiştir. <http://yegitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=70>
- Messick, S. (1996). *Validity and Washback in Language Testing*. Educational Testing Service (ETS). Princeton. US.
- Mirici, I.H. (2003). The factors affecting the success in English proficiency exams and possible contributions of the internet. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 4(1): 1-8.
- Oruç, N. E. (2015). Testing your Tests: Reliability Issues of Academic English Exams. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2015, 2 (2), 47-52.
- Özmen, K.S. (2011). Washback Effects of Inter University Foreign Language Examination on Foreign Language Competences of Candidate Academics. *Novitas Royal (Research on Youth and Language)*. 5(2). 215-228.
- Polat, M. (2018). Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) Geçerliliğiyle İlgili Tutumlarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18,4. Edinilme tarihi Ekim, 2019: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/693327>
- Poonpon, K. (2010). Expanding a second language speaking rating scale for instructional and assessment purposes. *English Language Institute*. 8, 69-94.
- Rahimi, Z., & Nazhand, N. (2010). *The washback effect of IELTS preparation courses to the learners: Iranian learners' perspectives on IELTS preparation courses*. doi: 10.1109/IC4E.2010.133
- Rashidi, N., & Javanmardi, F. (2011). The IELTS preparation washback on learning and teaching outcomes. *Cross-Cultural Communication*, 7(3), 132-144. doi: 10.3968/j.ccc.1923670020110703.162
- Shepard, L. A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2). 5-13.
- Stobart, G. (2013). The impact of assessment: Intended and unintended consequences. *Assessment in Education*. 16, 139-140.
- Sukyadi, D., & Mardiani, R. (2011). *The washback effect of the English national examination (ENE) on English teachers' classroom teaching and students' learning*. 13(1), 96-111. doi: 10.9744/kata.13.1.96-111
- Yavuzer, H., & Göver, İ. H. (2012). Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına bakışı: Nevşehir Örneği. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7-1,136-158.
- Yesilyurt, S. (2016). An attempt for the exploration of academicians' experiences of the standard foreign language tests held in Turkey through metaphors. *International Journal of Higher Education*. 5(2), 263-274.
- Yıldırım A., & Şimsek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.