

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



KAFKAS
UNİVERSİTESİ
1992

DEDE KORKUT
EĞİTİM FAKÜLTESİ

e-EAD

Yıl | Year

2020

Cilt-Sayı | Volume-Issue

7(3)

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt 7, Sayı 3, Aralık 2020

KAFKAS UNIVERSITY

e-Kafkas Journal of Educational Research

Volume 7, Number 3, December 2020

e-ISSN: 2148 – 8940

Sahibi/Owner

Dr. Murat TAŞDAN

Dergi Baş Editörü/Editor in Chief

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Editör Kurulu/Editorial Board

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şəhla ƏLİYEVƏ, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azərbaycan

Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan

Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakia

Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya

Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakia

Dr. Lisa KAHLE- PÍASECKÍ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Alan Editörleri/Field Editors

*Dr. Gencer ELKILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

*Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tuğba TÜRK KURTÇA, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Yaşar AKKAN, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Dergi Sekreteri/Journal Secretary

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dil Danışmanları/Language Controllers

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Teknik Danışmanlar/Technical Advisors

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
e-posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs
36100-KARS

EDİTORYAL

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2020 yılı Aralık ayında uluslararası ve ulusal katılımlı yeni editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (e-KEAD) yedinci cilt üçüncü sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz.

Büyük bir emek ve çalışma temposu ile yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize destek veren Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na, editör kuruluna, alan editörlerine, dergi çalışma ekibine ve bu sayımızda hakemlik yapan değerli bilim insanlarına buradan teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, e-KEAD yedinci cilt üçüncü sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına 13 makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz araştırma makalesi türünde bilimsel çalışmaları içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Hamideh Hamdi tarafından yazılmış olan “*TED Konuşmalarında konu değiştiren makro işaretleri üzerine bir derlem çalışması*”dır. Yazar TED konuşmalarında konuları ya da alt konuları değiştirmek için kullanılan makro söylem işaretçilerini araştırmıştır. Bu makale yabancı dil olarak İngilizce konuşan öğrencilerin olduğu sınıflar için önem teşkil etmektedir.

Dergimizin ikinci araştırma makalesi Ertuğ Kıyasoğlu, Şule Çeviker Ay tarafından yazılmış olan “*Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?*”. Yazarlar bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerilerini öğrenen ve öğretenler açısından incelemiştir. Günümüz dünyası için önemli olan becerilerle donanımlı öğrenen ve öğretenlerin sahip olması gereken becerileri irdeleyen makale, öğreten ve öğrenenlere önemli katkılar sağlayabilir.

Dergimizin üçüncü araştırma makalesi Faruk Caner YAM tarafından yazılmış olan “*İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi: nitel bir çalışma*”dır. Yazar bu çalışmada mutluluğun ne olduğunu çocukların görüşleriyle incelemiştir. Araştırmada mutluluğun tanımı, çocukların birlikte olmaktan mutlu olduğu kişileri, mutlu eden durumları ve mutluluğun zihinsel temsillerini açıklamıştır. Araştırma önemli bir duygu olan mutluluğu ele alıp, çocukluk çağında incelemesi son derece önemliyken, günümüz dünya koşullarında öğrenme ortamlarında duyuşsal durumlara ışık tutması açısından kritik önem taşıdığı da gözlemlenmektedir.

Dergimizin dördüncü araştırma makalesi Süha Yılmaz ve Sidar Güzel tarafından yazılmış olan “*Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri*” dir. Matematik eğitimi alanında özgün bir çalışma olarak dikkat çekmektedir. Hem öğretmen hem de yeni araştırmacılara matematiksel dil kullanımı hakkında önemli bulgular sunmaktadır.

Dergimizin beşinci araştırma makalesi Muhammed Doğukan Balçın ve Ragıp Çavuş tarafından yazılmış olan “*Çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisi*” dir. Yazarlar bu çalışmada ortaokul öğrencileri tarafından yapılan çevre sorunları ile ilgili dijital içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin çevre ve medya okuryazarlığı düzeylerine etkisini tespit etmiştir. Araştırma teknolojinin kullanımını çevre gibi önemli bir konuda teoriden pratik uygulamalara dikkat çekmektedir.

Dergimizin altıncı araştırma makalesi Didem VAROL tarafından yazılmış olan “*Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracı rolü*” dür. Yazar bu çalışmada ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracı rolünü incelemiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyetin düzenleyici rolü de araştırılmıştır. Hem teorik hem de deneysel çalışmalara katkı sağlayacak önemli bir araştırma olarak dikkat çekmektedir.

Dergimizin yedinci araştırma makalesi Erdi Kuyumcu ve Halil İbrahim Kaya tarafından yazılmış olan “*Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi*”dir. Yazarlar bu çalışma ile öğretmenlik mesleği hakkında dikkat çeken sonuçları okuyucu ve araştırmacılara sunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine, öğretmenlerin tutumları ve tükenmişlik süreci yaşantıları önemli bulgu ve örneklerle betimlenmiştir.

Dergimizin sekizinci araştırma makalesi Serkan COŞTU ve Şükrü İLGÜN tarafından yazılmış olan “*Matematik eğitimine yönelik geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesinde üniversite-okul işbirliği açısından mevcut durumun tespitine yönelik bir çalışma*” dir. Yazarlar bu çalışmada öğretmen eğitiminde kritik önemi olan materyal geliştirilmesinin ne derece uygulandığına ve geliştirilen materyallerin kullanımına yönelik idareci, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini sunmuşlardır. Matematik eğitimine yönelik geliştirilen materyaller uygulamaya yönelik önemli sonuçlarıyla dikkat çekmektedir.

Dergimizin dokuzuncu araştırma makalesi Sema Altun Yalçın, Zeynel Abidin Yılmaz ve Sinan Yalçın tarafından yazılmış olan “*Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile kpss sınavının içeriğinin örtüşme durumuna ilişkin fen bilgisi öğretmen adayı görüşleri*” dir. Yazarlar bu çalışmada öğretmen atamalarında kritik önemi olan KPSS sınavı hakkında, eğitim fakültesinde verilen derslerin sınav içeriğinin ne derece uygun olduğunu tartışmaktadır. Araştırmanın sonuçları öğretim elamanlarına eğitim fakültelerinin lisans programlarının uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının önemli görüşlerini sunmuşlardır.

Dergimizin onuncu araştırma makalesi Adem Şahin ve Aysel Tüfekci tarafından yazılmış olan *“Felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi”* dir. Yazarlar bu çalışmada felsefe grubu öğretmen adaylarının bir öğretim yöntemi olarak dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Dergimizin on birinci araştırma makalesi Beyza Selin UZUN ve Burcu ŞENLER tarafından yazılmış olan *“İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi”* dir. Yazarlar bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları dünyamızın sürdürülebilir olması için yetişecek çocukların çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları hakkında önemli sonuçlarıyla dikkat çekmektedir.

Dergimizin on ikinci araştırma makalesi Rabi Sultan Güneş Koç ve Mustafa Sarıkaya tarafından yazılmış olan *“5E öğrenme modeli ve bağlam temelli öğretim yönteminin ışık konusunda başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi”* dir. Yazarlar bağlam temelli, 5E öğrenme modeli ve 5E öğrenme modeli ile desteklenmiş bağlam temelli yaklaşımın 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Deneysel desende planlanan araştırma kuramsal bilginin teoriden uygulamaya dönük uygulamalarını içeren önemli bir çalışmadır.

Dergimizin on üçüncü araştırma makalesi Şermin Uluman ve Murat Kâmil İnanıcı tarafından yazılmış olan *“Kars yöresine ait sözsüz eserlerin müzikal analizi ve çalgı eğitiminde kullanılabilirliği”* dir. Yazarlar bu araştırmada, Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal açıdan incelenmesi ve incelenen bu eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları belirli bir kültürün ögesi olan sözsüz eserleri müzikal açıdan incelemesi açısından önemliyken, o kültürün sürdürülmesi için verilen eğitim de ayrıca kritik önem taşımaktadır.

2020 yılında dünya ve ülke olarak yaşadığımız Covid 19 salgınının bütün sorunlarının 2020 yılında kalmasını umut ediyoruz. 2021 yılına girerken siz değerli okuyucularımıza sağlık, mutluluk ve başarı dileklerimizi sunuyoruz. Dergimize gönderilen makale sayısı giderek artmaktadır, gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ediyoruz.

Saygılarımızla.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM
E- KEAD Baş Editörü

EDITORIAL

Dear readers and researchers,

We are proud and honored to present you the third issue of the seventh volume of the e-Kafkas Journal of Educational Research (e-KJER) as a result of the devoted and disciplined work of the new editorial board with international and national participation, field editors, reviewers, and journal team in December 2020.

We would like to express our gratitude to Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, editorial board, field editors, journal team, and valuable scientists who have contributed to the issue of the journal as reviewers since they support our journal, which we continue to publish with great effort and pace of work.

Dear readers and researchers, we publish 13 articles in the third issue of the seventh volume of e-KJER. Our articles in this issue include research articles that are decided to be published at the end of the blind referee process and we think they will contribute to different disciplines under the guidance of field editors.

The first research article of this issue is "A corpus study on topic shifting discourse macro markers in TED talks" written by Hamideh Hamdi. The author sought to reveal macro discourse markers changing topics or sub-topics used in TED talks. This article is important for classes with students who speak English as a foreign language.

The second research article of our journal written by Ertuğ Kıyasoğlu, Şule Çeviker Ay is "What Are the Views of Classroom Teachers on Their Levels of Using 21st Century Learner and Teacher Skills? ". In this study, the authors examine the 21st-century skills of classroom teachers in terms of learners and teachers. The article, which examines the skills that learners and teachers should have the skills that are important for today's world, can provide significant contributions to teachers and learners.

The third research article of our journal written by Faruk Caner YAM is "Evaluation of Primary School Fourth Grade Students' Thoughts About Happiness: A Qualitative Study". The author examines what happiness is from the point of view of children. In the study, the author has explained the definition of happiness, the people that children are happy to be with, the situations that make them happy, and the mental representations of happiness. The research takes happiness that is an extremely important emotion and examines it in childhood. In the research, it is also observed that it is critical in terms of shedding light on affective situations in today's world conditions.

The fourth research article of our journal written by Süha Yılmaz and Sidar Güzel is "Eighth Grade Students' Mathematical Language Usage Levels on Square-Root Expressions and Their Views on Language". As an original study, it draws attention to the field of mathematics education. It offers important findings about the use of mathematical language to both teachers and new researchers.

The fifth research article of our journal written by Muhammed Doğukan Balçın and Ragıp Çavuş is "The Effect of Project Assignments for Environmental Problems on Secondary School

Students' Environmental and Media Literacy Levels ". In this study, the authors determined the effect of project assignments as digital content on students' environmental and media literacy levels studied by secondary school students on environmental problems. The research draws attention to the use of technology from theory to practical applications in an important subject such as the environment.

The sixth research article of our journal written by Didem VAROL is "The Mediator Role of Social and Emotional Self-Efficacy in the Relationship between Social Appearance Anxiety and Subjective Well-being in Adolescents ". In this study, the author examines the mediating role of social and emotional self-efficacy in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being in adolescents. Besides, the regulatory role of gender is also investigated in the study. It attracts attention as important research that can contribute to both theoretical and experimental studies.

The seventh research article of our journal written by Erdi Kuyumcu and Halil İbrahim Kaya is

“Examining the Attitudes and Opinions of Teachers towards Teaching Profession”. With this research, the authors present remarkable results about the teaching profession to readers and researchers. It contributes to the teaching profession by investigating the burnout processes because of the attitudes of teachers with important findings and examples.

The eighth research article of our journal written by Serkan COŞTU and Şükrü İLGÜN is "A Study for Determining the Current Situation in Terms of University-School Cooperation in Reusing Materials Developed for Mathematics Education ". In this study, the authors presented the opinions of administrators, teachers, and pre-service teachers about to what extent material development is applied and the use of the developed materials, which is critical in teacher education. The materials developed for mathematics education attract attention to their important results for practice.

The ninth research article of our journal written by Sema Altun Yalçın, Zeynel Abidin Yılmaz, and Sinan Yalçın is "Preservice Science Teachers' Views Regarding the Overlap Status of the PPSE Exam and the Courses Given in the Faculty of Education". In this study, the authors discuss to what extent the courses given in the faculty of education are appropriate for the PPSE exam content, which is critical in teacher recruitments. The results of the study present important opinions of pre-service teachers to the lecturers about the implementation of the undergraduate programs of education faculties.

The tenth research article of our journal written by Adem Şahin and Aysel Tüfekci is "Investigation of Philosophy Group Teacher Candidates' Attitudes towards Drama". In this study, the authors aim to examine the philosophy group teacher candidates' attitudes towards drama as a teaching method. The results of the study present important results about the attitudes of teacher candidates towards drama.

The eleventh research article of our journal written by Beyza Selin UZUN and Burcu ŞENLER is “Determining the Environmental Knowledge, Attitude, and Behavior of Fourth Grade Primary School Students”. In this study, the authors examine the knowledge, behavior, and attitude levels of primary school fourth-grade students towards the environment. The results of the research attract attention to important results about the knowledge, behavior, and attitudes of children growing up to make our world sustainable.

The twelfth research article of our journal written by Rabi Sultan Güneş Koç and Mustafa Sarıkaya is “The Effect of 5E Learning Model and the Context-Based Teaching Method on Achievement and Permanence towards Subject of Light ”. The authors investigate the effect of context-based teaching method, 5E learning model, and context-based teaching method supported with 5E learning model on 7th-grade students' achievements and permanence of their knowledge towards the subject of light. The research planned in the experimental design is an important study that includes the applications of theoretical knowledge in practice.

The thirteenth research article of our journal written by Şermin Uluman and Murat Kâmil İnanıcı is "Musical Analysis of Non-Verbal Works Which belong to Kars Region and Their Usability in Instrument Education". In this study, the authors aim to examine the non-verbal works of Turkish folk music from the Kars region from a musical point of view and to determine the usability of these examined works in instrument education. The results of the research are important in terms of examining the non-verbal works from a musical point of view, which are the elements of a particular culture and the education given to is also critical in sustaining that culture.

We hope that all the problems of the Covid 19 epidemic remain in 2020, which we experienced together in our country and the world. As we enter 2021, we wish for you, our dearest readers, health, happiness, and success. The number of articles submitted to our journal is gradually increasing; therefore, we thank you for your interest.

Best regards.

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm
e-KJER, Editor in-chief.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

A Corpus Study on Topic Shifting Discourse Macro Markers in TED Talks.....	229
Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?.....	242
What Are the Views of Classroom Teachers on Their Levels of Using 21st Century Learner and Teacher Skills?.....	259
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Mutlulukla İlgili Düşüncelerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma.....	263
Evaluation of Primary School Fourth Grade Students' Thoughts About Happiness: A Qualitative Study	279
8. Sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri.....	279
Eighth Grade Students' Mathematical Language Usage Levels on Square-Root Expressions and Their Views on Language	279
Çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisi.....	303
The Effect of Project Assignments for Environmental Problems on Secondary School Students' Environmental and Media Literacy Levels	316
Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal özyeterliğin aracı rolü.....	319
The Mediator Role of Social and Emotional Self-Efficacy in the Relationship between Social Appearance Anxiety and Subjective Well-being in Adolescents	331
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi.....	333
Examining the Attitudes and Opinions of Teachers towards Teaching Profession.....	364
Matematik eğitimine yönelik geliştirilen materyallerin paylaşımında üniversite okul işbirliği açısından mevcut durumun tespitiye yönelik bir çalışma.....	367
A Study for Determining the Current Situation in Terms of University-School Cooperation in Reusing Materials Developed for Mathematics Education	388
Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS sınavının içeriğinin örtüşme durumuna ilişkin Fen Bilgisi öğretmen adayları görüşleri	390
Preservice Science Teachers' Views Regarding the Overlap Status of the PPSE Exam and the Courses Given in the Faculty of Education.....	398
Felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi.....	401
Investigation of Philosophy Group Teacher Candidates' Attitudes towards Drama	411
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi..	413
Determining the Environmental Knowledge, Attitude, and Behavior of Fourth Grade Primary School Students	424
5E öğrenme modeli ve bağlam temelli öğretim yönteminin ışık konusunda başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi	430

The Effect of 5E Learning Model and The Context Based Teaching Method on Achievement and Permanence Towards Subject of Light.....	451
Kars yöresine ait sözsüz eserlerin müzikal analizi ve çalgı eğitiminde kullanılabilirliği.....	458
Musical Analysis of Non-Verbal Works Which are belong to Kars Region and Their Usability in Instrument Education	470

A Corpus Study on Topic Shifting Discourse Macro Markers in TED Talks

Hamideh Hamdi¹  

To cite this article: Hamdi, H. (2020). A corpus study on topic shifting discourse macro makers in TED talks. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 229-239. doi: 10.30900 /kafkasegt.742904

Research article

Received:26.05.2020

Accepted: 24.08.2020

Öz

Önemli sayıda öğrenci kendi ülkelerinin dışındaki üniversitelere kayıt olmaktadır. Kayıt yaptırılan bu üniversitelerin çoğunda dersler İngilizce öğretilmektedir ve bu durum ana dili İngilizce olmayan öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu öğrencilerin akademik çalışmalarında başarılı olabilmeleri, dersleri takip edebilmeleri ve dersleri dinleyebilmeleri için dinleme becerisi üzerine eğitilmeleri gerekmektedir. Yabancı dil sınıflarında Ted konuşmaları üniversite derslerine benzeyen yapıdadır ve bu konuşmaların kolayca erişilebilen gerçek materyaller olmaları sebebiyle üniversitelerde öğrencileri gerçek hayata hazırlamak için kullanılabilir. Yabancı dilin İngilizce olduğu sınıflarda tanımlanması ve tanıtılması gereken söylem işaretçileri konuşmacının ne yapmak istediği fikrini kavrayabilmede dinleyicilere destek sağladığı ve akademik derslerde önemli bir rol oynadığı için hem üniversite derslerinde hem de Ted konuşmalarında geniş çapta kullanılır. Konuşmacılar tarafından konuşmalarını düzenlemek ve dinleyicilerin onları takip etmelerine yardım etmek için ders söylevlerinde makro işaretçiler kullanılır. Konu değiştiren makro işaretçiler dinleyiciye konunun ve konuşmanın değişeceği sinyalini verdikleri için son derece önemlidir. Bu çalışma Ted konuşmalarında konuları ya da alt konuları değiştirmek için kullanılan makro söylem işaretçilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, konu değiştiren işaretçileri kaydetmek için 18 Ted konuşması el ile analiz edilmiştir. Sonrasında bulunan işaretçilerin sıklık derecesi ilgili derlemede kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda “ Bu yüzden “ ve “ Şimdi “ ifadeleri ile kullanılan duraklamaların, konuları ya da alt konuları değiştirmek için kullanılan en sık işaretçiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Söylem işaretçileri, makro işaretçiler, konu değiştiren işaretçiler

Abstract

Many students enroll at universities in countries other than their own; in majority of these universities the courses are taught in English which might be challenging for those whose native language is different. These students need to be trained to be able to follow the lectures to be successful in their academic studies. In EFL classes TED Talks (Technology, Entertainment, Design), which is authentic materials can be used to prepare students to real life lectures at universities since they have a resembling structure to university lectures. In both university lectures and TED Talk speeches discourse markers are widely used that need to be identified and introduced in EFL classes since they play important roles in lectures, and assist listeners to get the idea what the speaker intends to do. Macro markers are used in lecture discourses by speakers to arrange their speeches and help the audience follow them. [Topic shifting macro markers are vital since they signal the listener that the topic and flow of the speech is going to change. This study aimed to find out what discourse macro markers were used in TED Talk speeches to change topics or subtopics. For this reason transcribed 18 speeches were analyzed to note down the topic shifting markers. A native speaker confirmed if the topics were changing or not. Later the frequency of the markers were checked on the related corpora. It was revealed that using pauses along with ‘so’ and ‘now’ were the most frequently used markers to shift the topics or subtopics.

Keywords: Discourse markers, macro markers, topic shifter

¹ hamideh.hamdi@gmail.com, Anadolu University

Introduction

Discourse markers are defined as a class of verbal and non-verbal tools that provide contextual coordination for ongoing daily talks (Schiffrin, 1987). Apart from daily conversation, they can contribute to a better comprehension of lectures and speeches by signaling the arrangement of the ideas of the speaker. The importance of discourse markers can be highlighted if we consider the high number of non-native students doing their academic studies in a country other than their own. This fact has inspired researchers to conduct studies to show how discourse markers can decidedly facilitate the understanding of academic lectures for non-native students (Chaudron & Richards, 1986; Rido, 2015). Chaudron & Richard, (1986) argue that since academic lectures are the major mode of transferring the information at universities, seminars, and workshops, the lecturers should coherently present the ideas. To achieve coherence discourse markers are essential to help the audience to relate the utterances. As claimed by Chaudron & Richard, (1986), besides having background knowledge of the topic of the lectures, the listeners can also benefit from the macro-structure and discourse organization of the lectures. TED Talks have been quite well-known and popular during the last decade and can be considered as authentic lectures given majorly by native speakers of different languages since the event takes place in different parts of the world. Caliendo & Compagnone (2014), believe TED Talks can be compared to academic lectures since they cover various topics with a huge number of audiences. Uicheng & Crabtree (2018) also claim that since TED speeches can be categorized at the same level with university lectures, it can be assumed that TED speakers use discourse markers to be able to convey messages as clearly as possible. Changing or shifting topics or subtopics is a discourse act that happens in all speeches and the speakers need to signal this shift therefore their audience is able to follow the speech. This study aims to find out which discourse markers are used by presenters to signal topic or subtopic shifts in TED Talk speeches.

Definition of Discourse Markers

The study of DMs has been popularized since the 1970s and 80s (Ranger, 2018, p.3). However, considering their being controversial, defining discourse markers is not an easy task to do; we can see this fact if we notice that Brinton (1996) and Fraser (2009) have listed approximately thirty-nine terms while referring to DMs (Ranger, 2018). Fraser (2009), identifies DMs as a subcategory of pragmatic markers that “signal a relationship between the discourse segment which hosts them, and the prior discourse segment” (p.296). Harmer (2007) believes Discourse markers are an essential part of an understanding of spoken utterances and states that discourse markers can be used for buying time, taking turns, or marking the start or end of an utterance by using grammar and vocabulary. According to Rowling (2002), discourse markers are lexical items used to show the discourse plan of the speaker, and Schiffrin, (1987) defines them as verbal or non-verbal tools that are used for various functions. The definition that highly suits the purpose of the current study is by Hyland (1999), who argues that considering the communication between experts and non-experts, discourse markers can ease the receiving of the information which leads to improvement of understanding. This last definition is very close to what Chaudron & Richard, (1986) claim that discourse markers can assist the students to comprehend the conveyed and desired message by the lecturer in academic contexts.

Academic Lectures

Lecturing is a commonly used method of delivering information in academic contexts, and researchers have identified different styles of lecturing. Researchers have classified lectures in variously throughout the years, for example, Morrison (as cited in Fortuño, & Gómez, 2005) identifies two classes of lectures: 1) Formal and 2) Informal; the formal lectures are defined as ‘close spoken prose’, whereas the informal one has ‘high informational content’ which is not expressed too formally. Goffman (1981) claims that lectures have three styles: 1) memorization, 2) aloud reading, and 3) fresh talk. Dudley-Evans and Johns (1981), on the other hand, classify them differently, they claim there are three types of lectures: a reading style, a conversational style, and a rhetorical style, and categorize each type of the lecture according to the way the lecturer presents it:

- Reading Style: the lecture is read through notes.

- Conversational Style: The lecturer has planned about the topic but the speech is informal and not planned and interaction happens.
- Rhetorical Style: The lecturer acts as a performer for example they try to make jokes.

Lectures have also been classified by the taxonomy of ‘interactive’ and ‘non-interactive’ styles, with the former motivating participants to join the lecture (Northcott 2001), while in the latter, the lecturer or the instructor has the whole control (Morell 2004). These classifications reflect the fact that academic lectures have intrigued many researchers to study their language as a spoken discourse (Flowerdew, 1994; MacDonald, Richard, & White, 2000; Morell, 2004). The question of how lecturers organize their speech to convey their messages more efficiently has been the trigger of studies that have focused on the discourse markers used in lectures.

Macro and Micro Discourse Markers in lectures

Macro markers are how academic lecturers try to mark what they are going to present (Chaudron and Richards, 1986), for example: "Okay, let's get started", at the onset of a lecture, and "now here/we'll put up our last slide/and come to the conclusions" at the end of it (Flowerdew, & Miller, 1997; p.38). The use of Macro markers helps the lecturer to keep the listeners involved, furthermore, they can assist the listeners in linking the flow of the lecture to other parts of the speech. According to Flowerdew, & Miller, (1997), macro markers can also link the speech to their previous knowledge, for example:

“remember/er last time/a long time ago/er before the New Year//I stressed to you/ah/how dramatic the change had been//how dramatic the change has been in our region” (p.39).

It is argued that Macro discourse markers function by catching attention to the most important information of the lectures. Sadeghi & Heydaryan (2012) refer to macro discourse markers as “signals or meta-statements about the major propositions” (p.167). On the other hand, Micro markers are defined as the links between sentences that can also be referred to as fillers such as ‘well’, ‘so’, ‘now’, ‘you know’. These latter markers come with the information of the text that is at the lower level which is also utilized by listeners to gain more time to process different parts of the discourse. Chaudron and Richards (1986) also claim that the macro makers point to important shifts in the lecture while the micro markers connect the sentences. DeCarrico and Nattinger (1988) refer to macro organizers as “topic-markers, topic-shifters, summarizers, amplifiers, relators, evaluators, qualifiers in lectures (p. 185). Uicheng & Crabtree (2018; p.5), list examples for Micro and Macro discourse markers as follows:

Table 1
Examples for Micro Marker by Uicheng & Crabtree (2018)

Temporal link	then, and, now, after this, at that time
Causal Link	because, so
Contrastive Relationship	but, actually
Relative Emphasis	you see, unbelievably, of course
Framing/Segmentation	well, ok, alright?

Table 2
Examples for Macro Marker by Uicheng & Crabtree (2018)

Macro Discourse Markers	To begin with, what we've come to by now was that, let's go back to the beginning, What I'm going to talk about today, That/this is why, and As you may have heard.
-------------------------	---

Moll (2000) studied discourse markers in two kinds of lectures: interactive and non-interactive. For this purpose, she utilized Chaudron and Richards' (1986) micro and macro markers classification but she modified the category of micro markers. For both interactive and non-interactive lectures she has defined six subcategories for each as follows:

Table 3
Non-Interactive Micro Markers by Moll (2000)

Segmentation	Temporal	Causal	Contrast	Emphasis	Elicitation
Ok, and, or, now, well	And then, After that	So, that means, which means, because, so (that), therefore	But, Although	In fact, of course, such as, note	Ready?

Table 4
Interactive Micro Markers by Moll (2000)

Segmentation	Temporal	Causal	Contrast	Emphasis	Elicitation
Ok, and, or, now, anyway	Then	So	But, Unless	Of course, as you know	Anything else? What? Why not? Louder please

Table 5
Non-Interactive Macro Markers by Moll (2000)

Starter	Elicitation	Accept	Attitudinal	Meta statement	Conclusion
Today I'm going to talk about...To begin...The reasons...	What do we mean by... Remember... Any questions...	_____	I would dare to say... I believe that... I wouldn't doubt it.	I have a quote for you... I'd like to read this to you...	What you have seen in this lecture first was...

Table 6
Interactive Macro Markers by Moll (2000)

Starter	Elicitation	Accept	Attitudinal	Meta statement	Conclusion
We are going to get started Can I have your attention? We will begin now	I have a question for you. Do you think..? Do you agree..?	That's right. That'	I think... It's a difficult question to answer.	To back up that statement	To finish today's lecture, We'll continue with this tomorrow

Young (1994) also has investigated the use of Macro and Micro markers in university lectures. The data were collected by recording university lectures to both natives and non-natives. She uses the term of 'phase' to describe Macro markers and reports six phases in university lecture discourses: Discourse Structuring Phase, Conclusion phase, Evaluation phase, Interaction phase, Content phase, and Example phase. She believes phrase structures that mark the beginning, middle, and end of a lecture, are more helpful than Macro markers to understand lectures. Belles (2004) conducted a study in which American and British lecture corpora were contrasted regarding their micro and macro markers. The results revealed that although segmentation, causal, and contrast subcategories were similar, the frequency of segmentation in American corpora was two times more than that of the British. Concerning the macro markers, it was found out that Meta statement, attitudinal, and starters were the most frequently used in both of the corpora. DeCarrico and Nattinger (1988) argue that academic speeches are performative and by analyzing them, formulaic phrases can be found in abundance which directs the listener into where that lecture is heading to. Chaudron and Richards (1986) refer to these phrases as macro markers, which are indicative of the information that the lecturer will give following them, such as giving examples or retelling the same proposition

differently. They also claim that macro markers are better assistants in recalling the text rather than micro markers.

Topic-Shifters

Mullany & Stockwell (2010) claim that during conversations the partners change the topics while they are progressing the conversation, whereas in formal cases topics are planned, where a new topic is introduced following a transitional phase. Chafe (2008) argues that "A topic is defined as a coherent organization of thoughts introduced by a participant in a conversation and developed either by that participant or another or by several participants together" (p.674). It is important to note that studying topic boundaries might be challenging since they can have a noticeable beginning, but the ending might not be as clear. The shift from one topic to the other may be cued phonetically like a pause (Schiffrin, 2008). Another reason that makes it demanding to study topic shifting is that there are many ways to divide a talk or speech into smaller segments (Purver, 2011); and as Fraser (1998, p.29) mentions shift of the topics is not always explicit and clear such as '*before I forget, on a different note*'. All these various points show that studying topic shifts needs a lot of researches to be understood; what is more is, before studying topics changes, a researcher has to be clear if they are looking for 'sentence topic', 'utterance topic', or 'discourse topic'. DeCarrico and Nattinger (1988) list different examples of topic shifters in three types of lectures:

Table 7
Topic Shifting Macro Markers by DeCarrico and Nattinger (1988)

Topic Shifter	Conversational Style	So let's turn to.
		Let me go to
		On to
		Let's look at...
		One final point/thing is...
		I'd like to talk about
		Back to
		Lots more to talk about, but on to.
		All right Now (falling intonation + pause)
		OK (falling intonation + pause)
Rhetorical Style	Let me talk a little bit about	
	This leads to...	
Reading Style	The (other) thing that X is Y	
	Now I'd like to give you . . .	
	Any other comments before I turn to . . . ?	
	End of quote	
		As to what is...

Researchers have identified other discourse markers that act as topic shifter too, for example, the discourse markers "so" has been known to have various functions of showing 'result', 'inference', and 'action' (Schiffrin, 1987). However, it was found out by Howe (1991) that 'so' can be indicative of topic initials. Studies by Johnson (2002) and Bolden (2006) report that 'so' can be used to change topics in conversations, the same was reported on discourse marker "now" in a study by Heeman, Byron & Allen, (1998). Mullany & Stockwell (2010) also note the use of 'okay' followed by a short 'pause' as the marker of a new topic or subtopic, they argue that it could also happen by using a "lengthy pause or a hesitation *err*" (p. 86).

TED Talks

As a non-profit organization, TED holds conferences in various parts of the world. Numerous speakers deliver short speeches on different topics. TED speeches are also available online, and people can watch them either on YouTube or TED Website. The videos are quite popular and millions of people watch them every day. TED organization also has many numbers of translators who translate the videos into their native language. Caliendo and Compagnone (2014), identify TED speeches very close to university lectures, regarding their discourse. This is the reason TED Talks have been the subject of various studies. According to Chris Anderson, the head of TED Talk, TED speakers have to be clear and convey the message to the listeners as clearly as possible. Tsai (2015) investigated the

speakers' prosodic voice characteristics; the purpose of the study was to compare TED speakers with other public speakers, he found out that, TED Talks were denser, due to their shortness regarding time limits. He also argues that lectures tend to have more speech pauses than TED speeches. Uicheng (2018) claims that the urge of being clear highlights the importance of discourse markers to indicate the lecturer's ideas and beliefs. Bonami and Hofherr (2004), argue that discourse markers are used in conversational speech more than any other form of communication. Considering the categorization of academic speeches by Dudley-Evans and Johns (1981), TED Talks can be classified as Conversational speeches, and this study is going to analyze TED Talks in English considering the use of Topic Shifting Macro markers.

Statement of the problem

The increasing number of exchange students as well as Erasmus students who study at the universities abroad, highlights the importance and necessity of academic lecture comprehension, for this reason, there are many studies on various aspects of academic lectures. TED speeches are widely used in EFL classrooms by teachers to make their students ready for those lectures. However, there are not as many studies on TED speeches as academic lectures. I believe Topic shifting discourse markers also demand more studies, considering the fact that they can be vague and surprisingly various, what is more, topic shifting macro DMs have important roles in understanding and following the flow of the talks; these are the reasons this study focuses on Topic shifting macro markers and it tries to investigate the frequency and type of the topic shifters in TED speeches. The related research question of this study is:

1. Which macro-discourse markers are most frequently used to signal a shift in topics, in TED Talk speeches?
2. Which of the Topic Shifting Macro markers listed in DeCarrico and Nattinger (1988), regarding conversational speeches, are used more frequently in TED Talk speeches?

Methodology

The purpose of this study is to investigate the type and frequency of topic shifting macro markers in TED Talk speeches, and two sets of data were collected for this study. One set was collected by using the official TED site videos. The second set of the data came from TCSE, or the TED Corpus Search Engine, which has been developed by Yoichiro Hasebe and has 3,166 TED transcripts.

Data Collection

As mentioned above, two sets of data were collected for this study. One set was collected by using the official TED site videos; eighteen videos were chosen from six popular topics of TED Talk, and the time length of the speeches was set on 12 to 18 minutes. Three speeches were chosen from each topic of technology, entertainment, design, business, science, and global issues. The selected speeches were given during the last two years. The transcripts of the speeches were printed and analyzed manually to find out how the speakers change the related topics in their speeches the analysis of the data were double-checked by a native speaker to assure that the topic of the utterances was changed and DeCarrico and Nattinger (1988) classification of topic shifters for conversational speeches was used as hints. The second set of the data came from TCSE, or the TED Corpus Search Engine, which has been developed by Yoichiro Hasebe. The website includes 3,166 TED transcripts which were searched to find out the frequency that the speakers use the topic shifting macro markers that were found by the first set of data and the markers that DeCarrico and Nattinger (1988) have listed for conversational speeches. For this purpose, the listed macro markers were searched at <https://yohasebe.com/tcse>. One advantage of this website is the chance it gives researchers to choose the discourse marker option. When ticked the site highlights the words that have been used as discourse markers. For example to search for the discourse marker "so" the command of "^so" was searched for, where "^" shows the sentence initials only, and by ticking the option of "discourse marker", wherever "so" has been used as a discourse marker gets highlighted. The same procedure was done for all of the markers listed in DeCarrico and Nattinger (1988) and those found from transcriptions manually.

Findings

This study aims to find out which discourse macro markers are used in TED speeches; therefore; transcriptions of eighteen TED speeches were analyzed manually and the findings are reported in this section.

Which discourse macro- markers are used to signal a shift in topics in TED Talk presentations?

After manually analyzing the eighteen speeches on different topics the found markers are shown in the table below.

Table 8

The Discourse Macro Markers Found in Eighteen TED Speeches

Title of the speech	Macro markers used for shifting topics
What we're getting wrong in the fight to end hunger	1. {pause}+ time setting 2. {pause}+location setting 3. 'So'
A video game that helps us understand loneliness	1. {pause}+ so 2. {pause}+ok+{pause}3. {pause} 4.{pause}+rising intonation
The transformative power of video games	1. {pause}+ so 2. "now" 3. "Let's take a moment to" 4. "so I kind of want to end with
Why talent carries you further than fame	1. {pause}+ so 2. {pause} 3. {pause}+ "now" 4.
My identity is a superpower — not an obstacle	1.{pause} 2. "anyway"
Why women should tell the stories of humanity	1.{pause}+rising intonation 2. {pause}+ so 3. "now" 4. "let me talk about" 5.
<i>Stunning buildings made from raw, imperfect materials</i>	1. "now" 2. "so" 3. "now I am going to"
<i>The importance of diversity in the comic book universe</i>	1. "now" 2. "so" 3. "so, let's talk about" 4. "now, I am going to"
<i>How urban spaces can preserve history and build community</i>	1. "now" 2. "I'd like to share" 3. "so" 4. " a little quick story here" 5.
<i>A radical plan to end plastic waste</i>	1. "now" 2. "so" 3. "ok"
<i>The human skills we need in an unpredictable world</i>	1. "now" 2. "so" 3. {pause}
<i>How to break bad management habits before they reach the next generation of leaders</i>	1. I want to talk about 2. "so" 3. {pause}
<i>What happens in your brain when you taste food</i>	1. "now" 2. "so" 3. {pause} 4. "let's.."
<i>A climate change solution that's right under our feet</i>	1. "so" 2. {pause}
<i>The real relationship between your age and your chance of success</i>	1. "now" 2. "so" 3. {pause} 4. "so, let's go back to" 5. "so let's look at" 6. "so the question is.."
<i>How we can protect truth in the age of misinformation</i>	1. "now" 2. "so" 3. {pause}
<i>Where in the world is it easiest to get rich?</i>	1."so" 2. "let's look at"
<i>How will we survive when the population hits 10 billion?</i>	1. "now" 2. "so"

As we see, the use of "so", "now", "Let's..." and the use of *pauses* are very common in the selected speeches:

" I believe that technology and innovation have the power to solve real problems, especially hunger/ {pause}/So/ in 2017 I created an app that would inventory everything that a business sells

and make it super easy for them to donate this excess food that would typically go to waste at the end of the night.”

As we see in the extract above the speaker changes the topic from the use of technology to stop hunger with a short pause and follows that with “so”, or in the speech about a video game about loneliness, the speaker uses “ok” to mark that they will be switching the topic:

“And I know a lot of us are guilty of this, because it's an easy way to not think about your own issues. Isn't it? Hmm? Hmm? Hmm? **OK**, the turning point came when I fell into an emotionally abusive relationship just a few years ago.”

As we see the speakers preferred using very short intervals to show topic shifting. However, there were a few cases that attempted to mark the shifting more explicitly as:

“ When should that appear?/ **So let's go back to** the party spoiler/ and ask ourselves: Why did Einstein make this ridiculous statement, that only before 30 you could actually be creative?”

Which of the Topic Shifting Macro markers listed in DeCarrico and Nattinger (1988), regarding conversational speeches, are used in TED Talk speeches?

To answer this question the TCSE developed by Yoichiro Hasebe was used which consists of 3,166 TED transcripts. The frequency of topic shifting macro markers listed on DeCarrico and Nattinger (1988) and the markers found in the previous section for conversational speeches are as follows:

Table 9.

The Frequency of Macro Markers Used in TED Talk Speeches.

Macro Marker Proposed by DeCarrico and Nattinger (1998)	Frequency	Macro Markers found manually from TED Talks	Frequency
<i>OK</i>	771	<i>So</i>	36,576
<i>So let's turn to</i>	6	<i>Let's take a moment</i>	6
<i>Let me go to</i>	10	<i>I want to end with</i>	30
<i>On to</i>	0	<i>anyway</i>	138
<i>Let's look at</i>	301	<i>Let me talk about</i>	37
<i>One final point/thing is...</i>	4	<i>I'd like to share</i>	66
<i>I'd like to talk about</i>	8	<i>I want to talk about</i>	340
<i>Back to...</i>	62	<i>Let's go back to</i>	62
<i>Lot more to talk about, but on to ...</i>	0	<i>Let's look at</i>	301
<i>All right</i>	47	<i>Now</i>	19,836
Now	19,836		

Therefore as it is obvious from the table the most frequent markers that have been used are “so”, and “now”. This finding is also matching with the finding of the manual analysis of the TED speeches.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The current study aimed to find out which discourse macro markers were used commonly in TED Talk speeches to shift the topics or subtopics and then compare their frequency with the macro markers in conversational speeches proposed by DeCarrico and Nattinger (1988). To answer the first research question eighteen TED speeches from various topics were selected and their transcriptions were analyzed manually. The finding revealed that the most commonly used markers to shift a topic were “so”, “now” and the use of “pause”. This finding is in parallel with the studies that have reported ‘so’ and ‘now’ as discourse markers to shift topics (Bolden, 2006; Heeman et.al, 1998; Howe, 1991; Johnson, 2002). The speakers’ preference to use one-word markers or even pauses also confirms Tsai (2015) concerning the density of TED speeches, in other words, due to the time limit that TED speakers have, they try to switch the topics as fast as possible. However, unlike what Tsai (2015) had mentioned that pauses are less frequent in TED speeches, it was found out that pauses are used frequently to change the subtopics and topics, which makes it challenging to notice the change of the

topics. This finding can be an evidence for Schiffrin, (2008) claim that pauses can mark a topic shift, which in turn is against what Uicheng (2018) claims that TED speakers change topics in a clear way. TED speakers, during their speeches, need to give background information, introduce the main topic of the speech, and convey the message in a very limited time. This makes them jump from one subtopic to another in a vague way which quite understandable. To answer the second research question the macro markers for conversational speeches that mark the shift in the topics were searched for in TCSE a TED Talk Corpora platform created by Yoichiro Hasebe. Both the markers found in the manual analysis and the markers listed in DeCarrico and Nattinger (1988) were searched for. The results show that among the markers from DeCarrico and Nattinger (1988) It is ‘now’ followed by ‘OK’ that are being used more frequently than others which again comes from the density of the speeches; moreover, as it is seen in table 2.1 there are other macro markers that were not in DeCarrico and Nattinger (1988). This finding confirms the claim of Purver (2011) on the variety of ways that speakers can segment their speeches.

Conclusion and Suggestions

This study focused on the use of discourse macro markers used in TED speeches and found out that despite the use of multi-word markers like “I’d like to talk about..”, speakers tend to use one-word markers like “so”, “now” and “ok” to change their topics, the various use of which is not highlighted neither in language books nor in the classrooms; for example, the students tend to use “now” mostly as an adverb while it can have an important function in the discourse as a topic changer. Furthermore, in many cases, the shift in the topic or subtopic was preceded by pauses. It can be inferred that TED speakers try to arrange their speeches in a limited time set, this also can be explained during students’ listening activities to make them able and prepared to follow the topics in the lectures, since TED speeches are widely used in EFL classes to develop students’ listening comprehension ability, teachers need to practice and introduce these markers to their learners. Topic shifting markers can also be used in speaking tasks of the students; in the course books very limited discourse markers are normally introduced to learners such as “anyway” and “by the way”. However, EFL students need to know that they might confront with various markers in different contexts. It should be noted that the topic shifting discourse markers can be used not only in presentations but also in class discussions and the debates among students, therefore teachers need to observe their students’ production and ensure that they apply them to sound more natural.

References

- Bellés-Fortuño, B. (2004). The spoken academic discourse of the social sciences. *Discourse Markers within the university lecture genre. Unpublished MA Thesis*. Castelló: Universitat Jaume I. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10803/10442>
- Bolden, G. B. (2006). Little words that matter: Discourse markers “so” and “oh” and the doing of other-attentiveness in social interaction. *Journal of Communication*, 56(4), 661-688. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00314.x>
- Bonami, O. & Hofherr, P. C. (Eds.). (2004). Relational adjectives as properties of kinds. *Empirical issues in formal syntax and semantics*, 5, 179-196. Retrieved from https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23161/mcnally_eiss5_rela.pdf?sequence=1
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions* (Topics in English Linguistics 19). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. Retrieved from <https://books.google.com.tr/>
- Caliendo, G. & Compagnone, A. (2014). Expressing epistemic stance in university lectures and TED talks: a contrastive corpus-based analysis. *Lingue E Linguaggi*, 11, 105-122. Doi:10.1285/i22390359v11p105
- Chafe, W. (2008). The Analysis of Discourse Flow. In Schiffrin (Eds.), (pp. 673-687) *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishing.
- Chaudron, C. & Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127. Doi:10.1093/applin/7.2.113
- DeCarrico, J. & Nattinger, J. R. (1988). Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. *English for specific purposes*, 7(2), 91-102. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90027-0](https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90027-0)
- Deroey, K. & Taverniers, M. (2011). A corpus-based study of lecture functions. *Moderna park*, 105(2), 1-22. Retrieved from <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/793/827>
- Deroey, K. L., & Taverniers, M. (2012). Just remember this: Lexicogrammatical relevance markers in lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4), 221-233. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.05.001>
- Dudley-Evans, A. & Johns, T. F. (1981). A team teaching approach to lecture comprehension for overseas students. *The teaching of listening comprehension*, 30-46. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/>
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Academic listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for specific purposes*, 16(1), 27-46. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-0)
- Fortuño, B. B. & Gómez, I. F. (2005). Spoken academic discourse: An approach to research on lectures. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 161-178. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1998029.pdf>
- Fraser, B. (1988). Types of English discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1-4), 19-33. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44362602>
- Fraser, B. (2009). An Account of Discourse Markers. *International Review of Pragmatics*, 1(2), 293–320. <https://doi.org/10.1163/187730909X12538045489818>.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Education Limited. England.
- Hasebe, Y. (2015) Design and Implementation of an Online Corpus of Presentation Transcripts of TED Talks. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 198(24), 174–182. Retrieved from <https://yohasebe.com/tcse/>
- Heeman, P. A., Byron, D., & Allen, J. F. (1998). Identifying discourse markers in spoken dialog. *Discourse*, 58298(6163), 8278. Retrieved from <http://www.aaii.org/>

- Howe, M. (1991). Collaboration on topic change in conversation. doi: <https://doi.org/10.17161/KWPL.1808.421>
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. *Writing: Texts, processes and practices*, 99121.
- Johnson, A., (2002). So . . .?: pragmatic implications of so-prefaced questions in formal police interviews. In: *Cotterill, J. (Ed.), Language in the Legal Process*. Palgrave Macmillan, New York, 91–110. Retrieved from https://doi.org/10.1057/9780230522770_6
- MacDonald, M.; Richard, B., & White, G. (2000). The real thing?: authenticity and academic listening. *English for Specific Purposes* (19),253-267. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00028-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00028-3)
- Moll, T. M. (2000). *EFL content lectures: a discourse analysis of an interactive and a non-interactive style*. Departamento de Filología inglesa, Universidad de Alicante.
- Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for specific purposes*, 23(3), 325-338. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00029-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00029-2)
- Mullany, L. & Stockwell, P. (2010). *Introducing English language: A Resource book for students*. Routledge.
- Northcott, J. (2001). Towards an ethnography of the MBA classroom a consideration of the role of interactive lecturing styles within the context of one MBA programme. *English for Specific Purposes*,20, 15–37. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00016-2)
- Purver, M. (2011). Topic segmentation. In: *Spoken Language Understanding: Systems for Extracting Semantic Information from Speech*, 291-317. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119992691>
- Ranger, G. (2018). *Discourse markers: An enunciative approach*. Springer.
- Rido, A. (2015). The use of discourse markers as an interactive feature in science lecture discourse in L2 setting. *TEFLIN Journal*, 21(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v21i1/90-106>
- Rowling, J. K. & Mariano, S. (2002). A study of the translation of discourse markers in Italian in Harry Potter and the Philosopher’s stone. Doi: 10.1.1.567.7341
- Sadeghi, B. & Heidaryan, H. (2012). The effect of teaching pragmatic discourse markers on EFL learners’ listening comprehension. *English Linguistics Research*, 1(2), 165-176. Retrieved from <https://doi.org/10.5430/ELR.V1N2P165>
- Schiffrin, D., 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. (2008). *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishing.
- Tsai, T. J. (2015). Are You TED Talk material? Comparing prosody in professors and TED speakers. *In Sixteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association*. Retrieved from <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/speech/tedmaterial15.pdf>
- Uicheng, K. & Crabtree, M. (2018). Macro Discourse Markers in Ted Talks: How Ideas Are Signaled to Listeners. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 55, 1-3.
- Young, L. (1994). University Lectures-Macro Structures and Micro-Features. *Academic Listening: Research Perspectives*, 159-176. Retrieved from <https://books.google.com.tr/>

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?¹

Ertuğ Kıyasoğlu² Şule Çeviker Ay³

Atıf: Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:16.02.2020

Kabul Tarihi:25.08.2020

Öz

Geleceğin insan gücü niteliğinin büyük ölçüde bugünün öğretmen niteliğinden etkilendiği bilinmektedir. Gerek kurumların gerekse bağımsız araştırmacıların yaptığı çalışmalar 21. yüzyılda öğrenen ve öğretenlerin yeni bazı becerilere sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Farklı araştırmalarda yaklaşık sonuçların elde edildiği bu beceriler daha çok öğrenme ve yenilik, dijital okuryazarlık, kariyer ve yaşam becerileri gibi beceriler etrafında sınıflanmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin hem bir öğrenen hem de bir öğreten olarak 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri; görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleriyle ile öğreten becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçların öğretmenlerin mevcut durumunu değerlendirmek, öğretmen seçiminde ya da yetiştirilmesinde nelere dikkat edileceğini anlamak ve çözümler sunmak için kullanılabileceği düşünülmektedir. Araştırma, tarama modelindedir, Marmara Bölgesi'nde sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Veriler 21. yüzyıl öğrenen ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçekleriyle toplanmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen ve öğreten becerilerini genellikle; alt boyutlardaki becerileri genellikle ve her zaman seviyesinde kullandıkları görüşünde oldukları; lisansüstü eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerinin esnek öğretme becerilerini daha çok kullandıkları görüşünde oldukları; kadın öğretmenlerin yönetsel ve onamacı becerileri kullanma düzeyi konusunda kendilerini daha güçlü değerlendirdikleri; 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasında orta düzeyde ve bütün alt boyutları arasında zayıf ve orta düzeyde pozitif ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenleri, 21. yüzyıl öğrenen becerileri, 21. yüzyıl öğreten becerileri

Abstract

Qualification of future manpower is largely influenced by the qualification of today's teacher. Studies by institutions and independent researchers indicate that learners and teachers need to have certain new skills in the 21st century. Such skills about which similar results have been achieved in different studies usually include learning and innovation, digital literacy, career, and life skills. This study aimed to examine classroom teachers' views on their levels of using 21st-century skills as learners and teachers, whether their views differed by some variables, and whether there was a relationship between their views on levels of using 21st-century learner and teacher skills. It is thought that the results can be used to evaluate the current condition of teachers, what to consider in selecting and training teachers, and to provide solutions. It is a descriptive study. The research was conducted with classroom teachers in the Marmara Region. The data were collected with 21st century learner and 21st century teacher skills scales. As concluded in the research, the classroom teachers thought that they used learner and teacher skills on the level of "usually" and used skills in the subscales on the levels of "usually" and "always"; the classroom teachers with a postgraduate degree thought that they used flexible teaching skills more; the female teachers evaluated themselves as more powerful in using the administrative and affirmative skills, and there was a moderate positive correlation between 21st-century learner and teacher skills and a weak and moderate positive correlation between all subscales.

Key Words: Classroom teachers, 21st-century learner skills, 21st-century teacher skills

¹ Bu çalışma Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

³ Sorumlu yazar, Dr. Öğretim Üyesi, suley@duzce.edu.tr, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Günümüzde dünya, bütün dönemlerden daha yüksek ivmeli bir değişim yaşanmasının sonucu olarak yeniden tasarlanmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu (WEF, 2018; ÇSGB, 2016;) tarafından yayınlanan 2030, 2040 veya 2050'deki işin geleceğine odaklanılarak yapılan tartışmaların sonuçlarının paylaşıldığı “Geleceğin Meslekleri” adlı raporda, ilkokula yeni başlayan çocukların yüzde 65’inin günümüzde var olmayan mesleklere sahip olacağı tahmin edilmektedir. Bunun sebebi, insanların gerçekleştirdiği iş ve görevlerle makineler ve algoritmalar tarafından gerçekleştirilen işler arasındaki sınırı hızla değiştiren teknolojik atılımlar olarak gösterilmektedir. Bu atılımların sonucu olarak küresel işgücü piyasalarının büyük dönüşümlere uğraması beklenmektedir. 2022 yılında insanlar tarafından yapılan işlerin oranının %71’den %52’ye düşeceği; makineler ve algoritmaların yaptığı işlerin oranının %48’e ulaşacağı öngörülmektedir. Dönüşümlerin iyi yönetilmemesinin riskleri beceri boşluklarını, eşitsizliği ve kutuplaşmada artışı sağlayabilmektedir. Bu nedenle bu raporda birçok yönden, işin geleceğini şekillendirme zamanının şimdi olduğu vurgulanmaktadır. Dijitalleşme, küreselleşme ve demografik değişiklikler ve göçün sebep olduğu değişimle (Yüksek Öğretim Kurumu, 2019) ortaya çıkan dönüşümün ne tür becerilerle sağlanacağına dair araştırmalar ve çeşitli sınıflamalar vardır. Voogt ve Roblin (2012) bunlardan sekiz önemli sınıflamayı analiz etmiştir. Bunlar: 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills [P21]) projesi, Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL)’ının dijital çağda öğrencilerin teknolojiyi etkili kullanımı için kritik öneme sahip faktörleri tanımlayan web tabanlı bir çerçeve sunan EnGauge projesi, 21. yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi projesi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills –[ATCS]), yeni adıyla ISTE olarak bilinen öğrencilerden teknoloji entegrasyonu için beklenen beceri ve tutumları sınıflayan standartlar (National Educational Technology Standards[NETS]), ABD’li öğrencilerin eğitim başarılarını periyodik olarak izleme ve değerlendirme çerçevesi (Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress [NAEP]), OECD ülkelerinde yeni milenyum öğrenenlerinin 21. yüzyıl yeterlilik ve becerilerinin sınıflandığı rapor (21st century skills and competences for new millennium learners [OECD]), farklı ülkelerde farklı eğitim sistemleri tarafından sağlanan yeterliliklerin anlaşılması ve karşılaştırılabilmesine yardımcı olmak üzere hazırlanmış, yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikler sunan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualification Framework [EQF]) ve Birleşmiş Milletler Eğitim Örgütü (United Nations Organization for Education [UNESCO])’nun sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda eğitimi daha iyi hale getirmek, zenginleştirmek ve dönüştürmek için oluşturulmuş çerçeve sunan raporunda (UNESCO- ICT) öğretmenler için yeterlilikler çerçevesinde yer alan sınıflamalardır. Bu sınıflamaların her biri 21. yüzyılda sahip olunması gereken temel yeterlilikleri ifade eder. Bu yeterlilikler eğitim sistemlerinin kazandırdığı beceri ve yeterlilikleri değerlendirmek ve geliştirmek için birer çerçeve sağlar. Bu sınıflamaların ortak paydaları eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, biliş üstü farkındalık, iletişim becerileri, dijital yetkinlikler, küresel farkındalık, bilgi okuryazarlığı, işbirliği gibi becerilerdir.

Bu sınıflamaların bazıları doğrudan insan gücü niteliğini yansıtır; bazıları geleceğin işgücü olacak öğrencilerin sahip olması gereken nitelikleri sunar; bazıları da bu becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak öğretmen yeterliliklerini kapsar. Aslında bu sınıflamaların hepsi yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerini açıklar. Wagner (2008) 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan ve sahip olunan beceriler arasındaki farka “küresel başarı açığı” demektedir. Bu açığın kapanması için orta ve büyük ölçekli işletmelerin yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak yaptığı analizde 21. yüzyılın yedi altın yeteneğini ortaya koymaktadır. Bu yetenekler: “Eleştirel düşünme ve problem çözme, sistemler ve bireyler arası işbirliği ve liderlik, kıvrak zeka ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve analiz edebilme, merak ve hayal gücüdür” (Wagner, 2008). Tanınırlığı en yüksek sınıflama 21. yüzyıl öğrenme ortaklığı becerileri (2003; 2013; 2015; 2019) raporundaki beceri sınıflamasıdır. Bu beceriler “Öğrenme ve Yenilikçilik”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji” ile “Yaşam ve Kariyer Becerileri” olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri daha çok düşünme becerileri ve işbirliği-iletişim odaklıdır; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği başlıkları altında açıklanmaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri bilgi, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığını kapsamaktadır. Son grupta yer alan ve yaşam ve kariyer becerileri olarak sınıflanan beceriler ise esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik ile liderliktir.

Bu özelliklerin incelenmesiyle ortaya çıkan ortak vurgu küresel rekabet içinde olabilmek için insan gücünün ortak amaç ve çıkarlara sahip iş arkadaşlarıyla ya da diğer kişilerle yüz yüze ya da sanal ortamlarda işbirliği yapabilmeleri, sahip olduğu toplumsal duyarlılık ve empatiyle piyasanın ihtiyacını öngörüp yeni ürün ya da hizmetler ortaya koyabilmeleri ve bunları girişimciliğiyle paylaşabilmeleri, karşılaşılan problemleri çözme ve olasılıkları öngörüp değerlendirmeleri, doğru kararlar verebilme gücüne sahip olmaları, yenilik üreten, paylaşan, değişime açık, bilgiye erişme ve bilgi bombardımanı karşısında ihtiyacı olanı seçme, eleme ve üretici olma özelliklerine sahip olmasının beklendiğidir.

Hangi öğrenme çıktılarını hedefleyeceğimize işaret eden bu niteliklerin varlık derecesini belirleyen araştırmalar da yapılmaktadır. En son yapılan değerlendirmeye göre Türkiye, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) 2018 verilerine göre alanların her birinde İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) ülkeleri ortalamasının altındadır; en azından bir alanda yüksek başarı seviyesine çıkan çok az öğrencimiz bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019; OECD, 2019). Benzer durum Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]) kapsamında yetişkin becerileri araştırması sonuçlarında görülmektedir. Türkiye’de yetişkinler, okuryazarlık, aritmetik ve problem çözme becerilerinde ölçümlenen diğer OECD ülkelerinden daha düşük yeterliliktedir (OECD, 2015; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2016). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi uygulaması (The Teaching and Learning International Survey [TALIS]) 2018 verileriyle (TEDMEM, 2019) de benzer olumsuz tablo ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreci uygulamaları 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecek etkinlikler açısından OECD ülkeleri ortalamasının altındadır. Eğitimin beklenen etkiyi yaratması için bu niteliklerin sadece hedef olarak benimsenmesi yeterli olmamaktadır. Her ne kadar öğretim programları kazanım ve ilkeleriyle, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumluluk dikkate alınarak hazırlanan ve bütün eğitim kurumlarında öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılacak yeterlilikler çerçevesini ifade eden Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ, 2016)’ne göre düzenlense de (MEB, 2016) yürürlükteki program diğer deyişle uygulamadaki program, resmi programdan farklı olabilir (Posner, 2004). Öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmesi için öğretmenin de bununla uyumlu öğreten becerilerine sahip olması beklenir. Rivkin, Hanushek ve Kain (2005), okul kalitesinin belirlenmesinde öğretmenin etkinliğinin önemini ortaya koymaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısını on kişi azaltmak bile öğretmen kalitesine yatırım yapmaktan daha küçük bir etkiye sahiptir. Öğretmen kalitesinin öğrenci performansı için önemli ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu kanıtlayan (Sirait, 2016) tutarlı bulgular bulunmaktadır. Wilborn (2013), yüksek nitelikli üç öğretmenin eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık öğretimine yönelik tutumlarının 21. yüzyıl beceri çerçevesinde etkisini incelemiş; eleştirel düşünme, gerçek dünyadaki öğrenme, beyin uyumlu öğrenme ve öğretim programı içeriğinin derinlemesine anlaşılmasıyla ilgili küçük temaları ortaya çıkarmıştır. Yüksek nitelikli öğretmenler 21. yüzyıl becerilerini kazanmayı sağlayacak odaklanmaya sahiptir.

Büyük etkiye sahip öğretmenler 21. yüzyılda farklı beklentilere cevap vermek durumundadır. Schleicher (2019) 21. yüzyılın okul sisteminin nasıl kurgulanması gerektiğini anlattığı “Dünya Okulu” kitabında; öğretmenlerden beklentilerin yüksek ve yükselmekte olduğunu; onlardan neyi, kime, nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda derin ve geniş kavrayış beklendiğini; tutkulu, fedakar ve düşünceli olmalarını; öğrenmeyi merkeze almalarını; öğrencileri katılıma ve sorumluluk almaya cesaretlendirmelerini; farklı ihtiyaçlarına, arka planlarına ve dillerine etkin cevaplar üretmelerini ve hoşgörüyü ve toplumsal kaynaşmayı teşvik etmelerini; öğrencilere sürekli olarak değerlendirme ve dönüt sağlamalarını; öğrencilerin kendilerine değer verildiğini ve süreçlere dahil edildiklerini hissetmelerini; öğrenmenin de işbirlikli olarak gerçekleşmesini sağlamalarını önermektedir. Saavedra ve Opher (2012), zor olsa da eğitimde öğrencilerin hayatlarıyla konular arasında ilgi kurarak, disiplinin bilgisiyle birlikte disiplinindeki bilgi üretimi becerilerini de öğreterek, düşünme becerilerini geliştirerek, öğrendiği bilgiyi yaşamda kullanarak, nasıl öğreneceklerini öğreterek, yanlış anlamaların üstesinden gelmek için öğrencileri aktif olarak yeni anlayışlar inşa etmeye yönlendirerek, öğrenme sonunda sonucu başkalarıyla paylaşmasını sağlayarak, öğrenmeyi hatta işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek şekilde teknolojiyi kullanarak ve yaratıcılığı teşvik ederek 21.

yüzyıla uygun bir öğrenme ortamı sağlanabileceğini söylemektedir. Bu durum, öğretmenlerin zorlu bir sürece hazır olmalarını gerektirmektedir.

21. yüzyıl becerilerini ve yetkinliklerini kullanmak onların sadece ne olduklarını ve nasıl kullanıldıklarını bilmekle değil aynı zamanda kişiliğin bir parçası haline getirmekle mümkündür. Kişiliğin gelişiminde potansiyeli belirleyen genetik faktörler gibi bu potansiyelin kullanımını belirleyen çevresel faktörler de etkilidir. Erikson, kişiliklerin diğer insanlarla ilişki içinde geliştiğini vurgular (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Bu ilişkide önemli roller anne baba, arkadaşlar ve öğretmenlerdedir. Bütün öğretmenlerin bu becerilerin birer modeli ya da teşvik edicisi olması önemlidir. Sekiz kritik dönemle açıklanan psikososyal gelişim dönemlerinde ilkökul yıllarına karşılık gelen “çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu” dönemi, çocuğun “ben öğrenebildiklerimin tümüyüm” kimlik duygusunu yaşadığı dönemdir (Atak, 2011). Bu dönemde zamanın çoğunu geçirip model aldıkları öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, onların kendilerini tanımlamalarına ve yeni sorumluluklar almalarına, girişimciliğe açık olmalarına neden olabilir. Bu dönemde bilişsel yetileri gerçeğe uygun değerlendirmeler yapacak hale gelen (Özdemir ve diğ.,2012) çocukların öğrendiklerine göre kişiliği şekillenir. Bu bağlamda 7-11 ya da 7-13 yaş ile sınırları ifade edilen bu dönemin onlara etkin modeller olacak öğretmenlerle geçirilmesi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye açık bir kimlik oluşturmalarını destekleyebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel bir önemi olduğu söylenebilir.

İfade edilen özel rolü nedeniyle araştırma sınıf öğretmenleriyle yürütülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, pedagojik formasyon kaynağı, öğrenim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre nasıldır; sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmada; 1.sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? 2. sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, pedagojik formasyon kaynağı, öğrenim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 3. sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? 4. sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, pedagojik formasyon kaynağı, öğrenim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 5. sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğreten becerilerini kullanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma derecesini beceriyi inceleyerek ölçen araştırmalara rastlanmadığı gibi görüşe, yeterlilik algısına dayalı veri toplayan çalışmalar da sınırlıdır. Bununla birlikte bu araştırmalar daha çok öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013; İşıgüzel, 2014; Şad, Açıkgül ve Delican, 2015; Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Dağhan, Nuhoglu Kıbar, Menzi Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017; Başar, 2018; Özdemir Özden, Karakuş Tayşi, Kılıç Şahin, Demir Kaya ve Bayram, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Gökbulut, 2020).

Öğretmenlik yapmakta olan gruba yönelik olan çalışmalar sınırlıdır (Karadeniz ve Vatanartıran, 2015; Orhan Göksün, 2016; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Aydın, 2019; Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019; Çelebi ve Sevinç, 2019; Eğmir ve Çengelci, 2020). Bu çalışmanın dikkatleri görev yapmakta olan öğretmenlerin becerilerine çekmesi ve öğretmenlerin hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitimi konusunda veri sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye çalışan bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri tek bir anda incelendiğinden tekil tarama; öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki nedensellik incelendiğinden nedensel karşılaştırma; öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığından ilişkiyel taramanın (Karasar, 2003) kullanıldığı söylenebilir.

Evren Örneklem

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı Mart ve Nisan aylarında Marmara Bölgesi'nde bir büyük şehrin ilçe merkezinde yürütülmüştür. Bu ilçede görev alan bütün sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ulaşılan öğretmen sayısı 470, geri dönen ölçek sayısı 450, eksik ya da özensiz doldurulan ölçeklerin ayıklanmasıyla analize giren ölçek sayısı 415'tir. Araştırmaya katılan 415 kişilik çalışma evreninin demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	282	68
	Erkek	133	32
Yaş	-25	28	6.7
	26-30	113	27.2
	31-35	138	33.3
	36-40	63	15.2
	41-45	35	8.4
	46 ve Üzeri	38	9.2
Eğitim Durumu	Lisans ve Ön Lisans	383	92.3
	Lisansüstü	32	7.7
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	126	30.4
	6-10 Yıl	104	25.1
	11-15 Yıl	106	25.5
	16-20 Yıl	32	7.7
	21 Yıl ve Üzeri	47	11.3
Pedagojik Form.Kaynağı	Eğitim Fak. Mezunu	303	73
	Eğitim Fak. Mezunu Olmayan	112	27

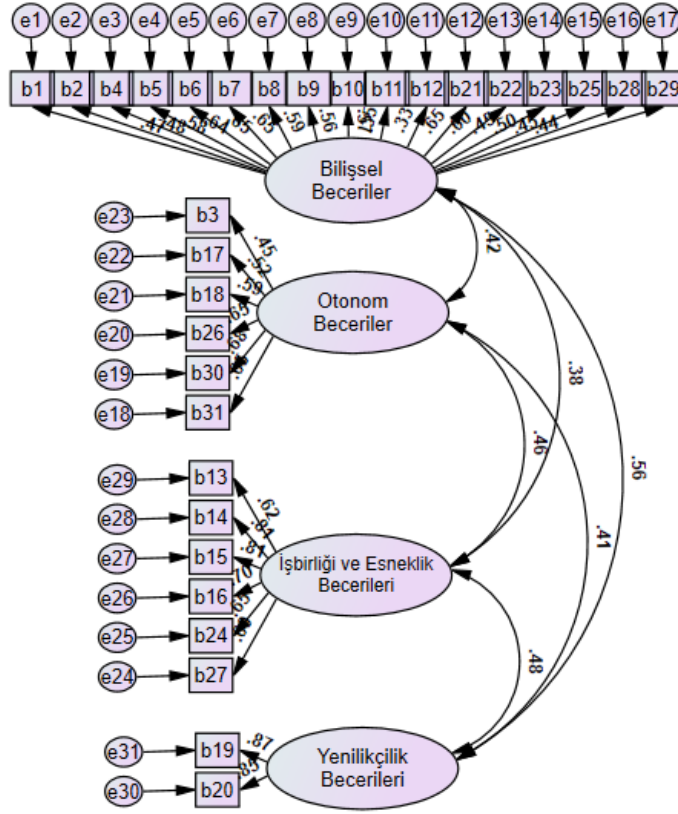
Tablo 1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik bilgileri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%68) kadındır, Göreve 25 yaşında ya da daha önce başlamış ve 41 yaş ve üstü küçük oranlarda (%6.7; 17.6) öğretmen bulunmakta, katılımcıların çoğunluğunu 26-40 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır (%75.7). Sınıf öğretmenlerinden 11 kişi ön lisans mezunu olduğunu bildirmiştir. Bu öğretmenlerin yaşı 46 ve üzeridir. Sınıf öğretmenlerinin sadece %7.7'si lisansüstü eğitim almıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur (%73). Sınıf öğretmenleri en çok 1-15 yıllık mesleki kıdeme sahiptir (%81).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Demografik Bilgi Formu", "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği" ve "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği" yoluyla toplanmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve pedagojik formasyon kaynağı sorulmaktadır.

21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği: Orhan Göksün ve Kurt (2016) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipindedir. 31 maddeden oluşan ölçekte cevaplayıcılar becerileri kullanma sıklığını "Her Zaman-Genellikle-Ara Sıra-Nadiren-Hiçbir Zaman" arasından seçmektedir. Ölçek, konuyla ilgili rapor ve makalelere (OECD, 2012; AASL, 2007; Wagner, 2008 ve Trilling and Fadel, 2009) ve odak grup görüşmesine dayandırılarak hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınması ve pilot uygulama yapılmasının ardından açılımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör isimlendirmesi uzman görüşleri doğrultusunda yapılmış; alt boyutlara, bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri isimleri verilmiştir. Ölçekten ya da alt boyutlardan alınan yüksek puanlar 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin sık kullanıldığını göstermektedir. Öğrenen becerileri ölçeği Cronbach's alpha güvenirlik düzeyi (0,892) ve alt boyutları için güvenirlik düzeyleri (bilişsel beceriler: 0,877; otonom beceriler: 0,706; iş birliği ve esneklik: 0,672 ve yenilikçilik: 0,818) yeterli seviyededir. Ölçeğin geliştirilmesinde son olarak araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan yapının doğruluğu test edilmiştir.

Ölçeğin bu araştırma kapsamında çalışıp çalışmayacağını sınamak amacıyla SPSS AMOS Programı yardımıyla en yüksek olabilirlik yöntemi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutların ve kurulan modelin istatistiksel olarak kabul gören değer aralığında olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 1’de verilmiştir.

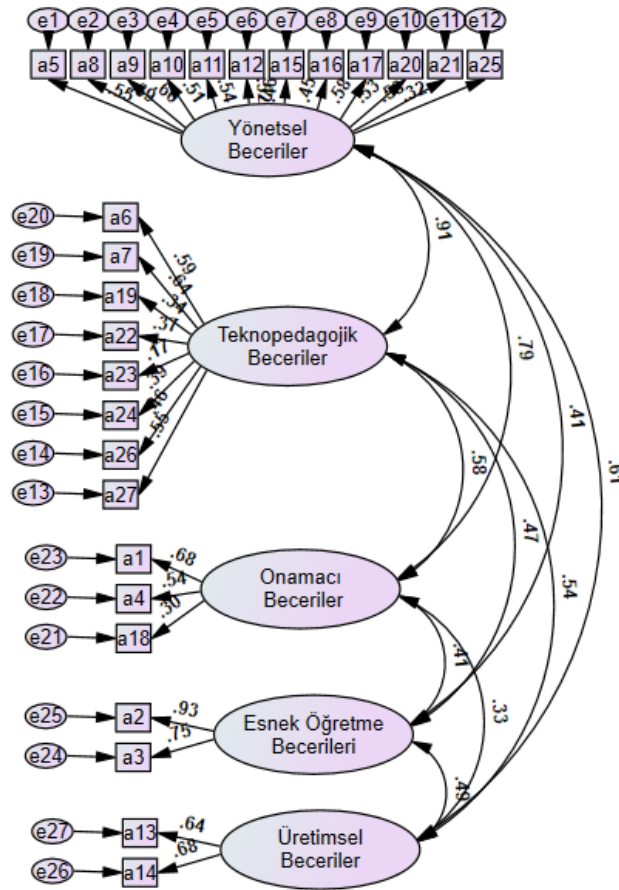


Şekil 1. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Yol Diyagramı

Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum değerleri incelendiğinde, kurulan modelin yapıya uygun olduğu görülmektedir (Kikare:894.332; SD:428; Kikare/SD:2.090; RMSEA:0.084; CFI:0.739) Kikare/SD değeri modelin çok iyi uyum sağladığını gösteren 2 değerine çok yakındır. Ayrıca, karşılaştırmalı uyum indeksi değeri (CFI) modelin iyi uyum değerinde olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü olarak adlandırılan RMSEA değerine bakıldığında da çok iyi uyum sınırı olan 0.05 değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Ölçeğin bu çalışmada elde edilen Cronbach alpha güvenirlik düzeyi 0.86'dır. Ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği: Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipindedir. 27 maddeden oluşmaktadır. Diğer ölçekle aynı süreçler izlenerek geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda alt boyutlara yönetsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler adları verilmiştir. Ölçekten ya da alt boyutlardan alınan yüksek puanlar 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin sık kullanıldığını göstermektedir. Öğrenen becerileri ölçeği Cronbach's alpha güvenirlik düzeyi (0.87) ve alt boyutları için güvenirlik düzeyleri (yönetsel beceriler: 0,852, teknopedagojik beceriler: 0.629, onamacı beceriler: 0.419, esnek öğretme becerileri: 0.752) yeterli seviyededir. Ölçeğin geliştirilmesinde son olarak araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan yapının doğruluğu test edilmiştir.

21. yüzyıl öğretmen becerileri ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilirliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Yol Diyagramı

Analiz sonuçları, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutların ve kurulan modelin istatistiksel olarak kabul gören değer aralığında (Kikare: 573.761; SD:314; Kikare/SD: 1.827; RMSEA: 0.073; CFI:0.765) olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen becerileri ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik düzeyi 0.83'tür. 21. yüzyıl öğretmen becerileri ölçeğinin de geçerli ve güvenilir ölçek olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayıyla okul yöneticilerinden alınan randevularla okullara gidilerek sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. 470 öğretmene ölçek dağıtılmış ancak 450 ölçek geri dönmüştür. Bu ölçekler tek tek incelenmiş, tek yüzü eksik ya da özensiz doldurulan ölçekler ayıklanmış, değerlendirmeye 415 ölçek alınmıştır. Hangi istatistiksel işlemlerin yapılacağına karar vermek üzere dağılımın normalliği test edilmiş; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 arasında olmasından dolayı (George ve Mallery, 2010) dağılımın normal olduğu ve parametrik testlerin kullanılmasının daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği kabul edilmiştir. Bu nedenle çalışmada veriler, öğrenen ve öğretmen beceri düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerle; bağımsız değişkenlerin öğrenen ve öğretmen becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analiziyle ve öğrenen ve öğretmen becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson korelasyon analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular şöyledir:

1.Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşler

Ölçek /Boyutlar	N	\bar{X}	S
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	415	4.04	0.429
Bilişsel Beceriler	415	4.59	0.425
Otonom Beceriler	415	3.80	0.614
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	415	3.63	0.795
Yenilikçilik Becerileri	415	3.97	0.743

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerini, 4,04 aritmetik ortalamasıyla “genellikle” düzeyinde; bilişsel becerileri 4,59 ortalama ile “her zaman” düzeyinde; otonom becerileri 3,80 ortalama ile; iş birliği ve esneklik becerilerini 3,64 ortalama ile, yenilikçilik becerilerini 3,97 ortalama ile “genellikle” seviyesinde değerlendirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen becerilerini kullanma seviyelerini yüksek buldukları; kendilerini en iyi bilişsel beceriler; en zayıf işbirliği ve esneklik becerileri boyutlarında değerlendirdikleri düşünülebilir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Cinsiyet, Pedagojik Formasyon Kaynağı, Öğrenim Durumu, Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 3’ te görülmektedir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	T	P
Bilişsel Beceriler	Kadın	282	4.598	0.404	.409	.683
	Erkek	133	4.579	0.470		
Otonom Beceriler	Kadın	282	3.790	0.609	-.609	.543
	Erkek	133	3.830	0.627		
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Kadın	282	3.587	0.682	-1.828	.068
	Erkek	133	3.739	0.988		
Yenilikçilik Becerileri	Kadın	282	3.940	0.747	-1.252	.211
	Erkek	133	4.038	0.735		
21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Kadın	282	4.106	.44599	1.605	0.109
	Erkek	133	4.028	.48737		

Tablo 3’te t-testi sonuçları incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı bağımsız gruplar t testi ile görülmektedir [$t=1.605, p>.05; t=409, p>.05; t=-609, p>.05; t=-1.828, p>.05; t=-1.252, p>.05$]. Başka bir ifade ile erkek ve kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma düzeylerini birbiri ile benzer düzeyde değerlendirdikleri düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin eğitim fakültesi mezunu olma ya da olmama değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 4’ te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Eğitim Fakültesi Mezunu Olma/Olmama Durumuna Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumu	N	\bar{X}	S	T	P
Bilişsel Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.564	0.4319	-1.991	.057
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.6737	0.4158		
Otonom Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	3.789	0.5859	-1.358	.175
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	3.893	0.6550		
İş birliği ve Esneklik Becerileri	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	3.612	0.8420	-1.242	.215
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	3.740	0.6564		
Yenilikçilik Becerileri	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	3.955	0.7472	-.331	.741
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	3.987	0.7476		
21. yüzyıl Öğrenen Becerileri	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.060	.4623	-1.582	.114
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.140	.4520		

Tablo 4'te verilen t-testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmaması durumuna göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma seviyesine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı [$t=-1.582, p>.05$; $t=-1.991, p>.05$; $t=-1.358, p>.05$; $t=-1.242, p>.05$; $t=-331, p>.05$]; diğer deyişle eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma düzeyine ilişkin görüşlerinin birbiri ile paralellik gösterdiği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 5' te görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrenim Durumuna Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	T	P
Bilişsel Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	4.584	0.430	-1.270	.205
	Lisansüstü	32	4.684	0.356		
Otonom Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	3.798	0.614	-.541	.588
	Lisansüstü	32	3.859	0.632		
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Lisans ve Ön Lisans	383	3.631	0.814	-.383	.702
	Lisansüstü	32	3.688	0.520		
Yenilikçilik Becerileri	Lisans ve Ön Lisans	383	3.967	0.745	-.352	.725
	Lisansüstü	32	4.016	0.746		
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Lisans ve Ön Lisans	383	4.068	.444	-1.100	.335
	Lisansüstü	32	4.292	.589		

Tablo 5'te verilen t-testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin lisans ve ön lisans mezunu olmaları ile lisansüstü mezunu olmaları arasında öğrenen becerileri ve alt boyutları açısından anlamlı fark olmadığı [$t=-1.100, p>.05$; $t=-1.270, p>.05$; $t=-.541, p>.05$; $t=-.383, p>.05$; $t=-.352, p>.05$]; diğer deyişle öğrenim durumunun 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ve alt boyutlarının kullanma düzeyine ilişkin farklı görüşler oluşturmadığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin yaş değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 6' da görülmektedir.

Tablo 6.

Yaş Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	S	F	P
Bilişsel Beceriler	20-25	28	4.743	0.363	1.134	.341
	26-30	113	4.606	0.411		
	31-35	138	4.558	0.450		
	36-40	63	4.541	0.423		
	41-45	35	4.625	0.444		
	46 ve Üzeri	38	4.610	0.401		
Otonom Beceriler	20-25	28	3.958	0.725	.919	.469
	26-30	113	3.754	0.579		
	31-35	138	3.808	0.551		
	36-40	63	3.725	0.623		
	41-45	35	3.871	0.741		
	46 ve Üzeri	38	3.881	0.710		
İşbirliği ve Esneklik Beceriler	20-25	28	3.744	0.613	1.041	.210
	26-30	113	3.678	0.744		
	31-35	138	3.561	0.623		
	36-40	63	3.5	0.645		
	41-45	35	3.505	0.778		
	46 ve Üzeri	38	3.711	1.477		
Yenilikçilik Beceriler	20-25	28	4.071	0.836	.436	.823
	26-30	113	3.964	0.787		
	31-35	138	4.018	0.746		
	36-40	63	3.897	0.714		
	41-45	35	3.886	0.756		
	46 ve Üzeri	38	3.947	0.579		

Tablo 6.

Yaşa Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler-Devam

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	S	F	P
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	20-25	28	4.122	.330	1.087	.367
	26-30	113	4.132	.457		
	31-35	138	4.042	.519		
	36-40	63	4.005	.413		
	41-45	35	4.105	.400		
	46 ve Üzeri	38	4.158	.443		

Tablo 6'da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri üzerinde yaş değişkeninin anlamlı farka neden olmadığı [$F=1.087$, $p>.05$; $F=1.134$, $p>.05$; $F=919$, $p>.05$; $F=1.041$, $p>.05$; $F=436$, $p>.05$]; yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 7' de görülmektedir.

Tablo 7.

Mesleki Kıdeme Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	P
Bilişsel Beceriler	1-5 Yıl	126	4.607	0.424	1.095	.359
	6-10 Yıl	104	4.603	0.461		
	11-15 Yıl	106	4.532	0.424		
	16-20 Yıl	32	4.564	0.334		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.678	0.405		
Otonom Beceriler	1-5 Yıl	126	3.738	0.633	1.153	.331
	6-10 Yıl	104	3.813	0.572		
	11-15 Yıl	106	3.808	0.548		
	16-20 Yıl	32	3.776	0.712		
	21 Yıl ve Üzeri	47	3.961	0.717		
İşbirliği ve Esneklik Beceriler	1-5 Yıl	126	3.655	0.707	1.445	.146
	6-10 Yıl	104	3.588	0.701		
	11-15 Yıl	106	3.577	0.599		
	16-20 Yıl	32	3.458	0.632		
	21 Yıl ve Üzeri	47	3.943	1.419		
Yenilikçilik Beceriler	1-5 Yıl	126	3.956	0.759	1.564	.183
	6-10 Yıl	104	3.918	0.807		
	11-15 Yıl	106	4.090	0.668		
	16-20 Yıl	32	3.75	0.833		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.011	0.630		
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	1-5 Yıl	126	4.095	.427	1.880	.113
	6-10 Yıl	104	4.020	.477		
	11-15 Yıl	106	4.098	.506		
	16-20 Yıl	32	3.992	.384		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.220	.437		

Tablo 7'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri üzerinde mesleki kıdem değişkeninin anlamlı fark yaratmayan bir değişken olduğu [$F=1.880$, $p>.05$; $F=1.095$, $p>.05$; $F=1.153$, $p>.05$; $F=1.445$, $p>.05$; $F=1.564$, $p>.05$]; sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşlerin mesleki kıdemden etkilenmediği düşünülebilir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşler

Ölçekler Boyutlar	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	415	4.081	0.462
Yönetmel Beceriler	415	4.505	0.563
Teknopedagojik Beceriler	415	3.930	0.528
Onamacı Beceriler	415	4.64	0.405
Esnek Öğretme Beceriler	415	3.564	1.595
Üretimsel Beceriler	415	4.083	0.661

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüş aritmetik ortalamaları 4.08 “genellikle” düzeyinde; alt boyutlardan yönetmel beceriler alt boyutu ortalaması 4.50 ortalama ile “her zaman”; teknopedagojik beceriler 3.93 ortalama ile “genellikle”; onamacı beceriler 4.64 ortalama ile “her zaman”, esnek öğretme becerileri 3.56 ortalama ile “genellikle” ve üretimsel beceriler 4.08 ortalama ile “genellikle” seviyesindedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerini en iyi onamacı becerilerde; en zayıf esnek öğretme becerileri boyutlarında değerlendirdikleri söylenebilir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Cinsiyet, Pedagojik Formasyon Kaynağı, Öğrenim Durumu, Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin cinsiyet değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 9’ da görülmektedir.

Tablo 9.

Cinsiyete Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	T	P
Yönetmel Beceriler	Kadın	282	4.558	0.526	2.817	.005
	Erkek	133	4.392	0.620		
Teknopedagojik Beceriler	Kadın	282	3.921	0.529	-.497	.619
	Erkek	133	3.949	0.529		
Onamacı Beceriler	Kadın	282	4.683	0.367	3.190	.002
	Erkek	133	4.549	0.463		
Esnek Öğretme Becerileri	Kadın	282	3.497	1.829	-1.254	.210
	Erkek	133	3.707	0.909		
Üretimsel Beceriler	Kadın	282	4.145	0.634	2.817	.005
	Erkek	133	3.951	0.699		
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Kadın	282	4.029	0.413	-0.832	.406
	Erkek	133	4.067	0.462		

Tablo 9’daki t-testi sonuçları incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenen becerileri toplam test ile teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerileri kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı; yönetmel beceriler, onamacı beceriler ve üretimsel beceriler alt boyutlarında kadınlar lehine fark olduğu bağımsız gruplar t testi ile görülmektedir [$t=-0.832$, $p>.05$; $t=-2.817$, $p<.05$; $t=-.497$, $p>.05$; $t=3.190$, $p<.05$; $t=-1.252$, $p>.05$; $t=2.817$, $p<.05$]. Buna göre kadın sınıf öğretmenlerinin yönetmel, onamacı ve üretimsel beceriler alt boyutlarını kullanma seviyelerini daha yüksek değerlendirdikleri düşünülebilir

Sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olma ya da olmama değişkenine göre 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 10’ da görülmektedir.

Tablo 10.

Eğitim Fakültesi Mezunu Olma/Olmama Durumuna Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumu	N	\bar{X}	S	T	P
Yönetmel Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.458	0.534	-1.049	.241
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.603	0.643		
Teknopedagojik Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	3.939	0.530	1.098	.273
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	3.865	0.50		
Onamacı Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.639	0.412	1.125	.261
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.580	0.410		
Esnek Öğretme Becerileri	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	3.543	1.778	.019	.985
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	3.539	0.966		
Üretimsel Beceriler	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.033	0.640	-1.858	.064
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.188	0.712		
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Eğitim Fakültesi Mezunu	303	4.019	0.4367	-1.764	.079
	Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan	112	4.103	0.4029		

Tablo 10’da verilen t-testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmaması durumuna göre 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanma seviyesine ilişkin görüşlerin farklılaşmadığı [$t=-1,764, p>.05$; $t=-1,049, p>.05$; $t=1,098, p>.05$; $t=1,125, p>.05$; $t=.019, p>.05$; $t=-1,858, p>.05$] görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu olmak 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeyine ilişkin değerlendirmelerde farka neden olmamaktadır. Diğer deyişle eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanma düzeyine ilişkin görüşlerinin birbiri ile benzer düzeyde olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 5’ te görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrenim Durumuna Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	T	P
Yönetmel Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	4.493	0.566	-1.439	.151
	Lisansüstü	32	4.642	0.504		
Teknopedagojik Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	3.916	0.534	-1.881	.061
	Lisansüstü	32	4.098	0.429		
Onamacı Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	4.634	0.409	-1.144	.253
	Lisansüstü	32	4.719	0.350		
Esnek Öğretme Becerileri	Lisans ve Ön Lisans	383	3.460	0.946	-4.726	.000
	Lisansüstü	32	4.813	4.605		
Üretimsel Beceriler	Lisans ve Ön Lisans	383	4.080	0.667	-.373	.710
	Lisansüstü	32	4.125	0.596		
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Lisans ve Ön Lisans	383	4.037	.4311	-1.100	.278
	Lisansüstü	32	4.113	.3691		

Tablo 11’de verilen t-testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin lisans ve ön lisans mezunu olmaları ile lisansüstü mezunu olmaları arasında öğreten becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken sadece esnek öğretme becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında lisansüstü mezunları lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t=-1,100, p>.05$; $t=-1,270, p>.05$; $t=-541, p>.05$; $t=-383, p>.05$; $t=-352, p>.05$]; lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenlerinin esnek öğretme becerilerini kullanma düzeylerinin artış gösterdiği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yaş değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 12’ de görülmektedir.

Tablo 12.

Yaşa Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	S	F	P
Yönetmel Beceriler	20-25	28	4.591	0.466	2.027	.074
	26-30	113	4.594	0.614		
	31-35	138	4.421	0.586		
	36-40	63	4.403	0.537		
	41-45	35	4.561	0.395		
	46 ve Üzeri	38	4.598	0.510		
Teknopedagojik Beceriler	20-25	28	3.871	0.378	.559	.732
	26-30	113	3.974	0.565		
	31-35	138	3.886	0.544		
	36-40	63	3.915	0.479		
	41-45	35	3.968	0.479		
	46 ve Üzeri	38	3.990	0.578		
Onamacı Beceriler	20-25	28	4.643	0.373	1.396	.225
	26-30	113	4.699	0.339		
	31-35	138	4.577	0.451		
	36-40	63	4.630	0.374		
	41-45	35	4.714	0.397		
	46 ve Üzeri	38	4.64	0.467		
Esnek Öğretme Beceriler	20-25	28	3.554	0.853	1.389	.057
	26-30	113	3.412	0.952		
	31-35	138	3.862	2.392		
	36-40	63	3.127	0.798		
	41-45	35	3.414	1.210		
	46 ve Üzeri	38	3.803	0.889		
Üretimsel Beceriler	20-25	28	4.393	0.711	1.483	.051
	26-30	113	4.159	0.580		
	31-35	138	3.957	0.677		
	36-40	63	4.127	0.701		
	41-45	35	3.972	0.696		
	46 ve Üzeri	38	4.118	0.609		
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	20-25	28	4.174	0.401	1.546	0.175
	26-30	113	4.043	0.428		
	31-35	138	4.018	0.416		
	36-40	63	3.964	0.414		
	41-45	35	4.048	0.455		
	46 ve Üzeri	38	4.152	0.482		

Tablo 12’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı [$F=1.546$, $p>.05$; $F=2.027$, $p>.05$; $F=.559$, $p>.05$; $F=1.396$, $p>.05$; $F=1.389$, $p>.05$; $F=1.483$, $p>.05$]; diğer deyişle yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri etkilemediği yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre kullanma düzeylerine ilişkin değerler Tablo 13’ te görülmektedir.

Tablo 13.

Mesleki Kıdeme Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	P
Yönetmel Beceriler	1-5 Yıl	126	4.561	0.583	2.130	.076
	6-10 Yıl	104	4.447	0.593		
	11-15 Yıl	106	4.473	0.564		
	16-20 Yıl	32	4.355	0.437		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.658	0.478		
	Teknopedagojik Beceriler	1-5 Yıl	126	3.898		
6-10 Yıl		104	3.856	0.559		
11-15 Yıl		106	3.976	0.495		
16-20 Yıl		32	3.910	0.482		
21 Yıl ve Üzeri		47	4.085	0.553		

Tablo 13.

Mesleki Kıdeme Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeyine İlişkin Görüşler-Devam

	1-5 Yıl	126	4.685	0.343		
Onamacı Beceriler	6-10 Yıl	104	4.583	0.447	2.099	.080
	11-15 Yıl	106	4.591	0.412		
	16-20 Yıl	32	4.760	0.319		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.674	0.469		
	1-5 Yıl	126	3.405	0.873		
Esnek Öğretme Beceriler	6-10 Yıl	104	3.447	1.014	2.124	.077
	11-15 Yıl	106	3.868	2.685		
	16-20 Yıl	32	3.203	1.121		
	21 Yıl ve Üzeri	47	3.809	0.882		
	1-5 Yıl	126	4.171	0.639		
Üretimsel Beceriler	6-10 Yıl	104	4.029	0.703	1.112	.351
	11-15 Yıl	106	4.058	0.666		
	16-20 Yıl	32	3.953	0.688		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.117	0.583		
	1-5 Yıl	126	4.038	.443		
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	6-10 Yıl	104	4.029	.449	2.105	.079
	11-15 Yıl	106	4.014	.376		
	16-20 Yıl	32	3.976	.332		
	21 Yıl ve Üzeri	47	4.209	.484		

Tablo 13'te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı [$f=2.105, p>.05$; $f=2.130, p>.05$; $f=1.876, p>.05$; $f=2.099, p>.05$; $f=2.124, p>.05$; $f=1.112, p>.05$]; diğer deyişle mesleki kıdemin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri etkilemediği söylenebilir.

5. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki Var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenen becerileri arasındaki ilişkilere ait değerler Tablo 14' te görülmektedir.

Tablo 14.

Mesleki Kıdeme Göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişkiler

	Öğrenen Becerileri	Bilişsel Beceriler	Otonom Beceriler	İşbirliği ve Esneklik Beceriler	Yenilikçilik Beceriler
Öğreten Becerileri	.674**	.632**	.429**	.471**	.528**
Yönetmel Beceriler	.639**	.632**	.365**	.441**	.471**
Teknopedagojik Beceriler	.573**	.496**	.408**	.401**	.512**
Onamacı Beceriler	.341**	.436**	.114*	.160**	.224**
Esnek Öğretme Beceriler	.299**	.238**	.251**	.227**	.234**
Üretimsel Beceriler	.492**	.433**	.318**	.390**	.356**

(0.00-0.25 Çok Zayıf; 0.26-0.49 Zayıf; 0.50-0.69 Orta; 0.70-0.90 Yüksek, 0.90-1.00 Çok Yüksek)

Tablo 14'teki Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenen becerileri arasında orta seviyede pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$; $r=0.674$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arttıkça öğrenen becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iyi bir öğrenen olmalarının iyi bir öğrenen olmalarını desteklediği söylenebilir. Benzer ilişkinin öğrenen ve öğrenen becerilerinin alt boyutları için de geçerli olduğu görülmektedir. Öğreten becerileri alt boyutlarından yönetmel becerilerin, öğrenen becerileri alt boyutlarından bilişsel beceriler ile orta seviyede ($r=0.632$); otonom beceriler ile zayıf seviyede ($r=0.429$); işbirliği ve esneklik becerileri ile zayıf seviyede ($r=0.471$) ve yenilikçilik becerileri ile orta seviyede ($r=0.528$) istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyonu mevcuttur. Benzer şekilde, öğrenen becerileri alt boyutlarından teknopedagojik beceriler ile öğrenen becerileri arasında orta ($r=0.573$);

yenilikçilik becerileri ile orta ($r=0.512$); bilişsel beceriler ($r=0.496$), otonom beceriler ($r=0.408$) ve işbirliği ve esneklik becerileri ($r=0.401$) ile zayıf seviyede anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir. Diğer taraftan, öğreten becerileri alt boyutlarından onamacı beceriler alt boyutunun öğrenen becerileri ($r=0.341$) ve bunun bilişsel beceriler alt boyutları ($r=0.436$) ile arasında zayıf seviyede; otonom beceriler ($r=0,114$), işbirliği ve esneklik becerileri ($r=0.160$) ve yenilikçilik becerileri ($r=0.224$) ile çok zayıf seviyede bir ilişki bulunmaktadır. Öğreten becerileri ölçeğinin esnek öğretim becerileri alt boyutunun öğrenen becerileri ölçeği ve alt boyutları ile arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenen becerileri ölçeği ile arasında zayıf ($r=0.299$); öğrenen becerilerinin alt boyutları ile arasında ise çok zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreten becerilerinin üretimsel beceriler alt boyutu ile öğrenen becerileri arasında zayıf ($r=0.492$) bir ilişki olduğu görölmektedir. Bu alt boyutun öğrenen becerileri ölçeği alt boyutları ile arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel ($r=0.433$), otonom ($r=0.318$), iş birliği ve esneklik ($r=0.390$) ile yenilikçilik becerileri ($r=0.356$) ile arasında zayıf bir ilişki olduğu görölmektedir. 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşler arasında ilişkiler olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri 21. yüzyıl öğrenen becerilerini genellikle kullandıkları görüşündedir. Alt boyutlarda “bilişsel beceriler”i her zaman; diğer becerileri ise genellikle kullandıklarını değerlendirmektedirler. Genellikle kullandıklarını belirtmekle birlikte kendilerini en zayıf gördükleri beceriler “işbirliği ve esneklik becerileri”dir. Sınıf öğretmenleri 21. yüzyıl öğreten becerilerini genellikle kullandıklarını değerlendirmektedirler. Alt boyutlarda “onamacı beceriler”i ve “yönetmel beceriler”i her zaman; “teknopedagojik”, “üretimsel” ve “esnek öğretim” becerilerini genellikle kullandıkları görüşündedirler. “Esnek öğretim becerileri” genellikle kullandıklarını düşündükleri beceriler olmakla birlikte en az kullandıkları görüşünde oldukları becerilerdir.

Bu yüksek yeterlilik algılarına ilişkin sonuçlar (Keskin ve Yazar, 2015; Orhan Göksun ve Kurt, 2017; Özdemir Özden, Karakuş Tayşı, Kılıç Şahin, Demir Kaya ve Bayram Şahin, 2018; Altunova ve Kozikoğlu, 2018; Kan ve Murat, 2018; Cemaloğlu vd., 2019; Çelebi ve Sevinç, 2019)’in 21. yüzyıl becerilerini kullanma seviyesine ilişkin algılara ait sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Öte yandan bu sonuçlar öğretmenlerin algılarına dayalı değerlendirmeleriyle elde edilen sonuçlardır, özdeğerlendirme ve uygulamada gözlenen beceri arasında fark olabilir. Nitekim, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından bekledikleri 21. yüzyıl öğrenen standartlarının nitel veri analizindeki kodlarının yaygın kabul gören AASL (2007) standartları ile çok küçük bir miktarda örtüştüğu; öğretim elemanlarının ölçekten çok yüksek puanlar almalarına rağmen, 21. yüzyıl öğrenen standartları ile ilgili alt temaların bir bölümüne orta ve düşük düzeyde değinmiş ya da hiç değinmemiş oldukları (Köğce, Özpinar, Mandacı-Şahin ve Aydoğan-Yenmez,2014) görölmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve 21. yüzyıl öğrenen standartları konusunda farkındalıklarının eksikliğine bağlanmıştır. Öğretim elemanlarında olmayan beklentilerin üniversite eğitiminde kazanılması olasılığının zayıf olacağı öngörülebilir. Ancak öğretim elemanlarının farkındalık eksikliğinin aksine öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmalarda öğretmen adayları beklentilerinin 21. yüzyıl yetkinlikleriyle daha uyumlu olduğu görölmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Dağhan ve diğ, 2017; Mardis and Dickonson, 2010). Öğretmen adayları öğrenenlerden “bilgiye ulaşabilen, yaşam boyu öğrenmeye açık, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerisine sahip, etkili iletişim kurabilen, teknolojiyi etkili kullanabilen ve işbirlikli öğrenme becerilerine sahip, yaratıcı, yenilikçi, kariyer becerileri gelişmiş bireyler olmaları gerektiğinin farkındadır. Genel olarak nicel veri toplama araçlarıyla toplanan veriler daha olumludur. Öğretim elemanlarının öğrenenlerinden beklediklerine kıyasla öğretmen adaylarının beklentileri alan yazındaki sınıflamalarla daha uyumludur. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kendilerini derecelendirmelerindeki olumlu durum ölçek puanlamalarındaki olumlu değerlendirme eğiliminden kaynaklanabilir. Bunun kaynağı kesin olarak bilinmemektedir. Nitekim üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu doğrulayan çalışmalarda (Coşkun, 2009) da, PISA ve TIMMS (Yücel ve Karadağ, 2016) gibi sınavların sonuçları da, öğretmen adaylarının derslerini 21. yüzyıl becerilerini kazandırması açısından değerlendirdiği çalışmalarda (Aydın, 2019) bu riski öngörmek gerektiğini düşündürmektedir. Ölçeklerle toplanan nicel verilerin nitel verilerle ya da

görüğe dayalı değerdendirmelerin performans dayalı değerdendirmelerle desteklenmemesi sonuçların yanılııcı olmasına sebep olabilir.

Cinsiyet, pedagojik formasyon kaynağı, öğrenim durumu, yaş ve mesleki kıdem değışkenleri sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Bozkurt ve Çakır (2016)'ın ve Kan ve Murat (2018)'in çalışmalarında kadınlar lehine sonuç elde edilmişken bazı çalışmalarda da (Çoklar, 2018; Çelebi ve Sevinç, 2019; Cemaloğlu vd., 2019) cinsiyet etkisiz bulunmaktadır. Mesleki kıdem de bu çalışmada 21. yüzyıl öğrenen becerileri için etkisiz bulunan bir değışkendir. Kıdemin fark yaratmadığı Çelebi ve Sevinç (2019) tarafından da tespit edilmiştir. Fakat alanyazın taramasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip olanlara göre kendilerini daha yeterli değerdendiklerine (Keskin ve Yazar, 2018) ilişkin bulgulara da rastlanmıştır. Eğitim durumu değışkeni için de mesleki kıdem ve cinsiyet değışkenleri açısından elde edilen bulgular gibi tutarsızlıklar bulunmaktadır. Örneğin yaşam becerileri alt testinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip olduğunu gösteren (Keskin ve Yazar, 2015) çalışmada diğer alt boyutlar açısından farklılık gözlenmemiştir.

Pedagojik formasyon kaynağı, yaş ve mesleki kıdem değışkenleri sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Ancak lisansüstü eğitim yapan öğretmenler esnek öğretme becerilerini daha çok kullandıkları görüşündedir. Kadınlar öğrenen becerilerinden yönetsel ve onamacı becerileri daha çok kullandıkları görüşündedir. Cinsiyetin 21. yüzyıl becerilerine etkisine ilişkin veriler alanyazında her beceri için çok değışkenlik göstermektedir (Evin Gencel, 2013; Şad ve Nalçacı, 2015; Şahin, 2010; Özgen ve Obay; 2008). Cinsiyetin etkili bir değışken olup olmadığı çelişkili veriler sonucunda kesin olarak belirlenememektedir. 21. yüzyıl becerilerinin Türkiye'de bütün olarak son yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Ölçeklerin ve araştırma çeşitliliğinin artması daha doyurucu sonuçlar sağlayabilir.

21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma seviyesine ilişkin görüşler olumlulaştıkça öğrenen becerilerini kullanma seviyesine ilişkin görüşlerin de olumlulaştığı; bu pozitif ilişkinin orta seviyede olduğu; iki ölçeğin alt boyutları arasında da değışen seviyelerde zayıf ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenen becerileri boyutlarının öğrenen beceri boyutlarıyla ilişkisi Orhan Göksun ve Kurt (2016) tarafından da ortaya konmuştur. Öğretmenler öğrenen özellikleriyle doğrusal ilişkili öğrenen özelliklerine sahiptir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da (Burns ve Sinfield, 2004; Minton, 2005; Tennant, McMullen ve Kaczynski, 2009 akt.Çelebi ve Sevinç, 2019 ve Çelebi ve Sevinç, 2019) bu çalışmaya konu olan öğrenme becerilerinin öğretme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi görülmektedir.

Araştırma verileri ve alanyazın taraması sonucunda öğrenci yetiştirmekte olan mevcut öğretmenlerle daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu; bu çalışmaların daha çok becerilerin icrasına diğer deyişle performans dayalı olmasının ve araştırma türünün çeşitlendirilmesinin ve bu şekilde verilerin teyit edilmesi gerektiği; sınıf öğretmenlerinin seçiminde öğrenen-öğreten becerileri arasındaki pozitif ilişki dikkate alınarak ve lisansüstü eğitim yapmış olmanın esnek öğretim becerilerine etkisi göz önünde tutularak atanma önceliği olarak lisansüstü eğitim yapmış olmanın değerdendirilebileceği ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmasının özendirilmesi ve desteklenmesi; sınıf öğretmeni seçiminde 21. yüzyıl becerilerinin seçim kriteri olarak düşünölebileceği; öğrenen becerilerine bakarak öğretmenlerin alınabileceği önerilebilir. Kadınların yönetsel ve onamacı becerileri performans dayalı çalışmalarda incelenerek sınıf ve okul yönetimine ilişkin öneriler geliştirilebilir. 21. yüzyıl becerileri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir, bu konuda farkındalık artışı sağlanabilir. Bu eğitimler sonrasında algıladıkları yeterlilik düzeyleri öncesiyle karşılaştırılabilir. Eğitim fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon programı mezunlarından bu becerilerde farklı olmadıkları göröldüğünden eğitim fakültelerinde öğretim programlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini geliştirmeye dikkat edilerek uygulanması konusunda somut adımlar atılması ve bunu sağlayacak politikalar belirlenmesi önerilebilir. 21. yüzyıl öğrenen ve öğrenen becerilerini geliştirebileceği düşünölen programlar eylem araştırması çalışmalarıyla deneyerek geliştirilebilir.

Kaynakça

- American Association of School Librarians [AASL]. (2007). *Standards for the 21st-century learner*. Erişim adresi: <https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2017/11/AASL-Standards-Framework-for-Learners-pamphlet.pdf>
- Altunova, N. ve Kozikoğlu, İ. (2018). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine İlişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8, 522-531. doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Anagün, Ş.S., Atalay, N, Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Atak, H. (2011) Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1),63-213. Erişim adresi: http://psikguncel.org/archives/vol3/no1/cap_03_08.pdf
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin Cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82.
- Burns, T. ve Sinfield, S. (2004). *Teaching, learning and study skills: A guide for tutors*. London: Sage Publication Ltd. Erişim adresi: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/teaching-learning-and-study-skills/book226600>
- Cemaloğlu,N., Arslangilay, A.S., Üstündağ, M.T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 845-874. doi:10.29299/kefad.2019.20.02.010
- Çoklar, A.N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB].(2016). *Beceriler önemlidir: Yetişkin becerileri araştırmasının kapsamlı sonuçları Türkiye ülke notu*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>
- Çelebi, M. ve Sevinç, Ş. (2019) Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri* (s.157-172). Erişim adresi: https://drive.google.com/file/d/1MjWKEurbEcBCzeB7ItMTC8zIDr_kHpi3/view
- Dağhan, G., Nuhoglu K., P., Menzi Çetin, N., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7, 215-235. doi: 10.17943/etku.305062
- Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 45, 1045-1077. doi: 10.29228/Joh41513
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558>
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki, *Turkish Studies – Educational Sciences*. 15, 127-141. doi:10.29228/TurkishStudies.40164
- Günüç, S., Odabaşı, H.F.,ve Kuzu, A. (2013).21.Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436 - 455. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63366>

- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/HUJE.2019051590
- Kan, A. ve Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl beceri algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10, 251-272. doi: 10.15345/iojes.2018.04.014
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14, 1017-1028. doi:10.17051/io.2015.12578.
- Karasar, N. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayımları.
- Keskin, İ., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.Erişim: <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3503/1603>
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2014), 185-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786794>
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi:10. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mardis, M. ve Dickinson, G.K. (2010). *Far away, so close: preservices school library media specialists' perceptions of AASL's standards for the 21st-century learner*. American Library Association. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/a47d/af2df22a3fe8524612f328e93a01c126a797.pdf>
- OECD (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation*. OECD Publishing. Erişim adresi: http://www.oecd-ilibrary.org/education/connectedminds_9789264111011-en
- OECD (2015). *The survey of adult skills (PIAAC)*. Erişim adresi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en
- OECD (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills strategy: Turkey*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/turkey/Skills-Strategy-Turkey-EN.pdf>
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir Özden, D., Karakuş Tayşi, E.,Kılıç Şahin, H., Demir Kaya, S.ve Bayram, F.Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13, 1163-1184. doi: 10.7827/TurkishStudies.14298
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M.T. ve Nasıroğlu S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4, 566-589 doi:10.5455/cap.20120433
- Özgen, K. ve Obay, M. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin tutumları*. 8th International Educational Technology Conference, 6-9 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, (s.583-588) Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/326976467_Ortaogretim_matematik_ogretmen_aday_larinin_egitim_teknolojisine_iliskin_tutumları
- Partnership for 21st Century Skills (P21) (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework for 21st century learning*. Erişim adresi: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Partnership For 21st Century Skills [P21] (2013). *Framework For 21st century learning*. Erişim adresi: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>
- Partnership for 21st Century Skills. [P21].(2015). *P21 framework definitions*. Erişim adresi: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_
- Partnership for 21st Century Learning (2019). *P21 framework for 21st century learning definiations*. Erişim adresi:

- http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf
- Rivkin, S. G., Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Erişim adresi: <https://econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*, (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saavedra, A. R. ve Opfer, V.D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94, 8-13. doi: 10.1177/003172171209400203
- Sirait, S. (2016). Does teacher quality affect student achievement? An empirical study in Indonesia. *Journal of Education and Practice*. 7(27):34-41. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115867.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *Dünya okulu. 21. yüzyılın okul sistemi nasıl kurgulanmalı*. (Çev. Ş.Karadeniz). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Şad, S. N., Açıkgül, K. ve Delican, K. (2015). Senior preservice teachers' senses of efficacy on their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Theoretical Educational Science*, 8, 204-235. doi: 10.5578/keg.9480
- Şad, S. N., ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/275333641_Ogretmen_Adaylarinin_Egitimde_Bilgi_ve_Iletisim_Teknolojilerini_Kullanmaya_Iliskin_Yeterlilik_Algilari_Prospective_Teachers'_Perceived_Compencies_about_Integrating_Information_and_Communication_Tech
- Şahin, M.C. (2010). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD-New millennium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- TEDMEM (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler. *Türk Eğitim Derneği Analiz Dizisi*:6. Türk Eğitim Derneği, Ankara. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler>
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (2016, 2 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 29581). Erişim adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Yücel, C. ve Karadağ, E. (2016). *TIMSS 2015 Türkiye: Patinajdaki eğitim*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, doi: 10.13140/RG.2.2.20445.20964/1
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2019). *Geleceğin meslekleri çalışmaları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin_meslekleri_calismalari.pdf
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. NY: Basic Books.
- World Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, Erişim adresi: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- World Economic Forum[WEF] (2018). *The future of jobs report 2018*. Erişim adresi: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/>

What Are the Views of Classroom Teachers on Their Levels of Using 21st Century Learner and Teacher Skills?

Ertuğ Kıyasoğlu Şule Çeviker Ay

To cite this article: Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi: 10.30900/kafkasegt.689976

Research article

Received:16.02.2020

Accepted:25.08.2020

Introduction

Changes in information and communication technologies and globalization increase international competition, and training manpower equipped with knowledge and skills required by the century is of special importance. For sustainable development and competitive advantage, it is important to train generations such knowledge and skills. Teachers are expected to guide students while acquiring these skills (Palfrey and Gasser, 2008). Given the role of teachers in developing skills and behaviors of generations, one can argue that training teachers who are learners and teachers of the century will facilitate achieving the goals. Research on competitive manpower of the new century lists the features looked for in qualified manpower. Teacher skills of the new millennium (OECD) or century are classified in AASL (2007), Wagner (2008), Trilling and Fadel (2009), Kylonen (2012), Partnership for 21st Century Learning (2015), and there are great similarities between the classifications along with differences. Classifications involve several skills of learning and innovation and skills about life and career, on one hand, literacies that provide an advantage in the digital age on the other hand. Teachers' proximity to these skills is an advantage for the new generation. Hence, this research aimed to examine classroom teachers' views on their levels of using 21st-century learner and teacher skills, whether their views differed by gender, source of pedagogic formation, educational level, age, occupational seniority, and whether there was a relationship between their views on levels of using 21st-century learner and teacher skills. It is expected that results will allow for exploring classroom teachers' views regarding 21st-century learner and teacher skills and realizing teachers' suitability for requirements of the era, providing hints about precautions that can be accordingly taken, understanding what to consider in selecting or training teachers and offering solutions.

Method

This research utilized the descriptive model. Classroom teachers' 21st-century learner and teacher skills were examined with the single survey model, the correlational survey investigated relationships between learner and teacher skills, and causality between independent variables and learner and teacher skills was examined with the causal comparison. The research did not utilize any sample. 470 classroom teachers in a district center of a major city were reached. 68% of the classroom teachers are female, 92.3% have bachelor's or associate's degrees, 60.5% are aged between 26-35, 55.5% have occupational seniority of 1-10 years, and 73% graduated from a faculty of education. Participants were asked to complete the demographic information form and scales of 21st-century learner skills and 21st-century teacher skills developed by Orhan Göksün and Kurt (2016). Subscales of the 31-item 21st-century learner skills scale include cognitive skills, autonomous skills, collaboration, and flexibility skills, and innovativeness skills. Subscales of the 27-item 21st-century teacher skills scale are administrative skills, techno-pedagogical skills, affirmative skills, flexible

teaching skills, and generative skills. There are no negative items in the Likert scales. Higher scores from subscales or scales mean that 21st-century learner-teacher skills are used frequently. The validity and reliability of the scales were proven with statistical evidence. 450 of the scale forms distributed to the classroom teachers during the fall term of 2019 could be collected, and 415 were found to be useable and analyzed. Data of normal distribution were subjected to independent samples t-test, one-way variance analysis (ANOVA), and Pearson's correlation method of parametric tests.

Findings

Classroom teachers had a mean score of 4.04 (usually) in using 21st-century learner skills; they had mean scores of 4.59 (always) in cognitive skills and 3.80 in autonomous skills, 3.64 in collaboration, and flexibility skills and 3.97 in innovativeness skills (usually). Accordingly, classroom teachers used their learner skills on the level of "usually" while they made the best use of cognitive levels and the poorest use of collaboration and flexibility skills.

Independent samples t-test concluded that there was no significant difference between levels of using 21st-century learner skills and all its subscales by gender [$t=1.605, p>.05$; $t=409, p>.05$; $t=-609, p>.05$; $t=-1.828, p>.05$; $t=-1.252, p>.05$]. In other words, male and female teachers had similar views on their levels of using the 21st-century learner skills. The same applies to total test and subscales respectively by whether classroom teachers graduated from a faculty of education [$t=-1.582, p>.05$; $t=-1.991, p>.05$; $t=-1.358, p>.05$; $t=-1.242, p>.05$; $t=-331, p>.05$]. Having graduated from a faculty of education did not cause any difference between 21st-century learner skills. There was also no significant difference in learner skills and its subscales between having a bachelor's or associate's degree and a postgraduate degree [$t=-1.100, p>.05$; $t=-1.270, p>.05$; $t=-541, p>.05$; $t=-383, p>.05$; $t=-352, p>.05$]. One-way variance analysis (ANOVA) concluded that age was not a variable that caused a significant difference in 21st century learner skills [$F=1.087, p>.05$; $F=1.134, p>.05$; $F=919, p>.05$; $F=1.041, p>.05$; $F=436, p>.05$]. It was also found in ANOVA that occupational seniority did not cause any significant difference in classroom teachers' 21st-century learner skills [$F=1.880, p>.05$; $F=1.095, p>.05$; $F=1.153, p>.05$; $F=1.445, p>.05$; $F=1.564, p>.05$].

Classroom teachers had a mean score of 4.08 (usually) regarding their levels of using the 21st-century teacher skills; they had mean scores of 4.50 (always) in administrative skills, 3.93 (usually) in techno-pedagogical skills, 4.64 (always) in affirmative skills, 3.56 (usually) in flexible teaching skills, and 4.08 (usually) in generative skills. Accordingly, classroom teachers made the best use of affirmative skills and the poorest use of flexible teaching skills.

It was seen in the independent samples t-test that there was no significant difference between the 21st-century teacher skills total test and their views on levels of using techno-pedagogical skills and flexible teaching skills by gender; and there was a difference in administrative skills, affirmative skills and generative skills in favor of women [$t=-0.832, p>.05$; $t=-2.817, p<.05$; $t=-.497, p>.05$; $t=3.190, p<.05$; $t=-1.252, p>.05$; $t=2.817, p<.05$]. Accordingly, female classroom teachers evaluated their levels of using administrative and affirmative skills as being higher. No significant difference was found in total test and subscales respectively by whether classroom teachers graduated from a faculty of education [$t=-1.764, p>.05$; $t=-1.049, p>.05$; $t=1.098, p>.05$; $t=1.125, p>.05$; $t=.019, p>.05$; $t=-1.858, p>.05$]. While there was no significant difference in teacher skills and its subscales between having a bachelor's or associate's degree and a postgraduate degree, a significant difference was found only in flexible teaching skills in favor of those with a postgraduate degree [$t=-1.100, p>.05$; $t=-1.270, p>.05$; $t=-541, p>.05$; $t=-383, p>.05$; $t=-352, p>.05$]. According to one-way variance analysis (ANOVA), age did not cause any significant difference in the views on levels of using the 21st-century teacher skills [$F=1.546, p>.05$; $F=2.027, p>.05$; $F=.559, p>.05$; $F=1.396, p>.05$; $F=1.389, p>.05$; $F=1.483, p>.05$]. It was also found in ANOVA that occupational seniority did not cause any significant difference in classroom teachers' views on their levels of using the 21st-century teacher skills [$F=2.105, p>.05$; $F=2.130, p>.05$; $F=1.876, p>.05$; $F=2.099, p>.05$; $F=2.124, p>.05$; $F=1.112, p>.05$].

A moderate positive significant correlation was found between the views on levels of using the 21st-century learner and teacher skills ($p<0.05$; $r=0.674$). As classroom teachers' levels of using 21st-century learner skills increased, their levels of using teacher skills also increased. One can accordingly

argue that teachers' idea that they are good learners supports their idea that they are good teachers. A similar relationship is valid for the subscales of teacher and learner skills.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As concluded in the research, the classroom teachers thought that they usually used 21st-century learner skills. As for the subscales, they always used "cognitive skills" while using other skills usually. Despite using "collaboration and flexibility skills" usually, the classroom teachers evaluated themselves to be least competent in these skills. The classroom teachers evaluated themselves to be using 21st-century teacher skills usually. As for the subscales, they thought that they always used "affirmative" and "administrative skills" and usually used "techno-pedagogical", "generative" and "flexible teaching" skills. While "flexible teaching" skills were the skills the teachers thought they usually used, they reported that they use them the least. Results on such high level of perceived competence coincide with the results regarding the perceived levels of using the 21st-century skills in the literature (Keskin and Yazar, 2015; Orhan Göksun and Kurt, 2017; Özdemir Özden, Karakuş Tayşi, Kılıç Şahin, Demir Kaya and Bayram Şahin, 2018; Altunova and Kozikoğlu, 2018; Kan and Murat, 2018; Cemaloğlu et al., 2019; Çelebi and Sevinç, 2019). However, these results were achieved through teachers' self-assessments based on their perceptions; hence, there might be a difference between self-assessment and skills observed in practice.

Gender caused a significant difference only in administrative and affirmative skills of 21st-century learner skills in favor of women and having a postgraduate degree caused a significant difference only in the flexible teaching skills of 21st-century teacher skills while other variables had no impact. There are studies in favor of and against these results.

It was found that as the views on levels of using the 21st-century learner skills were more positive, the views on levels of using the teacher skills also became more positive, that this positive correlation was moderate, and that there were weak and moderate positive significant correlations between the subscales of the two scales at varying degrees. The studies in the literature (Orhan Göksun and Kurt, 2016; Burns and Sinfield, 2004; Minton, 2005; Tennant, McMullen and Kaczynski, 2009 as cited in Çelebi and Sevinç, 2019; Çelebi and Sevinç, 2019) support this result.

Research on teachers' 21st-century skills can be diversified and increased in number; their skills can be examined, and 21st-century skills can be included among the criteria in teacher training programs and teacher recruitment.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Mutlulukla İlgili Düşüncelerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma¹

Faruk Caner YAM²  

Atıf: Yam, F.C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 262-281. doi:10.30900/kafkasegt.764370

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:05.07.2020

Kabul Tarihi:15.09.2020

Öz

Bu çalışmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin mutluluk ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 36 kız ve 42 erkek olmak üzere toplam 78 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nitel modellerden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sonrasında dört ana tema ve çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalar mutluluğun tanımı, birlikte olmaktan mutlu olunan kişiler, mutlu eden durumlar ve mutluluğun zihinsel temsilleri şeklinde isimlendirilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucuna göre çocukların mutluluğu gülümseme, eğlenme, sevilme, hayal kurma ve sevdikleri ile bir arada olmak şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Diğer açıdan çocukları mutlu eden durumların neler olduğu incelendiğinde bazı çocukların hediye almak, oyun oynamak, yüzmek gibi maddi şeylerden mutlu oldukları görülürken bazılarının ise sevmek, değer görmek ve sevilme gibi manevi şeylerden mutlu oldukları görülmüştür. Ayrıca çocuklar anne, baba, dede, öğretmen ve arkadaşlarının yanlarında olmalarından dolayı mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer açıdan mevcut araştırma kapsamında çocukların mutluluk ile ilgili metaforik algıları incelenmiştir. Çocukların mutluluk kavramı ile ilgili üretmiş oldukları metaforlar incelendiği zaman bazı çocukların mutluluğu olumlu yaşantılar ve doyum verici kavramlarla ilişkilendirdiği ancak bazı çocukların mutlulukla ilgili olumsuz metaforlar ürettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, çocukların mutluluk kavramına ilişkin çeşitli zihinsel imgelere sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğrencisi, metafor, mutluluk, nitel araştırma.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of students about happiness in the fourth grade of primary school. The study group of the research consists of 78 students, 36 girls and 42 boys. The research was designed in a qualitative model and the data were collected by a form consisting of semi-structured open-ended questions. Qualitative data obtained in the study were analyzed by content analysis method. After the content analysis, four main themes and various categories were identified. According to the results of the content analysis, it was seen that children define happiness as smile, fun, love, dream and being together with their loved ones. On the other hand, when the situations that make children happy are examined, it is seen that some children are happy with material things like buying gifts, playing, swimming, while others are happy with spiritual things such as loving, valued and loved. In addition, the children stated that they were happy that the parents, grandparents, teachers and friends were with them. On the other hand, within the scope of the current research, metaphorical perceptions of children about happiness were examined. When the metaphors produced by children about the concept of happiness are examined, it is seen that some children associate happiness with positive experiences and satisfying concepts, but some children produce negative metaphors about happiness. As a result, it was found that children have formed a wide variety of mental images related to the concept of happiness. The results obtained are discussed in the light of the literature.

Keywords: Primary school student, metaphor, happiness qualitative research.

¹ Bu çalışma 12-14 Nisan 2019 tarihinde Üsküdar Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen 3. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi'nde sunulan sözlü bildirimini genişletilmiş halidir.

² Öğretim Görevlisi, farukcaneryam@hotmail.com, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, Türkiye

Giriş

Mutluluk, bireylerin hayatta ulaşmayı ve elde etmeyi arzuladıkları şeylere ulaşmaktan dolayı hissetmiş oldukları duygu olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020). Diğer bir ifade ile mutluluk bireylerin olumlu duyguları olumsuz duygulara kıyasla daha fazla hissetmesidir (Doğan, 2013). Bu kavram pozitif psikoloji ve bu alanda çalışma yapan araştırmaların en popüler konularından birisi olmuştur. Pozitif psikoloji ise mutluluğu öznel iyi oluş kavramı ile ifade etmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu duyguları daha sık, olumsuz duyguları daha az hissetmeleri ve yüksek düzeyde yaşam doyumu elde etmeleri olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984; Myers ve Diener 1995). Diğer bir ifadeyle öznel iyi oluş kişinin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener ve Lucas, 1999). Bu alanda çalışma yapan pozitif psikoloji araştırmacıları mutluluğun ne olduğu, bireylerin nasıl mutluluk oldukları, mutluluk düzeyleri üzerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu ve bunu yanı sıra bireylerin mutluluk düzeylerinin nasıl artırılabilirliği konularında çalışmalar yürütmüşlerdir (Deiner, 2000; Deiner ve Seligman, 2002; Carr, 2016; Rff, 1989; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2012). Ancak mutlulukla ilgili yapılan araştırmalar ve geliştirilen teorilerin çoğunlukla yetişkin örneklem gruplarından elde edilen verilere dayandığı ifade edilmektedir (Sabalova, Birdsey, Stuart-Hamilton ve Cousins, 2020). Yetişkinlerin mutluluklarıyla ilgili alanyazında çeşitli araştırmalar ve teoriler bulunmasına karşın çocukların mutluluk kavramına ilişkin bakış açılarını değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Chaplin, 2009; Park ve Wang, 2019).

Mutluluk, çocukların gelişimlerine katkı sağlayan en temel duygulardan birisidir (Hong, Ra ve Jang, 2015). Ayrıca mutluluk duygusu çocuklarda küçük yaşlardan itibaren gelişmekte ve çocuklar bebeklik dönemlerinden itibaren mutluluğu hissetmeye ve anlamaya başlamaktadırlar (Honig ve Brophy, 1996; Harter 1983; Lewis ve Michalson, 1983). Bu nedenle çocukların mutluluk düzeyleri sağlıklı gelişim geçirmeleri üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Bird ve Markle, 2012). Bunun yanı sıra çocukların mutluluk düzeyleri duygusal ve bilişsel gelişimlerinin temel belirleyicisi olarak görülmektedir. (Kantarcioglu, 1998). Yapılan araştırmalarda mutluluk düzeyleri yüksek olan çocuk ve ergenlerin daha az psikolojik sorunlar yaşadıkları (Richter, Gilbert ve McEvan, 2009), stresle baş edebilme becerisini daha aktif kullandıkları (Benson, 2014; Pretlow, 2011), olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirebildikleri (Aypay ve Eryılmaz, 2011) ve okul doyumlarının daha yüksek olduğu (Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig, 2004) sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer açıdan mutluluğun, çocukları kaygı ve stresli yaşam olaylarına karşı koruma görevi gördüğü ifade edilmektedir (Lyubomirsky, 2001; Mahon ve Yarcheski, 2002). Bundan dolayı alanyazında çocukların mutluluk düzeylerini arttıracak çalışmaların ve eğitim programlarının düzenlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004; Seligman, 2002; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009). Çocukların mutluluk düzeylerinin desteklenebilmesi için ise onların mutluluk kavramını nasıl algıladıklarının bilinmesi gerekmektedir. Bu sayede mutlulukla ilgili çocuklara sunulacak olan desteğin niteliği ve içeriğinin belirlenmesi daha kolay olacaktır (Ben-Arieh, 2006). Çünkü çocukların mutluluk algılarının değerlendirildiği araştırmalarda, çoğunlukla ebeveynlerinin görüşlerine başvurulmuş ve çocukların mutluluk kavramına bakış açıları ebeveynlerinin gözünden anlaşılmaya çalışılmıştır (Hong, Kim ve Jeun, 2016; Parkı ve Wang, 2019). Bu nedenle mutlulukla ilgili yapılacak her türlü çalışmada çocukların bakış açılarının dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. (Fattore, Mason ve Watson, 2007).

Çocukların mutluluk düzeylerinin yüksek olması, onların çevrelerine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve çevreleri ile etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Demiriz ve Ulutaş, 2016). Çocukların mutluluk düzeylerinde meydana gelen azalmalar onların arkadaş ilişkilerinde bozulmalara, okul başarılarında düşüslere, yalnızlık düzeylerinde artışlara ve istenmeyen davranışları sergilemelerine neden olabilmektedir (Yucel ve Yuan, 2015). Diğer açıdan çocukların mutluluk duygusuyla ilgili ilk deneyimleri onların hayata dair olumlu bir bakış açısı kazanmalarına destek olmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda mutlu insanların çevresindeki olayları yorumlama, değerlendirme ve tepkide bulunma tarzlarının mutlu olmayan insanlara göre daha yapıcı ve sağlıklı olduğunu saptanmıştır (Lu, 1995; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Lyubomirsky, 2001). Bu sonuçlar bireylerin mutluluk düzeylerinin bütün yaşam alanları üzerinde etkili olabildiğine işaret etmektedir (Carr, 2016).

Mutluluk kavramı ve bireylerin mutlulukları üzerinde etkili olan faktörlerin önemli araştırma konusu yapıldığı bu günlerde, çocukların mutlulukla ilgili algılarının belirlenmesi ve mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi onların bütün gelişim alanlarının daha sağlıklı bir şekilde desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü sahip olunan mutluluk düzeyi bütün gelişim dönemlerindeki bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle mutluluğun çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve onların yaşamlarında nasıl bir yere sahip olduğu önemli bir araştırma konusudur (Fattore, vd., 2009). Alanyazında mutlulukla ilgili yapılan araştırmaların genellikle yetişkin merkezli olduğu ve çocukların mutlulukları ile ilgili çalışmaların ihmal edildiği ifade edilmektedir (Chaplin, 2009; Sabolova, Birdsey, Hamilton ve Cousins, 2020). Bu nedenle yetişkin bireylerle ilgili mutluluk tanımları ve teorileri geliştirilmesine rağmen çocuklar için hali hazırda bir mutluluk tanımı ve teorisi bulunmadığı söylenmektedir (Sabalova, Birdsey, Stuart-Hamilton ve Cousins, 2020). Araştırmacılar çocukların mutlulukla ilgili bir bakış açısına sahip olduklarını bilmelerine rağmen onların mutluluklarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarında sıklıkla ebeveynlerinin görüşlerine başvurmaktadırlar (Ben-Arieh, 2006; Hwang, Kim ve Tak, 2013; Hong, Ra ve Jang, 2015). Ancak çocukların mutlulukla ilgili görüşlerinin ebeveynleri üzerinde incelenmesinin güvenilir sonuçlar vermeyeceği ve bu nedenle çocukların mutluluk algılarının değerlendirilmesinde doğrudan kendi görüşlerine başvurulması gerektiği ifade edilmektedir (Fattore, vd., 2009; Hong, vd., 2015). Ayrıca çocukların mutluluklarıyla ilgili yapılacak araştırmalarda öncelikli olarak çocukları mutlu eden durumların neler olduğuna odaklanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Park ve Paterson, 2006). Yukarıda açıklanan gerekçelerden dolayı mevcut araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutluluk ile ilgili düşüncelerini incelemek ve ilgili alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların mutluluk tanımları, kendilerini mutlu eden durumların neler olduğu, birlikte olmaktan dolayı mutlu oldukları kişilerin kimler olduğu ve mutluluk kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ilgili alanyazına, araştırmacılara, ebeveynlere ve politika üreticilerine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutluluk ile ilgili düşüncelerinin değerlendirildiği nitel araştırma modellerinde olgu bilim deseninde bir çalışmadır. Olgu bilimsel desen, ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan konularla ilgili katılımcıların görüş ve deneyimlerinin incelendiği bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda asıl amaç araştırma konusunu derinlemesine incelemektir (Creswell, 2014; Chone, Manion ve Morrison, 2013). Ancak nitel araştırma desenlerinin belirli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Daha detaylı bilgiye ulaşılması, verilerin doğal ortamda toplanabilmesi gibi avantajları bulunmakla birlikte tekrar edilebilirlik, geçerlilik ve güvenilirliğin test edilmesindeki zorluklar gibi dezavantajları bulunmaktadır (Balci, 2007; Böke, 2007). Bu nedenlerden dolayı nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik için gerekli olan koşulların sağlanması nitel araştırmalar için büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bu araştırmada çocukların mutluluk kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel temsillerini ortaya çıkarmak ve incelemek için metafor yöntemine başvurulmuştur (Amundson, 2011; Jensen, 2006). Çünkü bireyler metafor kullanımı sayesinde birbiriyle ilişkisi olmayan iki kavramı bir araya getirerek, ifade etmekte zorlandıkları soyut ifadeleri somutlaştırma fırsatı elde etmektedirler (Midgley, Trimmer ve Davies, 2014). Ayrıca bireyler metafor kullanarak somut yaşantılarından hareketle soyut bir konuyu daha anlaşılır bir şekilde ifade edebilmektedirler (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu nedenle bu araştırmada açık uçlu soruların yanında, çocukların mutlulukla ilgili soyut olan zihinsel imgelerini benzetim aracılığıyla ifade etmelerini kolaylaştıracağı düşünüldüğünden metafor tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay örnekleme yöntemi araştırmacının zaman, emek ve maliyet konusunda tasarruf sağlamak amacıyla araştırmanın amacına uygun veriler toplayabileceğini ve ulaşılabilirlik açısından daha kolay olduğunu düşündüğü bir grubu örneklem olarak belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu ise Orta Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilkökuldaki dördüncü sınıfa devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 36 kız (% 46.2) ve 42

erkek (%53.8) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 6'sı tek çocuk (%7.7), 34'ü 2 kardeş (%43.6), 26'sı 3 kardeş (33.3), 8'i 4 kardeş (%10.3) ve 4'ü 5 kardeştir (%5.1).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiş dört tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular hazırlanmadan önce mutluluk kavramıyla ilgili kuramsal alanyazın (Diener, 1984; Myers ve Diener 1995; Ryff, 1989; Seligman, 2012) ve alanyazında çocukların mutluluk algılarıyla ilgili yapılmış araştırmalar (Hong, vd., 2015; Hong, Kim ve Jeun, 2016; Ocak-Karabey ve Güzeldere-Aydın, 2017; Thoilliez., 2011; Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini, 2015) incelenmiştir. Daha sonra oluşturulan dört soru araştırmanın amacına ve kuramsal yapıya uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için sınıf öğretmenliği bölümü ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümündeki birer alan uzmanına gönderilmiş, dönüt sağlamaları istenmiştir. Ayrıca veri toplama aracının dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişim dönemlerine uygun olup olmadığının incelenmesi için dördüncü sınıf okutmakta olan iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu dönütlerden sonra dördüncü sınıfa devam eden yedi öğrenci üzerinde oluşturulan veri toplama aracının pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracının öğrenciler tarafından anlaşılabilir olduğu görülmüştür. Bu süreçlerden elde edilen geri bildirimler ışığında veri toplama aracı aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1-Sence mutluluk nedir?

2-Hangi durumlarda mutlu olursun? Seni mutlu eden şeyler nelerdir? (hediye almak, sevdiğin yemeği yemek, ailenle gezmek gibi)

3-Hayatında seni mutlu eden ve yanında olmaktan mutlu olduğun kişi veya kişiler kimlerdir?

4-Mutluluğu bir şeye benzetmek istersen; Mutluluk.....gibidir/benzer. Çünkü.....

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracına son şekli verildikten sonra çalışma grubunun bulunduğu okula gidilmiş, okul yönetimi ile gerekli görüşmeler yapılmış, veri toplama aracının uygulanacağı sınıflarda bulunan çocuklara araştırmanın içeriği ve amacı açıklanmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere araştırma veli onam formu dağıtılmış ve öncelikli olarak çocukların ebeveynlerinden onay alınma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan bir hafta sonra araştırma yapılacak okula tekrar gidilmiş, velisi tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen gönüllü öğrencilerle çalışma sürdürülmüştür. Veri toplama aracı uygulanırken çocuklardan ilk üç soruyu cevapladıktan sonra beklmeleri istenmiş, sınıftaki bütün öğrenciler metafor sorusuna gediklerinde araştırmacı *“Evet çocuklar dördüncü soruyu şu şekilde cevaplamamız beklenmektedir. Mutluluğu bir şeye benzetmek isteseydiniz, sevdiğiniz bir nesne, bir kişi, bir bitki, yapmaktan hoşlandığınız bir şey veya herhangi başka bir şey de olabilir neye benzetmek isterdiniz. Örneğin mutluluk şeker gibidir. Çünkü onun gibi insana güzel tatlar yaşatır gibi siz olsaydınız bu örnekteki gibi mutluluğu neye benzetmek isterseniz yazıp sonrada neden buna benzettiğiniz yazmanız benim için yeterli olacaktır”* şeklinde yönerge verilerek veri toplama sürecini sürdürmüştür. Veri toplama sürecinde hiçbir öğrenci kendi rızası dışında araştırmaya katılması konusunda zorlanmamıştır. Bütün süreç gönüllük esasına göre yürütülmüş, öğrencilerin veri toplama aracını doldurmaları için geniş bir zaman dilimi tanınmıştır

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan yazılı veya sözlü verilerin araştırmanın problemlerine cevap verecek şekilde sınıflandırılması, özetlenmesi ve verilerin çeşitli temalara göre kategorilere ayrılması sürecidir (Arık, 1998). İçerik analizinin asıl amacı toplanan verileri belirli kategoriler altında kodlayarak, bunların sıklık düzeyini belirlemektir (Simon,1985). Bu kapsamda araştırma sürecinde öğrencilerden toplanan veriler, mutluluk kavramı ile ilgili kuramsal çerçeveye ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde kodlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kodlar kuramsal yapı dikkate alınarak belirlenen temalar altında toplanmış ve frekansları çıkarılmıştır. Her kodun ve temanın almış olduğu frekanslar gözden geçirilerek ilişkili olan temalar ve kategoriler yeniden gözden geçirilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için araştırma yöntemi, veri toplama süreci ve örneklem grubunun belirlenmesiyle ilgili detaylı açıklamalara yer verilmesi önerilmektedir (Marrow, 2005). Bunun için çalışmanın veri toplama aracı, veri toplama süreci, örneklem grubu, veri toplanan mekân, analiz yöntemleri ve araştırmanın diğer bütün aşamaları şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Diğer açıdan nitel araştırmalarda kapsam geçerliliğinin sağlanması için veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun şekilde belirlenmesi gerektiği söylenmektedir (Eisenhart ve Hove, 1992). Bu doğrultuda veri toplama aracı oluşturulmadan önce mutluluk kavramı ile ilgili kuramsal bilgiler incelemiştir. Ayrıca alanyazında çocukların mutluluk algılarının değerlendirildiği araştırmalar incelenerek veri toplama aracının soruları belirlenmiştir. Veri toplama aracı için belirlenen soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığının belirlenmesi için üniversitede rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ve sınıf öğretmenliği bölümünde çalışan uzmanlardan yardım alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda veri toplama aracının geliştirilmesi ve analiz süreçlerinde elde edilen verilerin geçerliliğinin sınanması için uzman görüşü (Yıldırım ve Şimşek, 2013), değerlendirmeci geçerliği (Maxwell, 1992) ve meslektaş değerlendirilmesine (Guba ve Lincoln, 1986) gibi yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu söylenmektedir. Yine bu nedenle veri toplama aracının dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişim dönemlerine uygun olup olmadığının incelenmesi için dördüncü sınıf okutmakta olan iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin nasıl toplandığı ve toplanan bu verilerin tutarlı bir şekilde yansıtılması nitel çalışmaların güvenirliliği ile ilgili unsurlar olduğu belirtilmektedir (Merriam, 2009). Bunun için araştırma sürecinde verilerin nasıl toplandığı, kod ve temaların nasıl belirlendiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Diğer açıdan elde edilen sonuçların tutarlı bir şekilde sunulması için ise katılımcılardan elde edilen görüşlerle ilgili alıntılara yer verilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bundan dolayı çalışmada ortaya çıkan kategori ve temalarla ilgili öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilerek elde edilen sonuçlar desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve temalar psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir uzmana gönderilmiş, tema ve kategorileri “uygun”- “uygun değil” şeklinde değerlendirerek dönüt vermesi istenmiştir. Ardından değerlendireciden gelen dönütleri ile araştırmacının görüşleri arasındaki tutarlılık, Miles ve Huberman'ın (1994) “güvenirlilik= görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü” ile hesaplanmış ve sonucun yeterli düzeyde ($52 / (52+8) \times 100 = \%87$) olduğu görülmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce öğrenciler velileri araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından veri toplama aracının uygulanacağı örneklem grubuna araştırmanın amacı açıklanmıştır. Veriler gönüllülük esasına göre tarafsız bir şekilde toplanmış, yönlendirmeden ve zorlamadan uzak durulmuştur. Diğer açıdan öğrencilerin cümlelerinden alıntılar yer verilirken kişisel bilgilerinin gizliliğine dikkat edilmiştir. Bunun için öğrenciler 1’den 78’ kadar numaralandırılarak öğrenci görüşleri ile ilgili alıntılar erkek öğrenciler için “EÖ1, EÖ2, EÖ3...” kız öğrenciler için ise “KÖ1, KÖ2, KÖ3...” şeklinde temsil edilerek sunulmuştur. Bu araştırmanın bir kısmı 2019 yılı Nisan ayında uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ancak 2020 yılında değişen etik kurallar gereği araştırmanın genişletilmiş sürümünün gerçekleştirilebilmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan (Karar No: 2020/3-178) etik kurul onayı alınarak araştırma sürdürülmüştür.

Bulgular

Araştırmada katılımcılara yönetilen sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular, alanyazına ve çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen kategori ve temalar altında toplanarak sunulmuştur. Diğer açıdan çocukların mutlulukla ilgili üretmiş oldukları metaforlar Deiner ve arkadaşları (1999) tarafından tanımlanan öznel iyi oluş (mutluluk) kavramı temele alınarak içerik analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar yaşam doyumu, olumlu duygular ve olumsuz duygular başlıkları altında temalandırılarak sunulmuştur.

Çocukların “*Sence mutluluk nedir?*” sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çocukların Mutluk Kavramının Tanımıyla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam (f)	Yüzde (%)
	Kız (f)	Erkek(f)		
Gülümse	8	11	19	19.79
Sevinme ve sevinç hissetme (istedikleri bir şey olduğunda zaman)	8	8	16	16.67
Sevdiklerimle bir arada olmak (aile, arkadaş gibi)	9	6	15	15.63
Sevmek/sevilmek	6	7	13	13.55
İnsandaki güzel bir duygu	3	8	11	11.44
Eğlenmek	4	6	10	10.42
Hayattaki maddi ve manevi her şey	4	2	6	6.25
Heyecan hissetme	1	3	4	4.17
Hayal kurmak	2	-	2	2.08
Toplam (f)	45	51	96	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çocuklara sorulan ‘*Sence mutluluk nedir?*’ soruna yönelik çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok “*gülümse*” (n=19; %19.79), “*istedikleri bir şeyin olmasından dolayı hissedilen sevinme/sevinç*” (n=16) ve “*sevdikleri ile bir arada olmak*” (n=15) durumlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra çocukların mutluluk tanımları içerisinde *sevmek/sevilmek* (n=13), *insandaki güzel bir duygu* (n=11) ve *eğlenmek* (n= 10) gibi durumların da yer aldığı görülmektedir. Aşağıda çocukların bu tema ile ilgili söyledikleriyle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir.

KÖ4: Bence mutluluk güzel olan maddi ve manevi her şey mutluluk, aile, arkadaş, kendimizle ilgili özel bir gün, bir hediye gibi güzel olan birçok şey insanı mutlu eder, bu yüzden bence maddi ve manevi anlamda her şey mutluluktur.

EÖ8: Herhangi bir şeyin benim yüzümü güldürdüğü zaman duyulan duygu.

KÖ9: Bence mutluluk her şeydir. Çünkü insan mutlu olunca başka hiçbir şey istemiyor. Mesela fakir olup mutlu olmak mı yoksa zengin olup mutsuz olmak mı gibi ben olsam fakir olup mutlu olmayı seçerdim.

EÖ10: Mutluluk birisine herhangi bir şey yaptığımızda, o kişinin bize göstermiş olduğu sevgi ve saygıdan dolayı hissetmiş olduğumuz duygudur.

EÖ5: Bence mutluluk insanların istediklerinin iyi sonucu doğrultusunda duyduğu his, duygu.

KÖ24: Bence mutluluk hayattaki en önemli maddedir yani benim için arkadaşlarımla ve akrabalarımla olduğum zamanki hissettiğim şey.

KÖ39: Mutluluk bir insanın bir kişiye karşı gösterdiği samimilik hissi veya bir kişinin diğer bir kişinin içini iyi hislerle doldurmasıdır.

EÖ72: Mutluluk çok eğlendiğimiz zaman oluşan duygudur ve en güzel duygumuzdur.

Çocuklara yöneltilen “*Hangi durumlarda mutlu olursun/seni mutlu eden şeyler nelerdir?*” sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Çocukların Mutlu Oldukları Durumlarla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam (f)	Yüzde (%)
	Kız (f)	Erkek (f)		
Aile ile vakit geçirmek (Anne/Baba/Kardeş)	27	21	48	30.19
Hediye verilmesi	19	21	40	25.16
Oyun oynamak/arkadaşlarla vakit geçirmek	9	18	27	16.98
Gezmek/seyahat etmek	11	7	18	11.32
Deniz veya havuza girmek/yüzmek	2	5	7	4.40
Bir şeyler yemek	3	3	6	3.77
Başarılı olmak/yüksek not almak	3	2	5	3.14
Kitap okumak	2	2	4	2.52
Alışveriş yapmak	2	-	2	1.26
Eğitim almak	2	-	2	1.16
Toplam (f)	80	79	159	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere çocukların ‘Hangi durumlarda mutlu olursunuz?’ sorusuna verdikleri cevaplar içerisinde en çok “aile ile birlikte vakit geçirmek (n=48; %30.19), “hediye almak” (n= 40) ve “oyun oynamak/arkadaşlarla vakit geçirmek” (n= 27) konularına vurgu yapmışlardır. Bunların haricinde çocuklar “gezmek/seyahat etmek” (n= 18), “deniz veya havuza girmek/yüzmek” (n= 7), “bir şeyler yemek” (n= 6) “başarılı olmak” (n= 5), “kitap okumak” (n=4) ve “okul/egitim almak” (n=2) ve “alışveriş yapmak” (n= 2) gibi durumlardan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda çocukların söylediklerine ilişkin örnek cümleler verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Yanlarında Olmalarından Dolayı Mutlu Oldukları Kişilerle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam (f)	Yüzde (%)
	Kız (f)	Erkek (f)		
Baba	38	36	74	25.25
Anne	37	35	72	24.58
Arkadaş	19	23	42	14.33
Kardeş (abi, abla, kardeş)	14	19	33	11.26
Akrabalar (amca, dayı, teyze gibi)	15	10	25	8.53
Büyükbaba	7	9	16	5.47
Büyükanne	9	6	15	5.13
Öğretmen	7	7	14	4.77
Kendim	2	-	2	0.68
Toplam (f)	148	145	293	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere çocukların “Yanında olmasından dolayı mutlu olduğun kişiler kimlerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok “baba” (n=74; %25.25), “anne” (n=72), “arkadaş” (n= 42) ve “kardeş” (n=33) cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca çocuklar yanlarında olmasından dolayı mutlu oldukları kişilere “akrabalar” (n = 25), “büyükbaba” (n=16), “büyükanne” (n=15), “öğretmen” (n=14) gibi cevaplar da vermişlerdir. Aşağıda bu temaya ilişkin çocukların ifadelerine yer verilmiştir.

EÖ2: Beni hayatımda özellikle mutlu eden kişiler annem, babam, kardeşlerim ve arkadaşlarımdır.

KÖ4: Annem, babam, arkadaşlarım, tüm akrabalarım ve öğretmenlerim. Başkalarına yardım eden insanların yanımda olması beni çok mutlu eder.

EÖ10: Anne, baba, dede, abla, teyze, öğretmenim, Eren ve Serhan.

KÖ11: Hayatımda beni mutlu eden kişiler dedem, babam, annem, ablam, kardeşim, anneannem, teyzem ve dayım.

KÖ15: Hayatımda beni mutlu eden kişiler ilk olarak aile bireylerim, akrabalarım, en yakın arkadaşlarım, öğretmenim ve kedim.

EÖ18: Benim hayatımda beni mutlu eden kişiler annem, babam ve abimdir. Onları görünce çok mutlu oluyorum çünkü.

KÖ22: Benim hayatımda beni mutlu eden kişiler abim

EÖ25: Beni mutlu eden kişilerden en başta E. olmak üzere tüm arkadaşlarım

KÖ52: Annem, arkadaşlarım ve öğretmenim

Çocukların mutluluk kavramına ilişkin zihinsel imgeleri metafor tekniğiyle incelenmiştir. Bunun için çocuklara “Mutluluk.....gibidir/ benzer. Çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Daha sonra çocukların verdikleri cevaplar incelenmiş ve mantıklı bir bağlantı kurulmadığı tespit edilen on iki katılımcı analiz dışı bırakılmıştır. 64 katılımcı mutlulukla ilgili 24 farklı metafor üretmiştir. Ortaya çıkan metaforlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Mutluluk İle İlgili Üretmiş Oldukları Metaforlar

Metaforlar	Cinsiyet		Toplam(f)	Metaforlar	Cinsiyet		Toplam(f)
	Kız(f)	Erkek(f)			Kız (f)	Erkek(f)	
1.Gökyüzü	2	-	2	14.Gülen Yüz	-	3	3
2.İnsan	-	2	2	15.Huzur	1	2	3
3.Eğlence	1	1	2	16.Sevgi	1	1	2
4.Aile	5	4	9	17.Deniz	1	2	3
5.Çiçek	3	4	7	18.Pasta	1	-	1
6.Pamuk	2	3	5	19.Su	4	-	4
7.Uçmak	1	1	2	20.Harita	-	1	1
8.Hayat	2	-	2	21.Araba	-	1	1
9.Kitap	-	1	1	22.Kurşun Kalem	-	1	1
10.Balon	1	-	1	23.Arkadaş	-	1	1
11.Hediye	1	-	1	24.Kuş	-	1	1
12.Rüzgâr	1	-	1	25.Bulut	-	2	2
13. Hayal	1	-	1	26.Şeker	4	1	5
Toplam(f)	20	16	36	Toplam (f)	12	16	28

Mutluluk pozitif psikoloji ekolünde öznel iyi oluş olarak kavramsallaştırılmakta ve kişinin kendi yaşamını bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirmesi ve bu değerlendirmeden elde etmiş olduğu memnuniyet düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Bu nedenle çocukların Tablo 4’teki mutluluk ile ilgili üretmiş oldukları metaforlar Deiner ve arkadaşlarının (1999) tanımlamış oldukları öznel iyi oluş kavramının, bilişsel bileşeni olan yaşam doyumu, duyuşsal bileşenleri olan olumlu ve olumsuz duygular başlıkları altında temalandırılmıştır.

Çocukların mutlulukla ilgili üretmiş oldukları metaforlardan yaşam doyumu temasına ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yaşam Doyumu Teması

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	Yüzde
	Kız (f)	Erkek (f)		
Aile	5	4	9	47.37
Huzur	1	2	3	15.79
İnsan	-	2	2	10.53
Hayat	2	-	2	10.53
Kitap	-	1	1	5.26
Harita	-	1	1	5.26
Arkadaş	-	1	1	5.26
Toplam (f)	8	11	19	100

Öznel iyi oluşun yaşam doyumu bileşenini sosyal ilişkiler, sağlık, akademik yaşam, aile ilişkilerinin kalitesi, yaşamdan duyulan memnuniyet gibi faktörlerden oluşturmaktadır. Tablo 5

incelendiğinde çocukların yaşam doyumu temasında en çok “*aile*” (n=9) metaforunu ürettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların bu tema altında “*huzur*” (n=2), “*insan ve hayat*” (n=2), “*kitap, harita ve arkadaş*” (n=1) şeklinde metaforlar da kullanmışlardır. Aşağıda çocukların bu temaya ilişkin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

EÖ2: Mutluluk bir insan gibidir. Çünkü insanlar bizi mutlu ederler.

KÖ4: Mutluluk aile gibidir. Çünkü her zaman yanında olmasını istersin.

KÖ9: Mutluluk hayat gibidir. Çünkü mutluluk her şeyin içinde olmalıdır.

EÖ10: Mutluluk kitap gibidir. Çünkü kitap gibi bizi içine alır ve hayal dünyasında gezdirir.

EÖ13: Mutluluk anne, baba gibidir. Çünkü onlar gibi her zaman bizimle olmalıdır.

KÖ31: Mutluluk ailem gibidir. Çünkü mutluluk onlarla olduğum zaman olan şeydi.

KÖ43: Mutluluk arkadaş edinmek gibidir. Çünkü arkadaşlık gibi güzel bir şeydir.

EÖ62: Mutluluk harita gibidir. Çünkü bize lazım olan her şey içinde vardır.

Deiner ve arkadaşları (1999) bireylerin olumlu duyguları yaşanma sıklıkları yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle çocukların mutlulukla ilgili olumlu yaşantılar ve durumlarla ilişkilendirdikleri metaforları öznel iyi oluş kavramının olumlu duygular-yaşantılar bileşeni altında toplanmış ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Olumlu Duygular-Yaşantılar Teması

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam (f)	Yüzde (%)
	Kız (f)	Erkek (f)		
Çiçek	4	4	8	18.60
Pamuk	2	3	5	11.63
Şeker	4	1	5	11.63
Su	4	-	4	9.30
Gülen Yüz	-	3	3	6.97
Deniz	1	2	3	6.97
Uçmak	1	1	2	4.65
Bulut	-	2	2	4.65
Eğlence	1	1	2	4.65
Gökyüzü	2	-	2	4.65
Sevgi	1	1	2	4.65
Pasta	1	-	1	2.33
Beyaz Balon	1	-	1	2.33
Hediye	1	-	1	2.33
Araba	-	1	1	2.33
Kuş	-	1	1	2.33
Toplam (f)	23	20	43	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere olumlu duygular-yaşantılar temasında 43 öğrenci 16 farklı metafor üretmiştir. Tabloda da görüleceği üzere çocuklar mutluluğun (öznel iyi oluş) kaynağı olan ve yaşamasından hoşnutluk hissedilen durumlara vurgu yapmışlar ve en çok “*çiçek*” (n=7), *pamuk* (n=5), “*şeker*” (n=5) ve “*su*” (n=4) metaforlarını kullanmışlardır. Bunu yanı sıra Tablo 6’ya bakıldığı zaman çocukların mutluluk kavramının olumlu yaşantılar temasıyla ilgili birçok metafor ürettikleri görülmektedir. Aşağıda çocukların bu temaya ilişkin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

KÖ6: Mutluluk çiçek gibidir. Çünkü onun gibi güzel kokar.

EÖ7: Mutluluk pamuk gibidir. Çünkü onun gibi yumuşak ve güzel bir şeydir.

KÖ11: Mutluluk beyaz bir balona benzer. Çünkü beyaz balon gibi çok temiz bir duygudur.

KÖ15: Mutluluk hediye gibidir. Çünkü bir kişiden hediye almak kadar güzeldir

EÖ27: Mutluluk uçan bir şey gibidir. Çünkü insanı rahat ve huzurlu hissettirir

EÖ28: Mutluluk bulut gibidir. Çünkü onun gibi temiz ve yumuşaktır

EÖ30: Mutluluk gülen yüze benzer. Çünkü mutlu olduğunuz zaman hep gülümseriz

EÖ38: Mutluluk deniz gibidir. Çünkü onun gibi güzeldir ve insanı rahatlatır

KÖ41: Mutluluk gökyüzü gibidir. Çünkü insanın gökyüzüne bakınca huzur dolması gibidir

KÖ53: Mutluluk pasta gibidir. Çünkü pasta yediğim zaman mutlu olurum ve benim mutlu olduğumu görenler de çok mutlu olur.

KÖ59: Mutluluk su gibidir. Çünkü onun gibi saftır.

EÖ63: Mutluluk şeker gibidir. Çünkü hayatı tatlandırır.

EÖ72: Mutluluk araba gibidir. Çünkü seni istediğin yere sürükler.

Deiner ve arkadaşları (1999) öznel iyi oluşun duygusal boyutunda olumsuz duygular-yaşantılar bileşenin de yer aldığını ve bireylerin yaşamış oldukları olumsuz olayların ve hissetmiş oldukları olumsuz duyguların bireylerin öznel iyi oluşlarında azalmalara neden olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle çocukların mutlulukla ilgili üretmiş oldukları olumsuz metaforlar, olumsuz duygular-yaşantılar teması altında toplanarak Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Olumsuz Duygular-Yaşantılar Teması

Kategoriler	Cinsiyet		Toplam (f)	Yüzde (%)
	Kız (f)	Erkek (f)		
Kurşun Kalem	-	1	1	33.33
Hayal	1	-	1	33.33
Rüzgâr	1	-	1	33.33
Toplam (f)	2	1	3	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere çocukların olumsuz duygular-yaşantılar teması, üzüntü, hayal kırıklığı gibi durumları barındırmaktadır. Çocuklar bu tema altında toplam 2 kız ve 1 erkek katılımcı olmak 3adet metafor üretilmiştir. Aşağıda çocukların bu temaya ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

KÖ18: Mutluluk hayal gibidir. Çünkü bir anda kaybolur.

KÖ24: Mutluluk rüzgar gibidir. Çünkü üzüldüğüm zaman hemen uçup gider.

EÖ76: Mutluluk kurşun kalem gibidir. Çünkü hemen silinir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak çocuklara “*Sence mutluluk nedir?*” sorusu yöneltilmiş ve çocukların bu soruya gülümseme, sevmek-sevinç, sevdiklerimle bir arada olma, sevmek ve sevilme, hayal kurmak gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılmış olan bazı çalışmaların mevcut araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir. Tobin’in (2014) çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu araştırmada çocukların mutluluk kavramını tanımlarken zorlanmalarına rağmen mutluluğu aile ile birlikte olmak, olumlu duygular, gülümseme ve komedi gibi deneyimlerle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine çocukların mutluluk algılarını değerlendirildiği başka bir nitel araştırmada (Hong, Ra ve Jang, 2015) çocukların mutluluğu iyi hissetmek, sevinç duymak, sevmek ve eğlenmek olarak nitelendirdikleri rapor edilmiştir. Yapılan bir diğer nitel çalışmada (Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014) ilkökul çocuklarına “*Mutlu olmak ne demektir?*” sorusu yöneltilmiş ve çocukların gülmek, sevinç duymak, yardım etmek, paylaşmak şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Ünüvar ve arkadaşlarının (2015) 4-6 yaş arası çocuklar üzerinde yapmış oldukları nitel bir araştırmalarında çocuklara “*Sence mutluluk nedir?*” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve çocuklardan eğlenmek, beslemek, güvende olmak gibi cevaplar alınmıştır. Bu

konuda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Büyükkucak, 2014; Hong, vd., 2016; Lansdown, 2005; Miller, 2009; Parkı ve Wang, 2019; Sabolova, vd., 2020). Alanyazındaki araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu desteklediği ifade edilebilir. Diğer açıdan çocukların “*Sence mutluluk nedir?*” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığı zaman, mutluluk tanımları içerisinde maddi doyum sağlayıcı öğelerden daha çok manevi doyum sağlayıcı öğelere önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırma bulgusu ve alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarının benzer olması farklı kültürdeki çocukların mutluluk tanımlarının da benzer olduğunu düşündürülebilir. Diğer bir ifade ile hangi kültürden ve coğrafyadan olursa olsun çocukların genellikle birbirine benzer mutluluk tanımlamalarına sahip olduğu söylenebilir. Bu benzerliğe mutluluğun farklı kültürdeki insanlar tarafından deneyimlenen evrensel bir nitelik taşımasının neden olduğu söylenebilir. Deiner ve Lucas (2004) bireylerin farklı kültürlerde yetişmelerine rağmen benzer düzeyde mutluluk elde etme çabalarının olduğunu ifade etmesi bu yorumu destekler niteliktedir. Ancak çocukların mutluluk kavramına ilişkin algılarının daha iyi anlaşılabilmesi için yetiştikleri kültürün, yaşadıkları coğrafi bölgenin, sosyo-ekonomik koşullarının etkili olacağı göz önüne alınarak değerlendirmenin daha doğru olacağı ifade edilebilir. Diğer açıdan çocukların mutluluk kavramına ilişkin çoğunlukla olumlu tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Elde edilen mevcut araştırma bulgusunun mutluluk ile ilgili geliştirilen teorik yapıyla da örtüştüğü söylenebilir. Çünkü Deiner’in (1984) öznel iyi oluş modeli, Seligman’ın (2012) PERMA modeli ve Ryff ‘ın (1989) psikolojik iyi oluş modeli incelendiği zaman bu modellerin en önemli bileşenlerinden birisinin bireyin sahip olduğu olumlu duygular ve yaşantılar olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında bireylerin olumlu yaşantıları yükseldikçe mutluluk düzeylerinin de yükseleceği belirtilmektedir (Lyubomirsky; 2001; Lyubomirsky; King ve Deiner, 2005). Sonuç olarak mevcut araştırmadaki “*Sence mutluluk nedir?*” sorusuna ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki araştırma sonuçları ve kuramsal alanyazın tarafından desteklendiği ifade edilebilir.

Araştırmada çocuklara “*Hangi durumlarda mutlu olursun/seni mutlu eden şeyler nelerdir?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında çocukların en çok aile ile vakit geçirmek, hediye almak, oyun oynamak, gezmek, başarı elde etmek gibi durumlardan mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan benzer bir çalışmada (Ocak-Karabay ve Güzeldere-Aydın, 2017) çocuklara kendilerini en çok mutlu eden durumların neler olduğu sorulmuş ve çocukların maddi kazanç, aile ile birlikte olmak, hediye almak, eğitim görmek gibi cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Hong, Kim ve Jeun (2016) çocukların mutluluk kavramının ilişkin algılarını inceledikleri nitel araştırmalarında, çocukların en çok yemek yemek, okula gitmek, oyun oynamak ve kitap okumak gibi faaliyetlerden mutlu olduklarını saptamışlardır. Yine yapılan başka bir çalışmada (Hong, Ra ve Jang, 2015) çocukların hediye almak, sevdikleriyle bir arada olmak, gezmek, yemek yemek, başarı elde etmek gibi durumlardan mutlu olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bulunan diğer araştırmalar da benzer sonuçlar rapor etmektedir (Hwang, Kim ve Tak, 2013; O’Rourke, 2010; O’Farrelly, Booth, Tatlow-Golden, Barker, 2020). Mevcut araştırma bulgusu ve alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde çocukların sadece maddi doyumlara değer vermedikleri, aynı oranda aile ile birlikte olmak, arkadaşlarla zaman geçirmek gibi ilişki ve manevi doyumlara da önem verdikleri söylenebilir. Büyükkucak’ın (2014) çocuklara alınan pahalı hediyeler yerine onlarla geçirilen nitelikli zamanın, çocuklar için daha değerli olduğunu ifade etmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Çünkü maddi şeyler mutluluğun bir parçası olarak kabul edilmesine rağmen hedonik adaptasyonun etkisinden dolayı bu unsurların mutluluğu belirli bir sınırın üstüne çıkaramadığı ifade edilmektedir (Futton vd., 2009; Lyubomirsky, 2008). Bundan dolayı kuramsal alanyazında çocukların maddi doyumlarının desteklenmesinin yanı sıra manevi doyumlar elde edecekleri yaşantıların sunulmasının uzun süreli ve kalıcı mutluluklar elde etmeleri üzerinde daha etkili olacağı belirtilmektedir (Seligman, 2002). Çünkü çocukların aileleriyle birlikte geçirmiş oldukları tatmin edici ve destekleyici ilişki yaşantılar ile pozitif aile tutumlarının, çocukların mutluluk düzeylerinin yükselmesine daha fazla katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Lansdown, 2005; Miller, 2009; Sabolova, Birdsey, Hamilton ve Cousins, 2020; Thoilliez, 2011). Mevcut araştırmada “*hangi durumlarda mutlu olursun/seni mutlu eden şeyler nelerdir?*” soruna ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki araştırmaların sonuçları ve kuramsal alanyazındaki ifade edilen görüşlerle tutarlı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle çocukların kendilerini mutlu eden durumlar içerisinde ilişki ve manevi doyumlara önem verdikleri ve erken çocukluk döneminde itibaren yakınsak gelişim alanında

bulunan kişiler tarafından ilişkisel olarak desteklenmelerinin, mutluluk düzeylerine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca araştırmada bazı çocukların maddi şeylerden (hediye almak, alışverişi yapmak, bir şeyler yemek), bazı çocukların ise manevi şeylerden (aile ve arkadaşları vakit geçirmek gibi) mutlu oldukları görülmüştür.

Araştırmada çocuklara “*Yanınızda olmasından mutlu olduğunuz veya seni mutlu eden kişiler kimlerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulguya göre çocuklar en çok baba, anne, arkadaş, kardeş, akrabalar, büyükbaba ve büyükanne gibi kişilerin yanlarında olmasından mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. McAuley’in (2019) çeşitli etnik köken ve kültürden olan on bir yaşındaki çocukların mutluluk kavramı ile algılarını değerlendirdiği araştırmasında çocukların anne, baba, yakın arkadaş ve aile büyükleri ile bir arada olmaktan mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada çocuklara kendilerini mutlu ede kişilerin kimler olduğu sorulmuş ve sırasıyla anne, baba ve kardeş şeklinde cevaplar alınmıştır (Ocak-Karabay ve Güzeldere-Aydın, 2017). Bir diğer araştırmada (Sabalova vd., 2020) çocukların ebeveynlerinin ve arkadaşlarının yanında bulunmaktan dolayı mutlu olduklarını sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Chaplin, 2009; Ünüvar vd., 2015). Elde edilen mevcut araştırma bulgusuna göre çocukların kendilerini en çok aile fertlerinin yanında, ardından arkadaşlarının yanında olmaktan dolayı mutlu hissettikleri görülmektedir. Bu bulgunun kuramsal alanyazın incelendiğinde beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. Çünkü Vygotsky (1976, 1978) Yakınsak Gelişim Alanı Kuram’ında çocukların sosyal çevrelerinin onların bütün gelişim alanları üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Bronfenbrenner (1994) geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistem Kuramı’nda çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan faktörleri yakından uzağa olacak şekilde çeşitli katmanlara (mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem) ayırmıştır. Çocuğun gelişimi üzerinde birinci derecede etkili olan faktörlerin bulunduğu mikrosistem katmanında aile, arkadaş, akrabalık bağları ve okul gibi faktörler yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Bundan dolayı çocukların yanlarında olmalarından dolayı mutlu oldukları kişilere ilişkin vermiş oldukları cevapların kuramsal alanyazınla da örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca çocukların yanlarında olmasından mutlu oldukları kişi sıralamasında arkadaş cevabının anne ve baba cevaplarından sonra en çok tercih edilen cevap olduğu görülmüştür. Kardeş, akrabalar, büyükbaba ve büyükanne gibi yakın aile fertlerinin tercih sıraları arkadaş cevabından sonra gelmektedir. Bu duruma ilkökul çağında bulunan çocukların arkadaşlık ilişkilerine verdikleri önemden dolayı böyle bir sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Araştırmada çocukların mutlulukla ilgili metaforik algıları incelenmiş ve çocukların üretmiş oldukları metaforlar Deiner ver arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen öznel iyi oluş kavramı göz önüne alınarak temalandırılmıştır. Bundan nedenle oluşturulan temalara yaşam doyumu, olumlu duygular ve olumsuz duygular başlıkları verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda çocukların öznel iyi oluş kavramının yaşam doyumu bileşeni ile ilgili aile, huzur, kitap, insan, hayat gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar çocukların mutluluğu yaşamlarında sürekli yer almasını istedikleri bir duygu olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer açıdan mutluluğu manevi ve ilişkisel faktörlerle de eşleştirdikleri ifade edilebilir. Fakat alanyazında çocukların mutluluklarıyla ilgili metaforik algılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ve bu bölümdeki bulgular benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmaya çalışılmıştır. Sargeant (2010) İngiltere ve Avustralya’daki 7-11 yaş arası çocuklarla yapmış olduğu araştırmada çocuklara “*Mutlu olmak için nelere ihtiyacınız var?*” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve her iki gruptan da manevi (başarılı olmak, okumak) ve ilişkisel (aile ve arkadaşlarla zaman geçirmek) yönde gelen cevapların, maddi yönde gelen cevaplardan (telefon sahibi olmak, çikolata yemek) daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Giacomoni, Souza ve Hutz (2014) 5-12 yaş arasındaki Portekizli çocuklarla yapmış oldukları nitel araştırmalarında çocukların mutluluk kavramları içerisinde arkadaşlarıyla birlikte olmak, ailesiyle vakit geçirmek, okula gitmek gibi unsurların olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut araştırma bulgusu ve alanyazındaki sınırlı sayıda yapılan araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde çocukların mutluluk düzeyleri üzerinde maddi faktörlerin yanı sıra manevi ve ilişkisel faktörlerinde oldukça etkili olduğuna söylenebilir. Alanyazındaki bazı araştırmaların da benzer sonuçlar rapor ettikleri görülmektedir (Hong, Ra ve Jang, 2015; Hong, Kim ve Jeun, 2016). Diğer açıdan mevcut araştırma bulgusunun kuramsal alanyazın tarafında da desteklendiği ifade edilebilir. Çünkü mutluluk kavramına açıklama getiren kuramsal teorilerinde doyum sağlayıcı sağlıklı ilişkilerin, bireylerin mutluluk

seviyelerine olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir (Ryff, 1989; Seligman, 2012). Ayrıca çocukların aileleri tarafından sevilmesi, değer verilmesi ve onlarla sağlıklı ilişki kurmasının, çocukların mutluluk düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Park ve Lee, 2013). Diğer açıdan Huebner ve Gilman (2002) çocukların yaşam doyumları üzerinde okul, aile, arkadaş, çevre ve benlik olmak üzere beş temel alanın etkili olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmada çocukların öznel iyi oluş kavramının yaşam doyumu bileşenine ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde, bunların Huebner ve Gilman'ın (2002) yukarıdaki açıklamaları ile örtüştüğü ifade edilebilir. Sonuç olarak elde edilen araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırmalar ve kuramsal alanyazın tarafından desteklendiği ve çocukların yaşam doyumları üzerinde etkili olan faktörlerin mutluluk düzeylerini de etkileyeceği düşünülebilir.

Çocukların mutlulukla ilgili olumlu duygular teması altında üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde çiçek, pamuk, şeker, su, gülen yüz, deniz, uçmak, sevgi, hediye, kuş, pasta, bulut, beyaz balon, eğlence gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlara bakıldığı zaman çocukların mutluluğu olumlu durum ve yaşantılarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Alanyazıda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Hong, Kim ve Jeun (2016) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların mutluluğu yemek yemek, oyun oynamak, eğlenmek şeklinde kendilerinde olumlu duygular uyandıran durumlarla ilişkilendirdiklerini rapor etmişlerdir. Çocukların mutluluğu nasıl kavramsallaştırdıkları üzerine yapılan nitel bir araştırmada (Fattore, Mason ve Watson, 2009), çocukların mutluluk kavramıyla güvende olmak, başkalarının kendisine iyi davranması, heyecan duymak, sakinlik gibi olumlu yaşantılar arasında ilişki kurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçları rapor eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Hwang, Kim ve Tak, 2013; Hong, Ra ve Jang, 2015; Thoilliez, 2011). Aynı zamanda bu sonuçlar Deiner ve arkadaşlarının (1999) öznel iyi oluş tanımıyla uyusmaktadır. Çünkü Deiner ve arkadaşları (1999) bireylerin yaşamış oldukları olumlu yaşantı ve duyguların sıklık düzeyinin öznel iyi oluş düzeylerinin artmasında etkili olduğunu söylemektedirler. Bu açıklama ve mevcut araştırma bulgusu bir arada değerlendirildiği zaman çocukların mutluluk kavramını olumlu yaşantılar ve duygularla ilişkilendirmelerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son bulgusuna bakıldığı zaman sadece üç çocuğun kurşun kalem, hayal ve rüzgâr olmak üzere mutlulukla ilgili olumsuz metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu çocukların mutluluğu çabuk geçen ve uzun süreli olmayan bir duygu olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Alanyazında bu yönde araştırma bulgusu rapor eden herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat alanyazında bazı bireylerin mutluluğa ilgili olumsuz bir bakış açısı geliştirebildikleri ve mutluluğa ilişkin bir korku taşıdıkları ifade edilmektedir (Jashanloo, 2013). Bu korkunun sebebi olarak da bireylerin mutluluk sonrasında kendilerini acı ve olumsuz şeylerin beklediğine ilişkin bir inanca sahip olmalarının neden olduğu belirtilmektedir (Bryant ve Veroff, 2007). Mevcut araştırmadaki çocukların da mutlulukla ilgili olumsuz bir algıya sahip olmaları üzerinde böyle bir olumsuz inanca sahip olmaları etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, çocukların dünyasında mutluluk kavramının önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına bakıldığı zaman çocukların mutluluk kavramları içerisinde sadece maddi doyumların olmadığını aynı zamanda ilişkisel ve manevi doyumlara (aile ile birlikte olmak, sevilme, sevmek vb.) da önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çocuklarla sürekli ilişki içerisinde bulunan aileler, öğretmenler veya bakım veren herkes tarafından önemle üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Çünkü çocuklara sadece maddi imkânların sunulması onlarda geçici bir mutluluk elde etmelerine neden olmaktadır. Bundan dolayı araştırmacılar çocukların mutluluk duygularının kalıcı olabilmesi için onlarla kurulan sağlıklı ve kaliteli sosyal ilişkilerin önemine vurgu yapmaktadırlar (Park ve Lee, 2013; Park ve Wang, 2019; Ryff, 1989; Seligman, 2012; Sabolova vd., 2020).

Alanyazın incelendiğinde çocukların mutluluklarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmanı olduğu göze çarpmakta ve mutlulukla ilgili yapılan araştırmaların genellikle genç ve yetişkin bireyler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma sadece bir ilde bulunan bir ilkokuldaki dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak başka bir çalışmada daha geniş bir örneklem grubu belirlenerek daha genellenebilir araştırma sonuçlarına ulaşılabilir. Diğer açıdan araştırma bulguları çocukların aile ve sosyal ilişkilerine oldukça önem verdikleri ve bunların mutluluk

düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleride yapılacak olan başka bir çalışmada ebeveyleerin mutlulukla ilgili görüşleri ile çocuklarının mutluluk düzeylerini arttırmak için neler yaptıklarını değerlendiren nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Eğitim sisteminin en önemli girdisini ve çıktısını çocuklar oluşturmaktadır. Eğitim süreçleri içerisinde bilişsel, fiziksel ve donanımsal faktörlere çok fazla dikkat edilmesine rağmen çocukların psikolojik ve duygusal gelişim alanları ihmal edilebilmektedir. Fakat çocuklar içinde buldukları durumların ve yaşam koşullarının niteliğini/kalitesini değerlendirdikleri bir sisteme sahiptirler. Bu değerlendirme sistemi ise bireyleerin herhangi olaydan veya durumdan hoşnut olup olmadıklarını belirttikleri bir kavram olan mutluluk kavramıyla somutlaştırılmaktadır. Araştırma sonuçları mutluluğun çocukların için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocukların okul ortamlarında iyi oluşlarını destekleyecek faaliyetler ve çalışmalar gerçekleştirilerek onların mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlanmalıdır. Hatta ilkokul eğitim ve öğretim müfredatına çocukların pozitif kişilik özelliklerini destekleyecek derslerin ve etkinliklerin eklenmesinin onların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak daha sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerine katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Kaynakça

- Amundson, N. E. (2011). Active engagement and the use of metaphors in employment counseling. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 182-185.
- Alpay A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem*. Ankara: Çantay Kitabevi
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ben-Arieh, A. (2006). Is the study of the “State of Our Children” changing? Revisiting after five years. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 799–811.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). England:Oxford Press.
- Büyükçukak, M. (2014). Hediyeleri değil, birlikte geçirdiğiniz zamanı hatırlarlar!. <http://www.milliyet.com.tr/hediyeleri-degil--birlikte-pembelar-detay-cocuk-1622854/> (Mayıs 2019 tarihinde internetten alınmıştır).
- Bryant, F. B. ve Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 61-66.
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children’s and adolescents’ happiness. *Journal of Happiness studies*, 10(5), 541-562.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji. (Çev. Şendilek, Ü.)*. İstanbul: Kaknüs Yayınlar
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E. and Lucas, R. E. (1999). *11 personality and subjective well-being. Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell: Sage Foundation.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E. ve Seligman, M. E. P., (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, M. L. ve Lucas, R.E. (2004). Adults’ desires for children’s emotions across 48 countries: Association with individual and national characteristics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 525–547.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu. *Bazı değişkenlere göre incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Eisenhart, M. A. and Howe, K. R. (1992). *Validity in educational research*. In M. LeCompte, W. Millroy, ve J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. ve Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Fattore, T., Mason, J. ve Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. D. ve Hutz, C. S. (2014). A visão das crianças sobre a felicidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 143-150.
- Huebner, E. S. ve Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students’ life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122.
- Heubner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. R., Darne, J. W. ve Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students’ life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for high school sample. *Psychological Reports*, 94, 351-356.
- Hong, Y., Ra, Y. ve Jang, H. (2015). A study on young children's perceptions and experiences of happiness. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 9(1), 39-64.

- Hong, Y., Kim, H. ve Jeun, W. (2016). A study on what makes young children happy. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 10(2), 47-70.
- Honig, A. S. ve Brophy, H. E. (1996). *Talking with your baby: family as the first school*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Hwang, H., Kim, M. ve Tak, J. (2013). A study of five-year-old children`s happiness as measured by the cognition of being happy and the condition of happiness. *The Journal of Eco-Early Childhood Education*, 12(4), 93-122.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 54, 647-651.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Anaokulunda eğitim. Öğretmen kitapları dizisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Karabay, Ş. O. ve Aydın, D. G. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1816-1828.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. and Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools—a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working paper 36*. The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*. (131), 803–855.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*. (56), 239–249.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychosocial variables in Taiwan. *The Journal of Social Psychology*. (135), 351–357.
- McAuley, C. (2019). Exploring eleven year old children`s understanding of well-being using well-bein maps: Commonalities and divergences across areas of varying levels of deprivation and ethnic diversity in an English Qualitative Study. *Children and Youth Services Review*, 97, 22–29.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco: Jos sey-Bass.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Mahon, N. E. ve Yarcheski, A. (2002). Alternative theories of happiness in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 11, 306–323.
- Miller, J. (2009). *Never too young. how young children can take responsibility and make decisions*. London: Save the Children Press.
- O'Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M. ve Barker, B. (2020). Reconstructing readiness: Young children`s priorities for their early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 3-16.
- O'Rourke, J. ve Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 94-107.
- Park, N. ve Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323–341.
- Park, S. ve Lee, M. (2013). Social recognition as a determinant of happiness. *Society and Theory*, 23, 361-391.
- Park, K. ve Wang, S. (2019). Youth activities and children`s subjective well-being in korea. *Journal of Happiness Studies*, 20(7), 2351-2365.
- Richter, A. Gilbert, P. ve McEwan, K. (2009). Development of an early memories of warmth and safeness scale and its relationship to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, (82), 171-184.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sargeant, J. (2010). The altruism of pre-adolescent children's perspectives on 'worry' and 'happiness' in Australia and England. *Childhood*, 17(3), 411-425.
- Sabolova, K. Birdsey, N., Stuart-Hamilton, I. ve Cousins, A. L. (2020). A cross-cultural exploration of children's perceptions of wellbeing: Understanding protective and risk factors. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-10.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press
- Seligman, M. E. P. Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press: Simonschuster
- Simon, J. L. (1985). *Basic research methods in social science. (4. Baskı)*. New York: Random House.
- Telef, B. B. (2014). School children's happiness inventory: The validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 130-143.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Türk Dil Kurumu web sitesi. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tobin, D. (2014). *Children's right to be heard: Exploring children's perceptions of happiness and factors contributing to happiness in the pre-school environment*. Masters dissertation. Institute of Technology, Technological University Dublin.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö. ve Amini, F. (2015). Preschool children's perception of happiness (Turkey and Afghanistan Sample). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-22.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619.
- Yucel, D. ve Yuan, A. V. (2015). Do siblings matter? The effect of siblings on socio-emotional development and educational aspirations among early adolescents. *Child Indicators Research*, 8(3), 671-697.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Waver, R. D., Habibov, N. ve Fan, L. (2010). Devolution and the poverty reduction effectiveness of Canada's provincial social welfare programs: Results from a time-series investigation of a Canadian national survey. *Journal of Policy Practice*, 9(2), 80-95.

Evaluation of Primary School Fourth Grade Students' Thoughts About Happiness: A Qualitative Study

Faruk Caner YAM

To cite this article: Yam, F.C. (2020). Evaluation of primary school fourth grade students' thoughts about happiness: A qualitative study. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 262-281. doi:10.30900/kafkasegt.764370

Research article

Received:05.07.2020

Accepted: 15.09.2020

Introduction

The most important input and output of the education system are children. Although cognitive, physical and hardware factors are considered within the educational processes, the spiritual and emotional worlds of children can be neglected. Children have a system in which they evaluate whether they are satisfied with their situation. In this case, the concept of happiness is an important concept. Happiness is defined as a person's cognitive and emotional evaluation (Diener, 1984). On the other hand, positive psychology expresses happiness with the concept of subjective well-being. According to this approach, subjective well-being is often expressed as positive feelings, frequent negative feelings and high life satisfaction (Diener, 1984; Myers and Diener 1995).

Happiness is a psychological factor that plays an important role in preventing anxiety and stress from obstacles in the developmental process of the child (Lyubomirsky, 2001; Mahon and Yarcheski, 2002). Because the researchs show that the way in which interpret, evaluate and react to the events of the happy individuals is more constructive and healthy than those who are not happy (Lu, 1995; Lyubomirsky, King and Diener, 2005; Lyubomirsky, 2001).

In these days, when the sense of burnout, school dissatisfaction and the concept of unhappiness have reached the level of primary school, determining the perceptions of children about happiness and researching the factors affecting their happiness levels is an important issue in terms of supporting their development areas better. Considering that the concept of happiness affects the quality of life of individuals in all developmental periods, examining how this concept is perceived by children and how they affect their lives constitutes an important research area (Fattore, et al., 2009). In addition, although it is known that children have a perspective about happiness, it is stated that researchers have little use of their ideas on this subject and mostly try to evaluate children's perceptions of happiness based on their parents' opinions (Ben-Arieh, 2006; Hwang, Kim and Tak, 2013; Hong, Ra and Jang, 2015). Due to all these reasons explained above, it was aimed to examine what the primary school fourth grade students' opinions about happiness and contribute to the related literature.

Method

The research model, population-sample / study group, data collection tools, validity and reliability of data collection tools, data collection techniques, data analysis, limitations should be detailed. This research is a study of qualitative research in which fourth grade students' thoughts about happiness are determined. The aim in qualitative research is to examine the subject in depth (Creswell, 2014). In this study, metaphor method was used to reveal and evaluate the mental images of the children for happiness (Amundson, 2011; Jensen, 2006). The data of the study consisted of five open-

ended questions which were determined to be appropriate for the purpose of the study. The theoretical knowledge about happiness (Diener, 1984; Myers and Diener 1995; Ryff, 1989; Seligman, 2012) and the researches about the happiness of children were examined in determining open-ended questions (Hong, Ra and Jang, 2015; Hong, Kim and Jeun, 2016; Ocak-Karabey and Güzeldere-Aydın, 2017; Ünüvar et al., 2015).

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of the study, the children described the concept of happiness as the most of joy, having fun, being loved, loving, being together with their loved ones. Studies in the literature support this finding (Ünüvar et al., 2015; Hong, Kim and Jeun, 2016; Tobin, 2014). From these answers, it was evaluated that children pointed out the elements of moral in the definitions of happiness. In other respect, the children stated that they felt most happy with their parents, siblings and relatives. These results are in line with the results of other studies (Giacomoni, Souza and Hutz, 2014; Hwang, Kim and Tak 2013). When we look at the answers given by the children, it can be said that they give more importance to the elements that provide sprituel satisfaction within the definitions of happiness than those that provide material satisfaction. In addition, it was observed that the children made mostly positive definitions about the concept of happiness. It can be said that the current research finding obtained overlaps with the theoretical structure developed regarding happiness. When the subjective well-being model of Deiner (1984), the PERMA model of Seligman (2012) and the psychological well-being model of Ryff (1989) are examined, it is seen that one of the components of these models are positive emotions. As a result, it can be stated that the findings obtained in the current research are supported by the results of other researches and theoretical literature.

According to another finding of the research, it was concluded that children are most happy with situations such as spending time with the family, receiving gifts, playing with friends, traveling, achieving success, eating and swimming. Some studies in the literature support this finding of the research. (Hwang, Kim and Tak 2013; Hong, Ra and Jang, 2015; Oen Rourke, 2011). In addition, the findings of the research indicated that children are satisfied with the spiritual satisfaction. Büyükkucak (2014) supports this finding by saying that the time spent with children instead of expensive gifts is more valuable for children. In the study children were asked who they were happy with. Because material things are accepted as a part of happiness, it is stated that due to hedonic adaptation, material elements cannot bring happiness above a certain limit (Fatton and et al., 2009; Lyubomirsky, 2008). Therefore, in the theoretical literature, it is said that supporting the material satisfaction of children, as well as providing environments where they will achieve spiritual satisfaction will be more effective on achieving long-term happiness (Seligman, 2002).

According to the results of the study, it was seen that the children were happy to be with their father, mother, friends, siblings, relatives, grandparents. There are other studies in the literature supporting these results (Chaplin, 2009; Ünüvar et al., 2015; Sabalova et al., 2020). According to the current research finding, the children said that they felt most happy to be with their family members and friends. It can be thought that this finding is an expected result when the theoretical literature is examined. Because Vygotsky (1976, 1978) states that in the Convergent Development Field Theory, the social environment of children has a great influence on all their development areas. In addition, Bronfenbrenner (1994) has divided the factors that affect the development of the child into several layers (microsystem, mesosystem, ecosystem and macrosystem) in the Ecology System Theory he developed. There are factors such as family, friends, kinship ties and school in the microsystem layer, where there are firstly influential factors on the child's development (Bronfenbrenner, 1994). For this reason, it can be said that the result of the current research on the people they are happy to be with the children is also compatible with the theoretical literature.

In this study, metaphors of children about happiness were examined. The metaphors obtained are themed according to the components of subjective well-being defined by Diener et al. (1999). As a result of the analysis, they produced metaphors such as family, peace, books and human about the life satisfaction theme of happiness. In the literature, there are studies that obtained results similar to this finding of the research. (Hong, Ra and Jang, 2015; Hong, Kim and Jeun, 2016). Therefore, the feeling

that children are loved, valued and have a healthy relationship with their families is closely related to their feelings of happiness. (Park and Lee, 2013).

When the positive emotions component of children's happiness metaphors are examined, it is seen that children produce metaphors such as flower, cotton, sugar, water, smiling face, sea and flying. These results lead to the conclusion that children describe happiness as a good feeling. All these results are in line with the results of a limited number of studies in the literature. (Hwang, Kim and Tak, 2013; Hong, Ra and Jang, 2015). Another finding of the study was that only three children produced negative metaphors such as pencil, dream and wind about happiness. It can be thought that these children do not see happiness as a long-term feeling. No research has been found in the literature that reaches such a result. However, it is stated in the literature that some individuals can develop a negative view of happiness and have a fear of happiness (Jashanloo, 2013). The reason for this is explained as the belief that negative things such as pain and grief await them after happiness (Bryant and Veroff, 2007). In the current research, it may have been effective for children to experience fear of happiness in producing negative metaphors about happiness.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kareköklü İfadeler Konusunda Matematiksel Dil Kullanım Düzeyleri ve Dile İlişkin Görüşleri

Süha Yılmaz¹   Sidar Güzel² 

Atf: Yılmaz, S. ve Güzel, S. (2020) Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 282-302. doi: 10.30900/kafkasegt.733078

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:06.05.2020

Kabul Tarihi: 29.11.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek ve bunları bazı değişkenler açısından incelemektir. Ayrıca kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanıma yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki farklı devlet okulunda eğitim gören toplam 114 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yedi farklı alt problem belirlenmiş ve çalışmada Betimsel Tarama Modeli tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış, açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı “Kareköklü İfadeler Başarı Testi” ve alan diline yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş 21 maddelik likert tipi “Matematiksel Dil Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans dağılımı, betimsel istatistikler, korelasyon ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dili kullanımlarında eksiklerin olduğu ve bunların geliştirilmesi gerektiği, matematiksel dili kullanım düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ve matematiksel dil kullanım düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel dil kullanımına yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği, matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik alan dili, kareköklü ifadeler, tutum, düzey, başarı

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of eighth grade students' ability to use mathematical language on square-rooted expressions and their views on mathematical language use and to examine them in terms of some variables. In addition, it was aimed to examine the relationship between the level of using mathematical language in terms of square-rooted expressions and their views on using mathematical language. The sample of the study consists of a total of 114 eighth grade students studying at two different public schools affiliated to the Directorate of National Education in a province located in the Eastern Anatolia Region. In line with the purpose of the study, seven different sub-problems were determined and the Descriptive Scan Model was preferred in the study. As the data collection tool, the "Square-Rooted Expressions Achievement Test", which was developed by the researcher and prepared by taking expert opinion, was used to include open-ended and multiple-choice questions, and the 21-item Likert-type "Mathematical Language Scale" was used to determine the validity and reliability study of the field language. Language Scale" was used. Frequency distribution, descriptive statistics, correlation and independent samples t test were used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that there are deficiencies in the use of mathematical language in terms of square-rooted expressions and these need to be improved, their level of mathematical language use does not differ significantly according to gender, and there is a moderate positive relationship between mathematical language use levels and mathematics achievement. In addition, it was observed that the students had a positive opinion on the use of mathematical language, there was no significant difference in terms of gender variable, and there was a low level of relationship between their views on mathematical language use and their mathematics achievement.

Keywords: Mathematical language, square rooted expressions, attitude, level, success

¹ Sorumlu yazar, Profesör Doktor, suha.yilmaz@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

² Dokuz Eylül Üniversitesi

Giriş

İnsanların düşüncelerinin alt yapısı dil aracılığıyla gerçekleşmektedir (Doğan ve Güner, 2012). Matematiğin kendine özgü sözcükleri, terimleri, dili ve ifade şeklinin olduğu, aynı şekilde bu sözcüklerin bir kısmının yalnızca kendi iç dünyasında var olan ya da kullanılan ifadeler olduğu gibi diğer bir kısmı ise sosyal hayatta kullanılan kelimeler olabilir (Aydın ve Yeşilyurt, 2007). Cümleleri meydana getiren kelimeler, cümleye farklı anlamlar katmaktadır bu nedenle matematiği öğretirken ve sınıf içinde iletişim kurarken dilin yapısının, kullanım biçiminin ve aynı şekilde dilin özelliklerinin irdelenmesi gerekmektedir çünkü iletişimin gerçekleşmesinde önemli araçlardan biri dildir (Yaman ve Gültekin, 2015). Dil her zaman sese bağlı olgu olmayıp, işaretlerin kullanımı amacıyla işlev görür. Baykul (2016) bazı sembolleri içine alan bir dil, yaşadığımız dünyayı anlamamızda ve bulunduğumuz çevreyi geliştirmek amacıyla ihtiyaç duyduğumuz bir kaynak, bireyi mantıklı bir şekilde düşündüren bir sistem olarak matematiği tanımlamıştır. Brodie (1989)'ye göre dil, düşüncelerin ön koşulu olduğu gibi, kişilerin matematiksel yapılar ve işlemler konusunda sorgulamalarına düşüncelerini rahat ve açık bir şekilde ifade etmelerine ve buldukları sonuçları doğrulamalarına imkan vermekte yani en basit anlamda dilin bir iletişim aracı olduğu söylenebilir.

Filozof, dilbilimci, sosyolog ve psikologlar dili farklı şekillerde tanımlamışlardır. Tanımlara bakıldığında: Ergin (2008) dilin doğal bir öge olduğunu belirterek insanların anlaşmasını sağlayan, kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar içinde değişen, gelişen, temelinin ne zaman atıldığı hakkında bilgiye sahip olmadığımız gizli bir anlaşma düzeni ve seslerden örülmüş bir kurum olarak tanımlarken, Banguoğlu (2007) ise kişi çeşitli işaretler yaparak isteklerini anlatabilir ancak insanların düşüncelerini, isteklerini ya da amaçlarını anlatmak için kullanmış oldukları bir sesli işaretler sistemi olduğunu belirterek en etkili anlatma aracının dil olduğunu ifade etmiştir. Gencan (1966) dilin iç benliğimizin aynası olduğu belirtmiştir. Kavcar (1988) ise dili, insanları birbirine yaklaştıran düşünce aracı, kültürün temel ögesi ve toplumun millet olmasını sağlayan en önemli öge olarak tanımlamıştır. Kaplan (2002) bireyin duygularına, düşüncelerine ve hayal dünyasına dilin yön verdiğini söylemiştir. Dil aracılığıyla gerçekleşen iletişim için ifadeler ya da cümleler, cümleler için de sözcükler kullanılmakta, sözcüklerin bir araya gelmesiyle de kavramlar tanımlanmaktadır (Akman ve Erden, 2001). İnsanların birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmaları ancak aynı dili kullanmaları ile mümkündür. Bazı matematiksel terim ve kavramlar doğru içerikle kullanılmadığında öğrenciler bu terim ve kavramları yanlış anlayabilmekte ve farklı anlamlara getirebilmekte bu nedenle öğretmenlerin kullanmış olduğu matematiksel kavramların öğrenci için aynı anlam ifade etmesi çok önemlidir (Çalikoğlu Bali, 2002).

Cobb, Wood ve Yackel (1994)'in belirttiği gibi matematiksel dilin kullanılmasında öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulayarak, öğretmen desteği alamayan öğrencinin matematik dilini yeterli bir şekilde kullanamayacağını ifade etmiştir çünkü matematiğin konu alanına giren bazı kavram ve sözcükler ile ilk defa karşılaşan öğrenciler bu kavram ve sözcüklere yabancı olabilmektedir bu nedenle öğretmenlerin matematik derslerinde matematiksel terimleri ve kavramları doğru bir içerikle sunmaları gerekmektedir. Sınıf içinde öğretmenlerin kullanmış oldukları matematiksel dilin çocuğun eğitim hayatı boyunca matematik bilgilerinin oluşmasında büyük bir etkiye sahip olduğundan çocuğun matematik girdisinin matematiksel dil olduğu söylenebilir (Fırat ve Dinçer, 2019). Matematiksel kavramların öğrenilmesinde büyük bir etkiye sahip olan dil, matematik dilinin doğru kullanımı, matematiksel düşüncelerin gelişiminde ve aynı zamanda matematiksel kavramların öğrenilmesinde önem arz etmektedir bundan dolayı matematiksel dilin doğru ve etkili kullanımı için matematik dilinin kurallarını iyi bir şekilde anlamalı ve bu dile ihtiyaç duyulmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde matematik dilini kullanarak problem kurmalarını, kurmuş oldukları problemlerin çözümüne yönelik tartışma ortamı oluşturmalarını ve aynı zamanda bu tartışmalara katılımlarını sağlamalıdır (Çalikoğlu Bali, 2002) çünkü öğrencinin, matematik dilini kullanırken yaşamış olduğu güçlüğü fark edilmesi matematiksel dilin geliştirilmesinde büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenin öğrencinin sınıf ortamında ya da bir problemi çözerken doğal olarak gerçekleşen tartışma ortamında kullanmış oldukları dili öğretmenin değerlendirerek bu bilgileri

öğrenme ortamına aktarması gerekmektedir (Zazkis, 2000). Doğal olarak etkinlikleri gerçekleştirirken bireysel farklılıkların göz ardı edilmeden, öğrencinin katılımının sağlandığı tartışma ortamları, öğrencilerin ön organize edicilerini ve matematiksel dillerini ortaya çıkarmak, anlamı yapılandırmak için etkili bir yol olacaktır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş olan Genel Amaçlar ve Temel İlkeler doğrultusunda Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ulaşmaya çalıştığı genel amaçlar incelendiğinde görülmektedir ki insan-nesne, nesne-nesne arasındaki ilişkileri anlamlandırmak amacıyla matematiğin anlam ve dilini kullanacak ve matematiksel düşüncelerini ve mantık çerçevesinde açıklamak ve bu düşüncelerini paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve matematiksel dili doğru kullanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Kavramların doğru kullanılmasında ve kavramlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmede alan dilinin etkili olduğu söylenebilir (Köroğlu, Yavuz ve Ertem, 2003). Emre, Yazgan-Sağ, Güllük ve Argün (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının kavramları anlamlandırırken ve kullanırken sembolik veya sözel dil biçimlerinden hangisine ağırlık verdiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada, öğretmen adayları problem çözerken daha çok sembolik dilini kullandıkları ancak matematiksel kavramları anlamlandırırken ağırlıklı olarak sözel dili kullandıkları tespit edilmiştir. Matematiğin sözel ve sembolik dili birbirinden farklı tanımlanmış olsa dahi, matematikte geniş bir şekilde kullanılan sembolik ve sözel dil biçimi içi içe geçmiş durumdadır. Çoklu temsiller (örn, sözlü anlatım, yazılı ifade, resim, grafik ve somut modeller) matematiksel dilin kullanılmasında etkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013). Matematiksel terimleri, kavramları veya sözcükleri anlamamızda önemli bir görev üstlenen matematiksel dil matematik eğitiminde önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Sarama ve Clements, 2009). Kabaal ve Baran (2016)'ın ortaokul matematik öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu "Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel İletişim Becerilerinin Gelişimine Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı nitel çalışmasında tüm öğretmenlerin matematiğin bir dil olduğunun farkında oldukları, matematiksel dilin doğru ve etkin kullanılmasını bu şekilde öğrencilere örnek olunması gerektiğini düşünmelerine karşın matematiksel iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin tümünün farkındalık sahibi olamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Otterburn ve Nicholson (1976) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bir çok matematiksel terimi bildikleri ancak öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları matematiksel kavramların çoğunu açıklayamadıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki bu yetersizliğin farkında olmadıkları, ayrıca öğrencilerin verilen matematiksel kavramları tam olarak ifade edemedikleri gibi matematiksel kavramları anlayarak kullanmadıkları da ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi aynı zamanda matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına yönelik görüşleri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler

- 1) Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri nedir?
- 2) Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematik not ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
- 3) Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri nedir?
- 5) Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile matematik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7) Sekizinci sınıf öğrencilerinin Matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Betimsel Tarama Modeline göre oluşturulan çalışmalar bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018). Yani var olan durumu tespit etmek amaçlanır. Çalışmada katılımcıların görüşleri ve alan dili düzeyi arasında ilişki de incelendiği için araştırma aynı zamanda ilişkisel (korelasyonel) tarama çalışmasıdır. İlişkisel tarama çalışmasında iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelenir (Karasar, 2011).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki farklı devlet okulunda eğitim gören toplam 114 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde, olasılık temelli örnekleme yöntemi içinde yer alan basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilmekte ve bu örnekleme yöntemi uzayda her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesine dayanmaktadır (Çingir, 1994). Öğrencilere ait bilgiler incelendiğinde, cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	74	64.9
Erkek	40	35.1
Toplam	114	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 114 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi grup değişkeni açısından incelendiğinde %64.9’ sının (n=74) kız, %35.1’ ünün (n=40) erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı

Not Ortalamaları	f	%
1.00	9	7.9
2.00	13	11.4
3.00	30	26.3
4.00	42	36.8
5.00	20	17.5
Total	114	100.0

Tablo 2’ e göre araştırmaya katılan 114 öğrenci not ortalamaları değişkeni açısından incelendiğinde %7.9’ unun (n=9) 1, %11.4’ inin (n=13) 2, %26.3’ inin (n=30) 3, %36.8’ sının (n=42) 4 ve %17.5’ ünün (n=20) 5 not ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi; Ortaokulda eğitim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dil kullanımına yönelik becerilerini incelemek için araştırmacı tarafından 22 açık uçlu sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu araştırmada Kareköklü ifadeler alan dili başarı testinin soruları hazırlanmasında 2018 öğretim programında yer alan sekizinci

sınıf kazanımları çerçevesinde hareket edilmiş soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği hakkında matematik alanında uzman iki kişinin görüşü alınmıştır. Veri toplama araçlarına pilot çalışmalar ve uzman görüşlerinin alınmasıyla son şekli verilmiştir. Yapılan bu çalışmada kareköklü ifadeler başarı testinin kapsam ve görünüş yönüyle geçerlik düzeyini belirlemek için başlıca kaynak tarama, danışman ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacının ve uzman görüşlerinin alınarak hazırlanmış olan “Kareköklü İfadeler Başarı Testi”nin içeriğindeki bir kısım problemde, bazı temel matematiksel kavram ve temel kuralların hem kavramsal hem de terminolojik olarak uygun şekilde ifade edilmesi istendi. Diğer bir grup problemde ise matematiksel sembollerle verilen matematiksel kural (kareköklü ifadeler ile ilgili temel özellikler) ve ilkelerin uygun matematiksel dil ile ifade edilmesi istendi ve bu test maddelerin belirlenmesinde 2018 matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yer alan sekizinci sınıf kareköklü ifadeler kazanımları dikkate alınmıştır.

Araştırmada kullanılan matematiksel dil ölçeği Çalikoğlu Bali (2002)'nin geliştirdiği ölçekten yararlanılarak Akarsu (2013) tarafından geliştirilen matematiksel dil ölçeğidir. Bu ölçekte 4 boyut tanımlanmış ve bunlar “yazılı anlatım ve yazılı ödevler, sembolik anlatım, problem oluşturma ve sözlü anlatım” şeklindedir. Akarsu (2013) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş 21 maddeden oluşan matematiksel dil ölçeğinde yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için katılımcılara “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Pilot çalışması yapılan ölçekten elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.748 olarak bulunmuştur. Matematiksel dil ölçeğinin alt boyutları olan problem çözme (0.817), sembolik anlatım (0.983), yazılı ödev (0.703), görselleştirme (0.694) ve kavram kullanımı (0.667) içinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki örneklem üzerinde uygulanan ölçeğin alt boyutlarının ve toplam matematiksel dil puanlarının güvenilirlik katsayıları ise Tablo 3’de gösterilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda 114 öğrencinin olduğu örneklem üzerinde uygulanan ölçeğin alt boyutlarının ve toplam matematiksel dil ölçeği puanlarının güvenilirlik katsayıları ise Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3.
Matematiksel Dil Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

	Madde Numarası	Alfa Güvenirlik Katsayısı
Problem Çözme	5, 7, 10, 13, 16, 20	0.638
Sembolik Anlatım	12, 15, 21	0.715
Yazılı Ödev	1, 6, 9, 18	0.668
Görselleştirme	2, 4, 14	0.667
Kavram Kullanımı	3, 8, 11, 17, 19	0.858
Matematiksel Dil	1,2, ... ,21	0.908

Matematiksel dil kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınmasında orijinal ölçekte yer aldığı şekliyle 5 alt boyut incelendiği için her bir alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi problem çözme, sembolik anlatım, yazılı ödev, görselleştirme ve kavram kullanımı alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) sırasıyla 0.638, 0.715, 0.668, 0.667, 0.858 bulunmuştur. Matematiksel dil ölçeğinin toplam iç tutarlılık katsayısı hesaplandığında 0.908 olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilere ilk olarak kareköklü ifadeler konusundaki Matematiksel dili kullanım becerilerini incelemek amacıyla “Kareköklü İfadeler Başarı Testi” uygulanmış ardından matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için likert tipi “Matematiksel Dil Ölçeği”nin cevapları öğrencilerden istenmiştir. “Kareköklü İfadeler Başarı Testi” ve “Matematiksel Dil Ölçeği” uygulanmadan önce öğrencilere çalışmanın amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki alan dili başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testi ve matematiksel dile ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizine başlamadan önce öğrenciler tarafından doldurulan başarı testleri ve ölçekler tek tek incelenerek yanlış ve eksik doldurulan veri toplama araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Doğru biçimde doldurulan araçlar ise bilgisayar ortamında ilgili veri analizi programına aktarılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 23.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Tüm veriler $p=0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir. 2018 matematik öğretim programında sayılar ve işlemler alt öğrenme alanında yer alan kareköklü ifadeler konusunda sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan kareköklü ifadeler başarı testinde yer alan soruların analizi yapılırken sorunun çözümü ve açıklaması doğru ise iki olarak değerlendirilmekte, sadece çözümü ya da açıklaması doğru ise bir puanla değerlendirilmekte, çözümü ve açıklaması yanlış ise sıfır puanla değerlendirilmektedir. Testte yer alan sorulara ait cevaplar ayrı ayrı değerlendirilerek verilerin analizi için yüzde ve frekans hesapları kullanılmıştır. Matematiksel dil ölçeğinde yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için katılımcılara “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Puanlamada pozitif maddeler için “tamamen katılıyorum” seçeneği beş puanla, “kesinlikle katılmıyorum” ise bir puanla, negatif maddeler için ise “tamamen katılıyorum” seçeneği bir puanla, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği ise beş puanla değerlendirilmektedir.

Matematiksel Dil Ölçeği’ ne ait verilerin analizinde elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen puanların yorumlanmasında aşağıda belirtilen aralıklar ele alınmıştır.

- 4.20-5.00 ; “ Tamamen olumlu görüşe sahip”
- 3.40-4.19 ; “ Olumlu görüşe sahip”
- 2.60-3.39 ; “ Kısmen olumlu görüşe sahip”
- 1.80-2.59 ; “ Olumsuz görüşe sahip”
- 1.00-1.79 ; “ Tamamen olumsuz görüşe sahip” (Akarsu, 2013).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler başarı testinin tamamından alabileceği ortalama en yüksek not iki olarak belirlenmiş ve öğrencilerin matematiksel dil becerilerinin dört aşamada değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları matematiksel dil becerilerinin belirlenmesinde aşağıda belirtilen puan aralıkları ele alınmıştır:

- $0.00 \leq x \leq 0.49$; “önemli eksikleri var”;
- $0.50 \leq x \leq 0.99$; “geliştirilmesi gerekir”;
- $1.00 \leq x \leq 1.49$; “başarılı”;
- $1.50 \leq x \leq 2.00$; “oldukça başarılı”

Kareköklü ifadeler başarı testi’nden ve Matematiksel Dil Ölçeği’nden elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı testi puanları ile matematik not ortalamaları ve matematiksel dile ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin not ortalamalarının hesaplanmasında eğitim-öğretim yılına ait dönem sonu matematik dersi karne notları ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarı testi puanlarının, not ortalamalarının ve matematiksel dile ilişkin görüşlerinin normal dağılıma uyup uymadığında ise skewness-kurtosis sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın belirlenen alt problemlerine ilişkin çözümler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Her bir alt probleme ait, istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen analiz bulguları ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler Başarı Testi’nden elde ettikleri puanlar ve sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Başarı testinden elde edilen puanların ortalaması ve standart sapma değerleri ise Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4.

Kareköklü ifadeler başarı Testi Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değeri

	N	Ortalama	s.s.	Minimum	Maksimum
Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri	114	0.614	0.484	0.00	1.68

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılmış olan 114 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış olan kareköklü ifadeler başarı testinden elde etmiş oldukları puan ortalamalarının $X=0.614$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin elde ettikleri puan ortalaması değerlendirildiğinde uygulamaya katılan öğrencilerin kareköklü ifadeler konusunda eksikliklerinin olduğu ve bunların geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematik not ortalamaları arasında ilişkinin var olup olmadığının belirlenmesine yönelik olup elde edilen sonuçlar tablo 5’teki korelasyon tablosunda belirtilmiştir.

Tablo 5.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Not Ortalamaları İle Matematiksel Alan Dili Kullanabilme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirten Korelasyon Sonuçları

Değişkenler		Matematik Notu	Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri
Matematik Notu	Pearson Korelasyon	1	0.620**
	P		0.000
	N	114	114
Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri	Pearson korelasyon	0.620**	1
	P	0.000	
	N	114	114

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r= 0.620$; $p<0.001$). Buna göre matematik başarıları arttıkça matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Kadın	74	0.6087	0.477	112	-0.170	0.865
Erkek	40	0.6250	0.502			

*p<0.05 fark anlamlı

Yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin matematiksel dili kullanabilme düzeylerinin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (t=-0.170; p=0.865>0.05).

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri nedir? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış bu bağlamda sekizinci sınıf öğrencilerinin Matematiksel Dil Ölçeğine verdikleri cevapların puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Matematiksel Dil Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	X	s.s.
Problem Çözme	3.7558	0.74542
Görselleştirme	4.0877	0.85996
Kavram Kullanma	4.1842	0.90511
Yazılı Ödev	3.7259	0.88371
Sembolik Anlatım	4.0468	0.90652
Genel	3.9411	0.70352

Öğrencilerin matematiksel dil kullanıma ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları incelendiğinde olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir (X genel=3.9411). Ayrıca öğrencilerin görüşlerinin puan ortalamaları matematiksel dil ölçeğinin alt boyutları açısından ayrı ayrı incelendiğinde de aynı şekilde olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (X problem çözme=3.7558; X sembolik anlatım=4.0468; X yazılı ödev=3.7259; X görselleştirme=4.0877; X kavram kullanımı=4.1842).

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelenmiş alt probleme yönelik öncelikle matematiksel dil ölçeğinden elde ettikleri puanların normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uyup uymadıklarını gösteren Skewness-Kurtosis analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin matematiksel dil ölçeğinden ettikleri puanların normal dağılıma uymadığı görülmüştür bu nedenle normal dağılım göstermesi için log10 dönüşümü ile normal dağılıma çevrilmiştir (Ç.K=0.468, $-1 < \text{Ç.K} < 1$). Normal dağılıma dönüştürüldükten sonra parametrik testler kullanılmıştır. Matematiksel dil ölçeğinden elde edilen puanlara ait istatistiksel hesaplamalarda parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri arasında önemli bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiş olup sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Öğrencilerin Kareköklü İfadeler Konusundaki Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri İle Matematiksel Dil Kullanıma İlişkin Görüşleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

		Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri	Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri
Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri	Pearson	1	-0.158
	Korelasyon		
	P		0.094
	N	114	114
Matematiksel Dili Kullanabilme Düzeyleri	Pearson	-0.158	1
	Korelasyon		
	P	0.094	
	N	114	114

Tablo 8 incelendiğinde; öğrencilerin matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=-0.158$; $p> 0.05$).

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemde sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile akademik matematik başarıları arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılmış bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri ile matematik başarıları arasında önemli bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiş olup sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Öğrencilerin Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri ile Matematik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

		Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri	matematik not ortalaması
Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri	Pearson	1	-0.101
	korelasyon		
	P		0.287
	N	114	114
matematik not ortalaması	Pearson	-0.101	1
	korelasyon		
	P	0.287	
	N	114	114

Tablo 9’a göre, öğrencilerin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=-0.101$; $p>0.05$).

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemde sekizinci sınıf öğrencilerinin Matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın gösterip göstermediği incelenmiş bu amaçla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Matematiksel Dil Kullanımına Yönelik Görüşlerine ait t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Kadın	74	0.2424	0.14322	112	-1.626	0.107
Erkek	40	0.2878	0.14132			

*p<0.05 fark anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde yapılan t-testi sonucuna göre öğrencilerin matematiksel dil kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (t=-1.626 ; p=0.107 > 0.05), (X kız= 0.2424, X erkek=0.2878). Ayrıca öğrencilerin matematiksel dil ölçeğinin alt faktörlerine ait görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Matematiksel Dil Ölçeğinin Alt Faktörlerine Yönelik Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S.S	Sd	T	P
Görselleştirme	Kadın	74	0.2367	0.17587	112	-0.594	0.554
	Erkek	40	0.2575	0.18307			
Sembolik Anlatım	Kadın	74	0.2360	0.19542	112	-1.134	0.260
	Erkek	40	0.2756	0.16704			
Kavram Kullanma	Kadın	74	0.2032	0.18185	112	-1.043	0.299
	Erkek	40	0.2412	0.19287			
Yazılı Ödev	Kadın	74	3.7973	0.83140	112	1.176	0.242
	Erkek	40	3.5938	0.97021			
Problem Çözme	Kadın	74	3.8604	0.73198	112	2.065	0.041
	Erkek	40	3.5625	0.74026			

*p<0.05 fark anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde matematiksel dil ölçeğinin problem çözme alt faktöründe (t=;2.065 p=0.041 < 0.05), öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Xkız=3.8604; X erkek=3.5625). Sembolik anlatım alt faktöründe (t=-1.134; p=0.260 > 0.05) ve kavram kullanımını alt faktöründe (t=-1.043 ; p=0.299 > 0.05) öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aynı şekilde yazılı ödev alt faktöründe ise öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (t=1.176; p=0.242 > 0.05). Benzer şekilde görselleştirme alt faktörü incelendiğinde öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (t=-0.594; p=0.554 > 0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki alan dilini kullanabilme düzeylerini ve matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bunların bazı değişkenler açısından nicel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan 114 öğrenciden elde edilmiş veriler doğrultusunda farklı değişkenler bakımından elde edilen bulgular tartışılacaktır. Literatür incelendiğinde matematiksel dil ölçeğiyle ilgili önceden yapılmış çalışmaların olduğu görülürken (Akarsu, 2013; Aydın ve Yeşiyurt, 2007 Çalikoğlu Bali, 2002; Güzel ve Yılmaz, 2020), kareköklü ifadeler konusundaki alan dilini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda kareköklü ifadeler konusuna yönelik yapılmış bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin kareköklü ifadeler konusunda eksiklerinin olduğu ve bunların geliştirilmesi gerektiği ($X=0.6144$) sonucuna ulaşılmıştır. Kareköklü ifadeler başarı testinin sonuçlarına göre öğrencilerin bir çoğunun kareköklü ifadeler konusunda var olan temel özellikleri ve genel kuralları içeren soruların çözümünde hata yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler kareköklü ifadelerde dört işlem içeren sorularda toplama ve çıkarma işleminin özelliklerini çarpma işleminin kurallarına genelledikleri dolayısıyla başarı testinde yetersiz olmalarının bir nedeninin ise bilgi eksikliği ve yanlış genellemelerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerden $\sqrt{36} \cdot \sqrt{x} = 72$ matematiksel denkleme uygun bir problem cümlesi oluşturmaları istendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu bilinmeyen değeri bulduğu ama problem cümlesi kurmaları istendiğinde ise daha çok verilen matematiksel ifadenin okunuşunu yazdıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerine yapılan çalışma sonuçları adayların kullanmış oldukları matematiksel ifadelerin doğru olup olmadığına bakılmaksızın, yalnızca alan dilini uygun ve yeterli bir biçimde kullanan adaylar örneklemin sadece %36'lık kısmını oluşturduğu aynı şekilde alan dilini tamamen yanlış bir şekilde kullananlar %45'ini oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini yeterli şekilde kullanmadıkları sonucuna ulaşılrken (Yeşildere, 2007), Yılmaz ve Türkmen (2019)'nin geometri öğrenme alanına çalışmasında öğrencilerin matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeyleri incelenmiş ve bu doğrultuda öğrencilerin sadece %36.7'sinin matematiksel dil kullanım düzeyinin düşük olduğu, % 52.3'ünün matematiksel dil kullanım düzeyinin orta düzeyde olduğu, % 11.1'inin matematiksel dil kullanım düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür bu sonuçlar da göstermektedir ki çoğunluğunun orta seviyede dağıldığı çok azının alan dili kullanım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Analitik Geometri Alan Bilgisi Beceri Testinden elde ettikleri puanlarının ortalaması göz önüne alındığında adayların analitik geometri alan dili başarılarının düşük olmadığı tespit edilmiştir (Nur Pazarbaşı, 2015). Başka çalışmada ise alan dilinden ziyade köklü ifadeler ile ilgili Şenay (2002)'in çalışmasında öğrencilerin sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik yapmış olduğu çalışmanın sonuçları incelendiğinde köklü sayıları tanıma ve işlem yapmada zorlandıkları ve ayrıca kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür ayrıca öğrencilerin konuya yönelik kuralların ve kavramlar konusunda yetersiz oldukları ve doğal olarak kural ve kavramları birbirine karıştırdıkları saptanmıştır ki bu çalışmanın sonuçları da üzerinde çalışma yürütülen çalışmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir çünkü öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde genel olarak aşırı genelleme yaptıkları ve köklü sayılarla dört işlem gerektiren kurallarda yetersiz oldukları görülmüştür. Cengiz (2006)'in *Reel Sayıların Öğretiminde Bir Kısım Ortaöğretim Öğrencilerinin Yanılgıları Ve Yanlışları Üzerine Bir Çalışma* başlıklı çalışmasının sonuçları incelendiğinde öğrencilerin köklü ifadelerde yanlışlara sahip oldukları ve konunun içeriğinde yer alan kuralları birbirlerine karıştırdıkları görülmektedir bu bulgularda çalışmaya paralel sonuçlara ulaştırmaktadır ancak çalışmanın lise birinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olması ve ayrıca sekizinci sınıfta yer almayan bazı kazanımlarında yer almaması bu sonucu etkilemiş olduğu söylenebilir. Benzer şekilde öğrencilerin kareköklü ifadeler alan dili başarı testinde Öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin matematiksel işlem gereken sorularda karekök içindeki sayının da negatif olabileceğini belirttikleri görülmüş bu da Orhun (1998)'un, yapmış olduğu çalışmada her zaman pozitif sayıların karekökleri alındığında tanımlı olması gerektiği ve $\sqrt{a^2} = a$ eşitliğinin sayının negatif olması durumunda sağlanamayacağını fark edemedikleri görüldüğü fikrini desteklemektedir. Bir başka çalışma Baltalı (2018)'nin sayılar ve işlemlerle ilgili öğrenci hatalarının incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinin sonuçları incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin uygulanan tanı testinde köklü sayılarla ilgili bölümde sıralama, yoğunluk ve işlem olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, tanı testindeki köklü sayılarla ilgili maddelere göre orta düzey başarılı oldukları, yoğunluk ve işlem bölümündeki sorularında katılımcıların yarısının başarılı olduğu köklü sayılarda sıralama ile ilgili sorulardaki başarılarının ise düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki öğrencilerin köklü sayılar konusunda işlem yapmakta yetersiz oldukları ve zorlandıkları ve konuya yönelik kurallara yeterince hakim olmadıkları ve bu da hatalara sebep olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Literatürde yalnızca öğrencilerin matematiksel dil kullanımını üzerine yapılan çalışmalara rastlanmadığı ayrıca öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Emre, Yazgan-Sağ, Gülkılık ve Argün (2017)'ün” Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Dil Kullanımları” başlıklı çalışmasında katılımcılar kavramları ifade ederken daha çok sözel dili tercih ettikleri görülürken sembolik dil kullanmada yetersiz oldukları görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz olmaları öğrencilerin alan dilini kullanma konusunda yetersiz olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Ünal (2013)'ın yedinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu geometri öğrenme alanına yönelik sahip oldukları matematiksel dil kullanım düzeyleri incelendiğinde bu düzeyin orta seviyede olduğu görülmüştür. Farklı bir çalışmada altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerinden yararlanarak matematiksel dili kullanabilme düzeyinin belirlendiği çalışmada öğrencilerin kavramları kullanmakta zorlandıkları, dolayısıyla matematiksel dili kullanmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür (Yüzerler, 2013). Fiğen(2016)'in çalışmasında ise altıncı ve yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada kesirler konusunda matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin sözel, sembolik ve görsel olacak biçimde üç alt boyutta incelenen çalışmada matematiksel dil kullanım düzeyinin en yüksek olduğu boyutun görsel dil olduğu ancak en düşük puanın ise sözel dil olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2016). Güzel ve Yılmaz (2020)'in çalışmasında ise öğrencilerin üslü ifadeler başarı testine vermiş oldukları cevaplara göre elde edilen puan ortalaması değerlendirildiğinde uygulamaya katılan öğrencilerin üslü ifadeler konusunda matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüş ayrıca matematiksel dil kullanım düzeyi düşük, orta ve yüksek seviye olacak şekilde kategorilendirildiğinde %34'ünün matematiksel dil kullanım düzeyinin düşük olduğu, % 48'inin orta düzeyde olduğu, % 18'inin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Akarsu (2013), Çakmak (2013), Ünal (2013), Yüzerler (2013), Yeşil (2015) ve Yıldız (2016) matematiksel dil alanında yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin matematiksel dil kullanım becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde köklü ifadeler konusunda alan dilini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olsa da genel olarak matematiksel alan dilini anlayabilme ve kullanabilme konusunda yetersiz olduğu aynı zamanda bu yetersizliğin bir başka nedeni ise hem öğreticilerin hem de öğrencilerin yeterli bir konu alan bilgisine sahip olmadıkları etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucu olarak öğrencilerin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematik karne not ortalaması arasındaki ilişki doğrultusunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r= 0.620$; $p<0.001$). Buna göre öğrencilerin matematik başarıları arttıkça matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Güzel ve Yılmaz (2020)'in sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler konusundaki matematiksel dil kullanımı ve dile ilişkin görüşleri başlıklı araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r= ,651$; $p<.001$). Dolayısıyla öğrencilerin matematik başarıları arttıkça matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin dönem sonu karne not ortalamaları onların başarı testi puanlarını desteklemektedir. Bu çalışmayı destekleyecek şekilde Yılmaz ve Türkmen (2019) yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik başarıları ile geometri öğrenme alanına yönelik gerçekleştirmiş oldukları matematiksel dil kullanımı ölçeği verilerine göre öğrencilerin matematiksel dil kullanımı, matematik başarılarına göre farklılık göstermekte ve ayrıca ($F(4-194)=43,154$ $p<0.05$) öğrencilerin matematiksel dil kullanım düzeylerinin sınırlı ve yetersiz olduğu görülmüştür. Örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğu orta seviyede yer alırken en az öğrenci ise yüksek düzeyde yer almaktadır. Başka bir çalışmada geometri öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin matematiksel dili kullanma sıklıkları ile matematiksel dili doğru kullanma becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Açıl ve Zeybek, 2017). Bir başka çalışmada ise altıncı ve yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada kesirler konusunda matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeyleri ile matematik başarıları arasında pozitif ve anlamlı ($r=0.70$) bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Yıldız, 2016).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeyleri onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik sonuçlar incelendiğinde yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin matematiksel dili anlayabilme ve kullanabilme düzeylerinin cinsiyetlerine

göre önemli bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($t=-0.170$; $p=0.865>0.05$). Bu da göstermektedir ki cinsiyetin kız veya erkek olması kareköklü ifadelerle yönelik elde edeceği başarı puanında bir değişim meydana getirmemektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde öğrencilerin kullanmış oldukları matematiksel dilin düzeyi cinsiyet değişkeni açısından bir fark göstermediği ve grupların dil kullanım düzeylerinin orta düzeyde ($17 \leq X \leq 33$; orta düzey; $X_{kız} = 21.52$; $X_{erkek} = 19.8$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Türkmen, 2019), bu çalışmada ($X_{kız} = 0.6087$; $X_{erkek} = 0.6250$) grupların matematiksel alan dili kullanım düzeylerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya paralel olan bir başka çalışma yedinci sınıf öğrencileriyle yapılmış olup matematiksel dil kullanım düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve geometri öğrenme alanına yönelik sahip oldukları matematiksel dil kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ve böylece cinsiyetin matematiksel dil kullanımı üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir (Ünal, 2013).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin matematiksel dil ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin matematiksel dil kullanımına yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ölçeğin alt boyutları tek tek incelendiğinde problem çözme, sembolik anlatım, yazılı ödev, görselleştirme ve kavram kullanımı doğrultusunda görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X_{genel} = 3.9411$); ($X_{problem\ çözme} = 3.7558$; $X_{sembolik\ anlatım} = 4.0468$; $X_{yazılı\ ödev} = 3.7259$; $X_{görselleştirme} = 4.0877$; $X_{kavram\ kullanımı} = 4.1842$). Literatür incelendiğinde Çalikoğlu Bali (2002)'nin geliştirdiği ölçeğin bulgularında matematik derslerine yönelik öğretimlerin gerçekleştirilmesinde yazılı ve sözlü anlatımlara ağırlık verilmesi gerektiği ve önemli görüldüğü sınıf içinde gerçekleşen konuşmalarda öğrencilerin görüşlerini belirtirken uygun matematiksel kavramları, terimleri ve sembollerini kullanmalarına imkan verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Nur Pazarbaşı (2015)'nin öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre Analitik Geometri Alan Diline Yönelik Tutumlarının olumsuz olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarını destekleyen Güzel ve Yılmaz (2020)'in sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşünü inceleyen çalışmada, öğrencilerin matematiksel dil kullanıma ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları incelendiğinde matematiksel dilin kullanımına yönelik olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x}_{genel} = 4.1348$) ayrıca öğrencilerin görüşlerinin puan ortalamaları matematiksel dil ölçeğin alt boyutları açısından ayrı ayrı incelendiğinde görselleştirme, sembolik anlatım ve kavram kullanımına dair tamamen olumlu görüşe sahip oldukları görülürken ($\bar{x}_{sembolik\ anlatım} = 4.2400$; $\bar{x}_{görselleştirme} = 4.2600$; $\bar{x}_{kavram\ kullanımı} = 4.2040$) dil ölçeğinin diğer boyutları olan yazılı ödev ve problem çözmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{yazılı\ ödev} = 4.0100$; $\bar{x}_{problem\ çözme} = 4.0556$).

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusundaki matematiksel alan dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelendiğinde öğrencilerin matematiksel dili kullanabilme düzeyleri ile matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($r = -0.158$; $p > 0.05$) görülmüştür. ilişkiyi inceleyen farklı bir çalışmada ise yedinci sınıf öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Matematiksel Dili Anlayabilme ve Kullanabilme ve Düzeyleri ile Matematiksel Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri arasındaki ilişki incelenmiş elde edilen verilere göre düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = 0.220$; $p < 0.05$) (Akarsu, 2013). literatür incelendiğinde geometri öğrenme alanına yönelik matematiksel dil kullanabilme düzeyi ile matematiksel dil ölçeğinin boyutlarından olan sözlü ifade, sembolik anlatım, yazılı ifade ve ödev alt boyutları açısından incelendiğinde bir farklılık görülmediği ancak diğer boyutlar olan problem oluşturma, kavram oluşumu ve şekle dönüştürme alt boyutları için ise bu şekilde olmadığı tam tersine matematiksel dil kullanım düzeylerine göre farklılık olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Türkmen, 2019). Nur Pazarbaşı (2015)'nin öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada analitik geometri alan dili başarıları ile analitik geometri alan diline yönelik tutumları arasında ilişkinin görülmediği ($r = 0.079$; $p > 0.05$) ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. İncelenen çalışmalarda Alan dilini anlayabilme ve kullanabilme düzeyleri ile buna yönelik görüşlerini inceleyen farklı matematik konularına yönelik çalışmalara rastlanmasına rağmen köklü veya kareköklü ifadeleri içeren benzer bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile akademik matematik başarısı yani matematik karne not ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yanıt aranmaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=-0.101$; $p> 0.05$). Paralel sonuçlara ulaşılan benzer bir çalışmada da yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=0.202$; $p<0.05$) görülmektedir (Akarsu, 2013).

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğrencilerin matematiksel dil kullanımına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorgulanmış ve sonuçlar öğrencilerin matematiksel dil kullanımına yönelik görüşlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaştırmıştır ($t=-1.626$; $p=0.107> 0.05$), ($X_{kız}=0.2424$, $X_{erkek}=0.2878$). Buna göre ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür ($X_{kız}=3.8604$; $X_{erkek}=3.5625$). Ancak yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin matematiksel dil kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=2.450$; $p=0.015<0.05$) görülmüştür (Akarsu, 2013). Her bir alt boyut içinde incelendiğinde sembolik anlatım alt faktöründe ($t=-1.134$; $p=0.260>0.05$) ve kavram kullanımı alt faktöründe ($t=-1.043$; $p=0.299> 0.05$) öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aynı şekilde yazılı ödev alt faktöründe ise öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($t=1.176$; $p=0.242> 0.05$). Benzer şekilde görselleştirme alt faktörü incelendiğinde öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t=-0.594$; $p=0.554> 0.05$). Ancak Yaman ve Ç.Gülten (2015)'in fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada matematiksel dil kullanımına ilişkin genel görüşleri ile yazılı anlatım ve yazılı ödevler, problem oluşturma alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ($U=1098.500$, $z=-2.410$, $p<0.05$) gösterdiği saptanmış ayrıca elde edilen sonuçlara göre kızların dil ölçeğinden almış oldukları toplam puanın erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri ve tutumlarının incelendiği çalışmada cinsiyetin analitik geometri alan diline yönelik tutuma bir etkisinin olmadığı ($t(348)=1.826$; $p>0.05$) Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının analitik geometri alan dili başarısına etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Nur Pazarbaşı, 2015).

Alan yazında daha çok köklü ifadeler konusunda var olan kavram yanlışlarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Sayılar ve işlemler öğrenme alanı diğer öğrenme alanları ile bağlantılı olan temel konulardan biri olmakta, içeriğinde yer alan konuların tam kavratılmadığı sürece diğer konuların kavratılması mümkün değildir. Bu da bizi kareköklü ifadeler konusunda öğrencilerin hem konu alan bilgilerinin hem de matematiksel dilin kullanıma yönelik derin çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Sarmal bir yapıya sahip olan matematik, içeriğinde yer alan konuları arasında bağlantı bulunmaktadır. Yapılan çalışmada görülmektedir ki üslü ifadeler konusunda yetersiz olan öğrenciler kareköklü ifadeler konusunda da hata yaptıkları görülmüştür. Genelde var olan belirli temel kurallarda genellemeler yaptıkları, kavram yanlışlarına ve hatalara düştükleri görülmüştür. Kareköklü ifadeler başarı testine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kuralları tam olarak kavrayamadıkları anlaşılmıştır bu nedenle öğreticiler öğrencilere hazır matematiksel kuralları verip ezberlemelerini beklemek yerine, kurallara kendilerinin ulaşmasını sağlayacak şekilde yönlendirmelerde bulunmalıdırlar.

Başarı testinde öğrencilerden, verilen matematiksel ifadeye uygun bir problem cümlesi kurmaları istendiğinde öğrenciler daha çok işleme odaklandıkları ve problem kurmakta yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Kurulan problemlerin ise daha çok "Aşağıda yer alan problemi çözünüz" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle matematik öğretmenleri ders içinde ve ders dışında sadece işlemsel düzeyde ve sonuç odaklı ders işlemek yerine derslerinde öğrencilerin, görüşlerini rahat bir şekilde paylaşmalarını sağlayacak sınıf ortamları oluşturmalı, hem kavramsal boyuta hem de işlemsel boyuta yer verecek şekilde derslerini planlamalıdır.

Çalıkoğlu Bali (2002)'nin geliştirdiği Matematiksel dil ölçeğinin bulgularında matematik derslerine yönelik öğretimlerin gerçekteştirilmesinde yazılı ve sözlü anlatımların merkezi konumda olduğu, sınıf içinde öğrencilerin gerekli zamanlarda görüşleri alınırken doğru matematiksel terimler, kavramlar ve uygun sembollerin kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Buradan da görölmektedir ki öğretmenler derslerinde doğru ve uygun matematiksel dili kullanmaları gerekmekte ayrıca öğrencilerin sınıf içinde görüşlerini belirtirken doğru matematiksel dili doğru bir şekilde kullandıklarından emin olmaları gerekmektedir.

Problem çözmeye sürecinde öğrencilerin kareköklü ifadelere yönelik yaptıkları hatalar üzerinde durularak konu anlatımının yapıldığı süreçte öğretmenler farklı problem çeşitlerine yer verebilir ayrıca öğrencilerden de farklı ve orijinal problemler kurmalarını isteyebilir. Bu araştırmada, yalnızca kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dil kullanma becerileri incelenmiştir. Farklı sınıf seviyelerinde benzer çalışma yapılarak öğrencilerin matematiksel dil kullanma becerileri hakkında benzer sonuçlara ulaşılıp ulaşılmayacağı araştırılabilir.

Kaynakça

- Akman, M. ve Erden, M. (2001). *Gelisim ve öğrenme*. Ankara :Arkadaş Yayınları.
- Aydın, S. ve Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (22), 90-100.
- Akarsu, E. (2013). *7. Sınıf Öğrencilerinin cebir öğrenme alanında matematiksel dil kullanımının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brodie, K. (1989). *Learning mathematics in a second language*. Educational Review.41(1), 39-15
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2016). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltalı,C.(2018).*Sayılar ve işlemlerle ilgili öğrenci hatalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.Adana.
- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. (1994). Discourse, mathematical thinking and classroom practice. In E. A. Forman, N. Minick & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts For Learning: Sociocultural Dynamics In Children's Development* (Pp. 91-120). New York: Oxford University Press.
- Cengiz, Ö. M. (2006). *Reel sayıların öğretiminde bir kısım ortaöğretim öğrencilerinin yanlışları ve yanlışları üzerine bir çalışma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çıngı, H.(1994). *Örnekleme kuramı*(ikinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çalikoğlu Bali, G. (2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,57-61.
- Çakmak, Z. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistik konusundaki matematiksel dil becerilerine ilişkin değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, M. ve Güner, P. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik alan dilini anlama ve kullanma becerilerinin incelemesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak yayıncılık.
- Emre, E., Yazgan-Sağ, G., Gülkılık, H., ve Argün, Z. (2017).Matematik öğretmen adaylarının matematiksel dil kullanımları.
- Fırat, Z. S. ve Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin matematiksel ifadeleri kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 895-914.
- Gencan, T. N. (1966). *Dil bilgisi*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Güzel, S , Yılmaz, S . (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin üslû ifadeler konusundaki matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri . *International Journal of Active Learning*, 5 (1) , 33-56.
- Kavcar, C. (1998). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 261- 273.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh yayıncılık.
- Koroğlu, H., Yavuz, G. ve Ertem, S. (2003). On birinci sınıf öğrencilerinin geometri dersinde karşılaştıkları bazı kavram yanlışları ve çözüm önerileri. *XII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kabael, T., ve Baran, A. A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3).
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2013). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8.sınıflar Öğretim Programı*. Ankara:Meb Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2018). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8.sınıflar Öğretim Programı*. Ankara:Meb Yayınları.
- Otterburn, M.K. And Nicholson, A.R.(1976). *The language of (CSE) mathematics*, *Mathematics In School* (5), 18-20.

- Orhun, N., (1998). Cebir öğretiminde aritmetik işlemlerdeki üslü ve köklü çokluklardaki yanlışların tespiti. *Atatürk Üniversitesi 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu*. 20-22 Mayıs, Erzurum.
- Pazarbaşı, B. N. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri ve tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarama, J. ve Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning Trajectories For Young Children*. New York: Routledge.
- Ünal, Z. (2013). *Yedinci sınıf öğrencilerinin geometri öğrenme alanında matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70.
- Yüzerler, S.(2013). *6.Ve 7. Sınıf öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme becerileri*(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yaman, Y. ve Ç.Gültekin, D. (2015). Fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin araştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 2146-9199
- Yıldız , F. (2016). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel sözel, sembolik ve görsel dili anlama ve kullanma becerilerinin (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Yılmaz, S., ve Türkmen, Z. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılar konusunda matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 31-47.
- Zazkis, R. (2000). *Using code-switching as a tool for learning mathematical language. For The Learning Of Mathematics*, 20(3), 38-43.

Eighth Grade Students' Mathematical Language Usage Levels on Square-Root Expressions and Their Views on Language

Süha Yılmaz Sidar Güzel

To cite this article: Yılmaz, S. ve Güzel, S. (2020) Sekizinci sınıf öğrencilerinin karaköklü ifadeler konusundaki matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 282-302. doi: 10.30900/kafkasegt.733078

Research article

Received: 06.05.2020

Accepted: 29.11.2020

Introduction

The infrastructure of people's thoughts is realized through language (Doğan & Güner, 2012). Mathematics has its own words, terms, language and way of expression, in the same way that some of these words are expressions that exist or are used only in their own inner world, while others may be words used in social life (Aydın & Yeşilyurt, 2007). The words that make up the sentences add different meanings to the sentence. Therefore, while teaching mathematics and communicating in the classroom, it is necessary to examine the structure of the language, the way it is used and also the features of the language because language is one of the important tools in the realization of communication (Yavuz & Gültekin, 2015). Language is not always a sound phenomenon, but functions for the use of signs. Baykul (2016) defined mathematics as a language that includes some symbols, a resource we need in order to understand the world we live in and improve the environment we live in, and a system that makes the individual think logically. According to Brodie (1989), language is a precondition for thoughts, as well as enabling people to question mathematical structures and operations, express their thoughts comfortably and clearly, and verify the results they find, in the simplest sense, language is a communication tool.

Philosophers, linguists, sociologists, and psychologists have defined language in different ways. Looking at the definitions: While Ergin (2008) states that language is a natural element, it provides people to understand, has its own rules and changes and develops within these rules, and when we do not have information about when the foundation is laid, Banguoğlu defines it as an institution made of voices. (2007), on the other hand, stated that a person can express their wishes by making various signs, but the most effective means of expression is language, stating that it is a system of vocal signals that people use to express their thoughts, desires or goals. Gencan (1966) stated that language is the mirror of our inner self. Kavcar (1988), on the other hand, defined language as the thought tool that brings people closer to each other, the basic element of culture and the most important element that makes society a nation. Kaplan (2002) stated that language guides an individual's emotions, thoughts and imagination. Expressions or sentences are used for communication through language, and words are used for sentences, and concepts are defined by combining words (Akman & Erden, 2001). It is only possible for people to communicate well with each other if they use the same language. When some mathematical terms and concepts are not used with the correct content, students can misunderstand these terms and concepts and make them different meanings, so it is very important that the mathematical concepts used by teachers have the same meaning for the student (Çalıköğlü Bali, 2002).

When the general objectives of the Mathematics Course Teaching Program in line with the General Purposes and Basic Principles determined in the Basic Law of National Education No.1739 are examined, it is seen that the meaning and language of mathematics will be used to make sense of the relationships between human-object, object-object, and mathematical thoughts and logic. It is stated that he can use mathematical terminology and mathematical language correctly in order to explain and share these thoughts (MEB, 2018).

It can be said that the field language is effective in using the concepts correctly and in strengthening the relationship between the concepts (Koroğlu, Yavuz, ve Ertem, 2003). Emre, Yazgan-Sağ, Gülkılık, and Argün (2017) aimed to reveal which of the symbolic or verbal forms of language that pre-service teachers focused on while making sense of and using concepts, while pre-service teachers mostly used symbolic language when solving problems, but they mainly used verbal language when making sense of mathematical concepts. has been determined. Even though the verbal and symbolic languages of mathematics are defined differently, the symbolic and verbal language forms widely used in mathematics are intertwined. Multiple representations (eg verbal expression, written expression, pictures, graphics and concrete models) have been reported to be effective in the use of mathematical language (MEB, 2013). Mathematical language, which plays an important role in understanding mathematical terms, concepts or words, is considered an important skill in mathematics education (Sarama & Clements, 2009). In the qualitative study titled "Investigation of Mathematics Teachers' Awareness for the Development of Mathematical Communication Skills" conducted by Kabael and Baran (2016) with middle school mathematics teachers, all teachers were aware that mathematics is a language, and that the correct and effective use of mathematical language should be an example to students in this way. On the other hand, they reached the conclusion that not all teachers were aware of the development of mathematical communication skills. Otterburn and Nicholson (1976) found that students knew many mathematical terms, but could not explain most of the mathematical concepts that teachers frequently used. The results of the study show that they were not aware of this inadequacy, and also when the students could not fully express the given mathematical concepts and did not understand and use mathematical concepts.

The purpose of the study

The aim of this study was to determine the eighth grade students' ability to use mathematical language in terms of square-rooted expressions and to examine their views on the use of mathematical language in terms of various variables, as well as to examine the relationship between their level of using mathematical language and their views on mathematical language use. For this purpose, it has been tried to find answers to the sub-problems below.

Sub Problems

- 1) What are the levels of eighth grade students' ability to use mathematical language about square-root expressions?
- 2) Is there a relationship between eighth grade students' level of mathematical language use in square-rooted expressions and their math grade averages?
- 3) Do eighth grade students' level of using mathematical language in square-rooted expressions show a statistically significant difference according to their gender?
- 4) What are the opinions of eighth grade students on mathematical language use?
- 5) Is there a significant relationship between eighth grade students' ability to use mathematical language on square-rooted expressions and their views on mathematical language use?
- 6) Is there a significant relationship between eighth grade students' views on mathematical language use and their math grade point averages?
- 7) Is there a statistically significant difference between eighth grade students' opinions on mathematical language use and their gender?

Method

Research model

Descriptive Scanning Model, one of the quantitative research designs, was used in the study. Studies created according to the Descriptive Screening Model are studies conducted to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). In other words, it is aimed to determine the existing situation. Since the relationship between the opinions of the participants and the language level of the field is also examined in the study, the research is also a relational survey study. In the relational screening study, the existence and / or degree of the co-change between two or more variables is examined without any intervention to the variables (Karasar, 2011).

Sampling

The sample of the study consists of a total of 114 eighth grade students studying at 2 different public schools affiliated to the Directorate of National Education in a province in the Eastern Anatolia Region. In the selection of the sample of the study, the simple random sampling method, which is included in the probability-based sampling method, was preferred. In simple random sampling, each sampling unit is given an equal probability of being selected, and this sampling method is based on choosing each sample in space with equal probability (Çingil, 1994).

Data Collection Tool

Two different data collection tools were used for research purposes. The first of these; An achievement test consisting of 22 open-ended questions was developed by the researcher to examine the skills of eighth grade students studying in secondary school in using mathematical language in terms of square-rooted expressions in the field of learning numbers and operations. The mathematical language scale used in the study is the mathematical language scale developed by Akarsu (2013) using the scale developed by Çalikoğlu Bali (2002). In this scale, 4 dimensions are defined and these are "written expression and written assignments, symbolic expression, problem-posing and oral expression".

Data Analysis

Data were tested by using the SPSS 23.0 package program, the frequency distribution, descriptive statistics, correlation and independent samples t test.

Findings

As a result of the study, it was determined that there are deficiencies in the use of mathematical language in terms of square-rooted expressions and these need to be improved, their level of mathematical language use does not differ significantly according to gender, and there is a moderate positive relationship between mathematical language use levels and mathematics achievement. In addition, it was observed that the students had a positive opinion on the use of mathematical language, there was no significant difference in terms of gender variable, and there was a low level of relationship between their views on mathematical language use and their mathematics achievement.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the literature, studies examining the misconceptions that exist mostly about radical expressions were found. The learning area of numbers and operations is one of the main issues associated with other learning areas, and it is not possible to grasp other issues unless the contents of the content are fully comprehended. This leads us to the conclusion that deep studies should be made on the use of both students' subject information and mathematical language on square root expressions. Mathematics, which has a spiral structure, has a connection between the topics in its

content. In the study, it is seen that the students who are insufficient in explicit expressions also made mistakes in square root expressions. It was observed that they made generalizations in certain basic rules that existed in general, and they fell into misconceptions and mistakes. When the square rooted expressions' success test was examined, it was understood that they could not fully grasp the rules, so the teachers should guide the students to reach the rules by themselves instead of waiting for the ready mathematical rules to be memorized.

Çevre Sorunlarına İlişkin Proje Ödevlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Çevre ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi¹

Muhammed Doğukan Balçın²  Ragıp Çavuş³  

Atıf: Balçın, M. D. ve Çavuş, R. (2020). Çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 303-318. doi: 10.30900/kafkasegt.771156

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 18.07.2020

Kabul Tarihi: 18.12.2020

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri tarafından yapılan çevre sorunları ile ilgili dijital içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin çevre ve medya okuryazarlığı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 77 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler radyo programı hazırlama, ana haber sunumu hazırlama, uzaktan eğitim yapma, e-dergi ve e-gazete oluşturma, röportaj, belgesel çekimi gibi dijital teknolojilerin kullanıldığı farklı uygulamalar ile çevre sorunlarına yönelik bir proje ödevi hazırlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” ile “Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler 5’li Likert tipindedir. Çevre Okuryazarlığı Ölçeği 20 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği ise 34 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Veri analizinde IBM SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılım göstermediğinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Örneklemeler için t-Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital teknolojiler kullanılarak yapılan çevre sorunlarına ilişkin proje ödevleri ile öğrencilerin çevre ve medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri dersinde dijital teknolojiler kullanılarak hazırlanan çevre sorunlarına yönelik proje ödevlerinin 7. sınıftaki öğrencilerin çevre ve medya okuryazarlığı düzeylerine anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çevre sorunları, proje ödevleri, çevre okuryazarlığı, medya okuryazarlığı

Abstract

In this study, the effect of project assignments containing digital related to environmental problems made by secondary school students on students’ environmental and media literacy levels was investigated. In the research, one-group pre-test and post-test experimental pattern were used. The case of the research consists of 77 7th grade students who attend a secondary school located in the Küçükçekmece district of Istanbul for the 2018-2019 academic year. Students prepared a project assignment for environmental problems via different applications using digital technologies such as radio program and preparing the TV news presentation, doing the distance education, creating e-magazine and e-newspaper, filming interview, documentary. In the research, the “Environmental Literacy Scale for Secondary School Students Scale” and the “Media Literacy Levels Determination Scale” were used as the data collection tool. The scales are in a 5-point Likert type. The Environmental Literacy Scale consists of 20 items and two subscales. The Media Literacy Levels Determination Scale consists of 34 items and four subscales. The IBM SPSS 25 software package was used for data analysis. The scores of data group obtained from the Environmental Literacy Scale were not normally distributed, therefore the Wilcoxon Signed Rank Test was used. The scores of data group obtained from the Media Literacy Levels Determination Scale were normally distributed, therefore the Dependent Sample t-Test was used. In the study, a significant difference was found

¹ Bu çalışma 26-28 Ekim 2019 tarihinde İstanbul’da düzenlenen 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi’nde sunulmuş olan aynı başlıklı sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

² Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

³ Sorumlu yazar, Doktora öğrencisi, ragipcavus@hotmail.com, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

between the project assignments related to environmental problems using digital technologies and students' environmental literacy and media literacy. As a result, it was seen that project assignments related with environmental problems prepared via digital technologies in science course had significant effects on environment and media literacy levels of 7th grade students.

Keywords: Environmental problems, project assignments, environmental literacy, media literacy

Giriş

Ortaokul öğreniminde öğrencilere verilen ev ödevleri ve performans görevleri gibi ödev tipleri dışında proje ödevleri de yer almaktadır. Proje ile ev ödevlerinin birbirleriyle karıştırıldığı, zaman zaman birbirileri yerine de kullanıldığı bilinmektedir (Saracaloğlu, Özyılmaz-Akamca ve Yeşildere, 2006). Ancak projeler daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmalardır (Arı, 2010). Proje ödevlerinin amaçları öğrencilerde bazı becerileri geliştirmektir. Bu anlamda projenin genel amaçları ile benzerlik göstermektedir. Projenin amacına bakıldığında öğrenci kendisine verilen bir problemin çözümüne ulaşırken bu problemi nasıl ve hangi sırayı kullanarak çözebileceğine kendisinin karar verebilmesi istenmektedir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Öğrencilerin üst düzey bilişsel ve psikomotor becerileri ile performanslarını değerlendirme amacıyla proje kullanılarak onların bilimsel süreç becerileri kazanmaları sağlanabilir (Arı, 2010). Öğretmenin rehber konumunda olduğu hem bireysel hem de grup şeklinde yapılabilen proje ödevlerinin temelinde de öğrencilerin yeni bilgiye ulaşmalarını sağlayarak onların inceleme, araştırma, yorum yapma becerilerini geliştirmek ve kendilerine özgü fikirler ortaya koymalarını sağlamak vardır (Demirel ve Şahinel, 2006). Proje çalışmaları ile öğrencilerin ürünler oluşturmaları, tartışma ortamı oluşturularak fikir alışverişinde bulunmaları, elde ettikleri sonuçları düzenlemeleri ve grafik hâline getirmeleri, tahminlerde bulunmaları, soruları incelemeleri ve cevaplandırmaları sağlanmaktadır (Blumenfeld, Soloway ve Marx, 1991). Böylece öğrenciler yaşantılarında yüz yüze kaldıkları sorunların çözümüne odaklandıklarında, düşünme, problem çözebilme, yaratıcılık, bilgiye ulaşabilme ve düzenleyebilme, sorgulama, uzlaşma faaliyetleri gerçekleştirmektedirler. Öğrencilere verilecek proje görevleri onların ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda olmalı (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010) ve bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştığı sorunlara yönelik farkındalık kazandırma ya da çözüm bulma amacı içermelidir. Yaşadığımız döneme baktığımızda küresel çapta tüm dünyada yaşanan sorunların en başında çevre sorunları gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilere verilen proje ödevi konuları içerisine çevre ve çevre sorunlarının dahil edilebileceği düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin gelişmesi ve nüfusu hızla artan insanoğlunun artan ihtiyaçlarıyla birlikte çevre sorunları geniş çapta kendini göstermeye başlamıştır (Benzer, Güven-Yıldırım ve Önder, 2019). Çevre sorunlarının nedenleri incelendiğinde temel sebebin insan olduğu ortaya çıkmaktadır (Yavuz, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2014). Çevreye duyarlı vatandaşların yetiştirilmesiyle çevre sorunlarının önlenilebileceği düşünülmektedir (Balkan-Kıyıcı, 2009; Kıyıcı, 2009). Çevre sorunlarını ortadan kaldıracıların ve engellenen en etkili yolu şüphesiz ki eğitimidir. Çevre eğitimi ile bireylerin çevre sorunlarına ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazanmaları istenirken onların bu sorunları engellemeleri için gerekli çözüm metotları üretebilmeleri ve bunun için de sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler bağlamında davranış ve tutum geliştirmeleri beklenmektedir (UNESCO, 1977). Bireylerin çevre hakkındaki bilgi yetersizliği, onların çevreye ilişkin olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçmek amacıyla çevre sorunları çözme ve önleme aşamasında çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek önemli bir etkidir (Yavuz vd., 2014).

Çevre okuryazarlığı, bireyin yaşantısında çevreye ilişkin öğrendiği bilgileri davranışa dönüştürebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Roth, 1992). Çevre okuryazarlığı ile çevreye ilişkin bilgi, olumlu tutum ve duyarlılık sahibi bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Akıllı ve Genç, 2015). Ülkemizde çevresel duyarlılığın ilkökul yıllarında gelişmeye başlamasından dolayı ilkökul ve ortaokulda verilen çevre eğitimi önemli görülmektedir (Müezzinoğlu, 2014). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelendiği (Akıllı ve Genç, 2015; Ergin, 2013; Erkalıç, 2019; Güler, 2013; Gülsevinçler, 2017; İstanbullu, 2008; Şahin, 2015; Yılmaz, 2019) ve geliştirilmesine ilişkin (Karakaya, 2016; Karayılan, 2017; Kocatürk, 2016; Özsoy, 2010) yapılan araştırmalar literatürde yer almaktadır. Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı incelendiğinde ise bireylere çevre bilimlerine ilişkin temel düzeyde bilgi kazandırma, birey-çevre-toplum etkileşimini fark ettirme temel amaçlar

arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Programın genel çerçevesine bakıldığında ise ortaokulun tüm kademesinde çevre ve çevre sorunlarına ilişkin konular yer almaktadır. Bu anlamda ortaokul döneminin bireyin çevre okuryazarı haline gelmesinde önemli bir basamak olduğu düşünülmektedir.

Artan teknoloji kullanımı sebebiyle oluşan çevre kirliliğinin engellenmesinde yine teknolojinin önemli rol oynadığı araştırmalarda belirtilmektedir (Baykal ve Baykal, 2008). Bu bağlamda fen bilimleri öğretim programının her kademesinde yer verilen çevre ve çevre sorunlarına ilişkin öğrencilerde farkındalık yaratmak, tutum ve algılarını olumlu yönde değiştirmek amacıyla çağdaş teknolojilerin kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Çevre okuryazarı olan bir öğrencinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili doğru bilgi kaynaklarına ulaşması, elde ettiği bilgileri değerlendirip kendi çıkarımını yaparak özgün bir görüş ortaya koyması ve bu görüşünü diğer kişilerle paylaşması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının gelişmesinde medya okuryazarlığı da bireyin sahip olması gereken önemli bilgi ve beceriler arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde doğa eğitimi projeleri, sosyobilimsel konulara ya da araştırma ve değerlendirmeye dayalı öğretim uygulamaları gibi farklı uygulamaların öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğu (Buldur, Bursal, Yücel ve Yalçın-Erik, 2018; Kaya ve Sürmeli, 2019; Kocatürk, 2016) görülmektedir. Özsoy (2010) tarafından yapılan araştırmada ekolojik okulun çevre okuryazarlığı alt boyutu olan çevresel bilgide 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel tutum alt boyutunda 6 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel kullanım alt boyutunda 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel kaygı alt boyutunda ise 6 ve 8. sınıf öğrencilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaosmanoğlu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada örnek olay yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi boyutunda etkili olduğu, ama bu durumun öğrencilerin çevreye dönük davranışlarına yansımadağı belirlenmiştir. Karakaya (2016) "İnsan ve Çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının anket yoluyla 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı üzerine etkisini araştırmış, bu uygulamanın öğrencilerin çevreyle ilgili gerek duyuşsal eğilimlerine gerekse problem belirleyebilme ve çözebilme becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında çevre sorunları ile ilgili farkındalık kazanabileceğimiz en önemli platformlar medya organlarıdır. Medya organları nedeniyle çevremizde yaşadığımız birçok sorun hakkında bilgiye sahip olmakta ve bu araçlarla toplum içerisinde farkındalık oluşturmaktayız. Dolayısıyla toplum içerisinde bireylerin çevre okuryazarlıkları ile medya okuryazarlıkları arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülebilir. Yaşadığımız yüzyılın eğitim yaklaşımlarından biri olan medya okuryazarlığının temelinde eleştirel düşünme ve analitik sorgulama yetileri yer almakta (Jolls ve Thoman, 2008) ve aynı zamanda medyayı anlamaya ve kullanmaya yönelik birtakım bilgi ve yetiler içermektedir (Buckingham, 2003). Silverblatt (2008) ise medya okuryazarlığının öğelerini bağımsız seçimler yapabilmek için eleştirel düşünmek, kitle iletişiminin sürecini anlamak, medyanın toplum ve birey üzerindeki etkisinin farkında olmak, medya mesajlarını tartışma ve analiz etme stratejilerini geliştirmek, medya içeriğindeki kültürün ve bizi yansıtan öğelerin farkında olmak ve medya içeriğini değerlendirmek olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin fen derslerine yönelik ilgileri proje çalışmaları sayesinde oluşan yaratıcı sınıf ortamıyla artırılabilir (Shearer ve Quinn, 1996). Öğretim programı ile bağlantılı olarak verilen ödevler ile öğrencilerin, bilgiye erişmede güncel teknolojileri kullanmalarına, elde edilen verilerden yeni bilgiler üretmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlanabilmektedir (Ersoy ve Anagün, 2009). Bu nedenle öğrencilere verilecek proje ödevleri küresel bir sorun haline gelen gerek bilimi gerekse toplumu doğrudan ilgilendiren çevre sorunları gibi günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek sorunların çözümüne ilişkin olduğunda öğrenciler bu sorunlara ilişkin önemli derecede farkındalık kazanabilirler.

Bu bağlamda teknoloji çağında bireylere verilen proje ödevlerinin medya ortamları kullanılarak çevre sorunları gibi küresel boyut kazanmış olan sorunlara ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem durumu "Öğrencilerin çevre sorunlarıyla ilgili dijital içerikli proje

ödevi hazırlama durumları çevre ve medya okuryazarlıkları düzeylerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiş olup aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çevre sorunlarıyla ilgili dijital içerikli ürün hazırlama sürecinin öğrencilerin çevre okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Çevre sorunlarıyla ilgili dijital içerikli ürün hazırlama sürecinin öğrencilerin medya okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tek gruplu ön test-son test deneysel desene göre tasarlanmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende tek bir gruba gerçekleştirilen bir uygulamanın etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu desende, bir uygulamadan önce katılımcılara ölçüm yapıp katılımcıların mevcut durumu belirlenir. Ardından deneysel uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonrasında ölçüm tekrarlanır. Ön test ve son test puanları karşılaştırılarak herhangi bir farklılık ortaya çıkarsa bu durum deneysel uygulamaya bağlı olarak açıklanır. Tek gruplu ön test-son test deneysel deseniyle yürütülen araştırmalarda uygulamanın bağımlı değişkeni etkilemesi beklenmektedir (Leavy, 2017; Mertens, 2010; Neuman, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 77 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 48'i erkek (%62.3) ve 29'u da kızdır (%37.7). Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt, öğrencilerin 7. sınıfa devam ediyor olmaları ve fen bilimleri dersi kapsamında proje ödevi hazırlayacak olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yavuz vd. (2014) tarafından geliştirilen “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” ile Aydemir (2013) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Çevre Okuryazarlığı Ölçeği: Ölçek, davranış ve tutum alt boyutlarından ve 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek öğrencilerin çevreye yönelik davranışları ile tutumlarından yola çıkarak çevre okuryazarlıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir (Yavuz vd, 2014). Bu araştırma verilerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri de ön test için .91, son test için de .85 olarak hesaplanmıştır.

Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği: Ölçek, mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme alt boyutları olmak üzere dört alt boyut ve 34 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. Bu alt boyutlar temelinde ölçekten elde edilecek verilerle öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir (Aydemir, 2013). Bu araştırma verilerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri de ön test için .90, son test için de .92 olarak hesaplanmıştır.

Gerek Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinde gerekse Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeğinde araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .70'in oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında hazırladığı proje ödevleri dahilinde toplanmıştır. Veri toplama araçları, uygulama süreci öncesinde öğrencilerden ön test olarak uygulanmıştır. Ardından öğrenciler proje hazırlama sürecine dahil olmuştur.

Sürecin bitiminde veri toplama araçları öğrencilere son test olarak yeniden uygulanmıştır. Veriler, öğrencilerden sınıf ortamında ve ders öncesi sürelerde toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında öğrencilere yeteri miktarda zaman tanınmış olup öğrencilerin yaklaşık 30 dakikalık bir süreçte verileri toplama araçlarını doldurdıkları ve bu süreçte herhangi bir problemle karşılaşmadıkları görülmüştür.

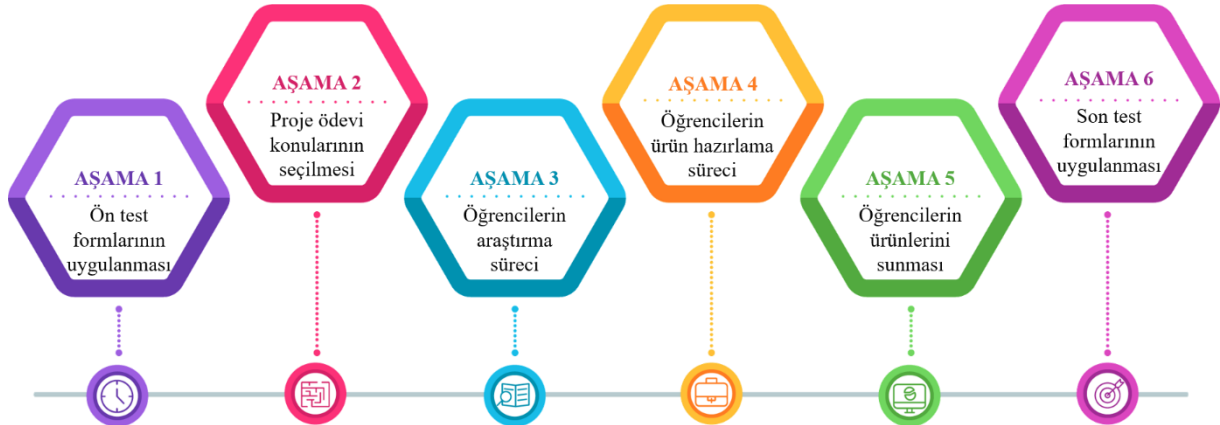
Araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden faktörler arasında deneklerin olgunlaşması ve geçmişi, ön test etkisi ve deneklerin deneysel süreçten beklentilerinin etkisi sayılabilir (Büyüköztürk, 2014). Bu tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak ders öğretmeni (aynı zamanda araştırmacı) tarafından heterojen proje grupları oluşturulmuştur. Öğrencilere konu işlenmeden önce proje ödevleri dağıtılmış ve konular sınıflarda aynı sürelerde işlenmiştir. Ayrıca son testler 10 haftalık bir sürecin sonunda tekrardan uygulanmış ve öğrencilere uygulama öncesinde süreç ve gerçekleştirilecek çalışmalarla ilgili temel düzeyde bilgi verilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle veri setinin dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda normallik testi içerisindeki Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinden elde edilen puanların Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun $p < .05$ olması ve basıklık ile çarpıklık katsayıları ± 1.96 aralığında yer almaması sebebiyle normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çevre okuryazarlığı verilerinin analizinde parametrik olmayan testler arasında sayılan ve IBM SPSS 25 istatistik paket programında yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Çevre okuryazarlığı ile ilgili verilerin etki büyüklüğünün belirlenmesi için Cohen (1988) tarafından önerilen r değeri hesaplanmıştır. r değerinin .10 olması küçük, .30 olması orta ve .50 olması yüksek bir etkinin göstergesidir (Fritz, Morris ve Richler, 2012).

Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeğinden elde edilen veri grubunun ise Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun $p > .05$ olduğu ve basıklık ile çarpıklık katsayılarının ± 1.96 aralığında yer aldığı görülmüştür. Medya okuryazarlığından elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiğinden dolayı bu verilerin analizinde parametrik testlerden olan IBM SPSS 25 istatistik paket programındaki ilişkili örneklem için t -testinden yararlanılmıştır. Bu verilerin etki büyüklüğünün hesaplanması için de d katsayısı belirlenmiştir (Cohen, 1988). Bu değer $.20$ olması küçük, $.50$ olması orta ve $.80$ ya da üzerinde olması da büyük bir etki olduğunu gösterir (Green ve Salkind, 2005).

DeneySEL İŞLEM

Çalışma sürecinde öğrencilere 7. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan çevre sorunlarına ilişkin proje ödevi konuları rastgele dağıtılmıştır. Benzer şekilde rastgele seçimlerle radyo programı hazırlama, ana haber sunumu hazırlama, uzaktan eğitim yapma, e-dergi ve e-gazete oluşturma, röportaj, belgesel çekimi gibi dijital teknolojilerin kullanıldığı farklı uygulamalar ile çevre sorunlarına yönelik bir proje ödevi hazırlamaları istenmiştir. Burada amaç öğrencilerin çevre ile ilgili bir konuyu ele alırken, medya araçlarını ve teknolojiyi aktif olarak kullanmasıdır. Öğrencilerin ödevleri ile ilgili araştırma yapma, hazırlama ve sunma işlemleri eğitim-öğretim yılındaki 10 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin aşamaları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Süreci Aşamaları

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen aşamaların yer aldığı Şekil 1 incelendiğinde araştırmanın birinci aşamasında öğrencilere veri toplama araçlarının ön test olarak uygulandığı görülmektedir. Ardından öğrenciler proje gruplarını belirlemiş ve hazırlamak istedikleri proje ödevini seçmiştir (1 hafta). Üçüncü aşamada öğrenciler çevre sorunlarıyla ilgili araştırmalar yapmıştır (2 hafta). Sonrasında öğrenciler seçtikleri teknolojik uygulamayı kullanarak ürün oluşturmuştur (4 hafta). Beşinci aşamada öğrenciler hazırladıkları ürünleri sınıflarındaki arkadaşlarına sunmuştur (3 hafta). Araştırma sürecinin sonunda da son test formları öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin hazırladığı proje ödevlerine ilişkin örnekler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğrencilerin Hazırladığı Proje Ödevlerinin Sunumları

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenciler çevre sorunlarıyla ilgili proje ödevi olarak dijital teknolojik uygulamalarla ana haber sunumu, röportaj, belgesel, radyo programı ve e-dergi gibi çeşitli ürünler hazırlamışlar ve bu ürünlere ilişkin sunumlarını gerçekleştirmişlerdir.

Bulgular

Çalışmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla verilerin analiz sonuçları ve sonuçlara ait yorumlara bölüm içerisinde yer verilmiştir. Bulgular, alt problemlerle ilişkili olarak iki başlıkta sunulmuştur.

Çevre Okuryazarlığına Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “Çevre sorunlarıyla ilgili dijital içerikli ürün hazırlama sürecinin öğrencilerin çevre okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar hesaplanmıştır. Çevre okuryazarlığına ait uygulama öncesi ve sonrası betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Çevre Okuryazarlığına Ait Ön Test-Son Test Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Ön test			Son test		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Davranış	77	34.30	9.59	77	36.19	7.75
Tutum	77	44.71	6.96	77	45.97	5.21
Ölçek geneli	77	79.01	14.01	77	82.16	10.62

Öğrencilerin çevre okuryazarlığı ile ilgili uygulama öncesindeki ve sonrasındaki ortalama puanları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçek genelinde öğrencilerin ortalama puanlarının son test lehine bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Görülen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Çevre Okuryazarlığına Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Davranış	Negatif sıra	33	32.98	1088.50	-1.44	.149
	Pozitif sıra	40	40.31	1612.50		
	Eşit	4				
Tutum	Negatif sıra	26	31.37	815.50	-1.86	.063
	Pozitif sıra	40	34.89	1395.50		
	Eşit	11				
Ölçek geneli	Negatif sıra	31	31.92	989.50	-1.99	.047*
	Pozitif sıra	42	40.75	1711.50		
	Eşit	4				

*p< .05

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde çevre okuryazarlığının davranış ($z = -1.41$, $p > .05$) ve tutum ($z = -1.86$, $p > .05$) alt boyutlarında öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ölçek genelindeki bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin çevre okuryazarlığına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasındaki değişimin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($z = -1.99$, $p < .05$). Bu değişimin etki büyüklüğü incelendiğinde orta büyüklüğe yakın ($r = .23$) bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ölçek genelindeki fark puanlarının uygulama sonrası lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik uygulamalar içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Medya Okuryazarlığına Ait Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem doğrultusunda “Çevre sorunlarıyla ilgili dijital içerikli ürün hazırlama sürecinin öğrencilerin medya okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusu incelemeye tabii tutulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar alt boyutlar ve ölçek genelinde incelenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki medya okuryazarlığına ilişkin verilerine ait ilişkili örneklem için t-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Uygulama	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Ön test	77	52.73	13.57	-3.69	76	.000*
	Son test	77	58.99	12.84			
Medyayı bilinçli kullanma	Ön test	77	26.31	5.63	-.14	76	.890
	Son test	77	26.40	6.28			
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Ön test	77	30.19	6.84	-2.74	76	.008*
	Son test	77	32.08	5.85			
Kendi mesajını oluşturabilme	Ön test	77	10.40	3.30	-3.37	76	.001*
	Son test	77	11.61	2.91			
Ölçek geneli	Ön test	77	119.64	22.10	-3.85	76	.000*
	Son test	77	129.11	21.67			

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme ($t = -3.69$, $p < .05$, $d = .42$), bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ($t = -2.74$, $p < .05$, $d = .31$) ve kendi mesajını oluşturabilme ($t = -3.37$, $p < .05$, $d = .38$) alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Oluşan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan d katsayıları da mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme ile kendi mesajını oluşturabilme alt boyutlarında orta düzeye yakın, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama alt boyutunda ise küçük düzeyde bir etki oluşturduğu şeklinde ifade edilebilir. Ölçeğin medyayı bilinçli kullanma alt boyutu için ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($t = -.14$, $p > .05$). Ölçek genelindeki bulgular incelendiğinde öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t = -3.85$, $p < .05$, $d = .42$). Ortalama puanlar incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde de orta düzeye yakın bir etki oluşturduğu görülmüştür. Bu durum, çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik uygulamalar içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğunu yansıtmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada çevre sorunlarına yönelik proje ödevlerinin 7. sınıf öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlığı düzeylerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler çevre sorunlarıyla ilgili proje ödevi olarak dijital teknolojik uygulamalarla ana haber sunumu, röportaj, belgesel, radyo programı ve e-dergi gibi çeşitli ürünler hazırlamışlar ve bu ürünlere ilişkin sunumlarını gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen ilk sonuç çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik uygulamalar içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Literatürde de doğa eğitimi projeleri, sosyobilimsel konulara ya da araştırma ve değerlendirmeye dayalı öğretim uygulamaları gibi farklı uygulamaların öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Buldur vd., 2018; Kaya ve Sürmeli, 2019; Kocatürk, 2016).

Araştırmada öğrencilerin dijital teknolojik uygulamaları kullanarak çevre sorunlarıyla ilgili hazırladıkları proje ödevleri sonrasında çevre okuryazarlıklarının alt boyutları olan davranış ve tutum alt boyutlarında ortalama puanlarının arttığı görülmüştür. Alanyazında ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik farklı uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu uygulamaların öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerini geliştirmedeki yeri de incelenmiştir. Özsoy (2010)

tarafından yapılan araştırmada ekolojik okulun çevre okuryazarlığı alt boyutu olan çevresel bilgide 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel tutum alt boyutunda 6 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel kullanım alt boyutunda 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, çevresel kaygı alt boyutunda ise 6 ve 8. sınıf öğrencilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaosmanoğlu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada örnek olay yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi boyutunda etkili olduğu, ama bu durumun öğrencilerin çevreye dönük davranışlarına yansımadağı belirlenmiştir. Karakaya (2016) "İnsan ve Çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının anket yoluyla 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı üzerine etkisini araştırmış, bu uygulamanın öğrencilerin çevreyle ilgili gerek duyuşsal eğilimlerine gerekse problem belirleyebilme ve çözebilme becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik uygulamalar içerikli proje ödevlerinin öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan proje ödevleri sonrasında medya okuryazarlığı alt boyutları olan mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı değişimlerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin proje süreçleri içerisinde proje konularına ilişkin geniş bir süreçte birçok kaynak üzerinde araştırma yapmış olmaları, bu araştırma sonuçlarını bir araya getirmeleri, günlük yaşantılarında yüz yüze kaldıkları çevre sorunlarının özünü anlamaları ve bunları medya araçlarıyla etkileşimde buldukları akranlarına aktarmaları nedeniyle medya okuryazarlığı ve mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme alt boyutlarında olumlu yönde değişimler olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik proje ödevi uygulamalarının öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmede etkili olduğu sonucu literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. İçerisinde birçok uygulamanın yer aldığı dijital teknoloji, yaşamımızın her parçasındaki görevine benzer şekilde öğrenme – öğretme süreçlerinde de etkindir (Cabi, 2016). Dijital teknolojilerin gelişmesine paralel olarak medya okuryazarlığının içeriği de genişlemektedir (Aydemir, 2013). Dolayısıyla dijital teknolojilerin öğrenme ortamında çeşitlenmesi öğrencilerin medya okuryazarlıklarının gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Hobbs (2010), dijital okuryazarlığı ve medya okuryazarlığını, dijital vatandaşlık için gerekli yaşam becerileri olarak ele almaktadır. Günümüz teknoloji bireyleri için toplumu ilgilendiren birçok probleme çözüm üretmek, duyarlılık kazanmak ve kazandırmak amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital teknolojilerden yararlanılarak hazırlanan proje ödevlerinin öğrencilerin medya okuryazarlıklarını geliştirebileceği düşünülmektedir.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında çevre sorunları ile ilgili farkındalık kazanabileceğimiz en önemli platformlar medya organlarıdır. Medya organları yoluyla çevremizde yaşadığımız sorunlar hakkında bilgiye sahip olmakta ve bu araçlarla toplum içerisinde farkındalık oluşturmaktayız. Dolayısıyla toplum içerisinde bireylerin çevre okuryazarlıkları ile medya okuryazarlıklarının geliştirilmesi çevre sorunlarına farklı açılardan bakan, bu konuda yüksek duyarlılığa sahip bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, öğrenciler tarafından çevre sorunlarıyla ilgili dijital teknolojik uygulamalar kullanılarak hazırlanan proje ödevlerinin öğrencilerin çevre okuryazarlıklarını ve medya okuryazarlıklarını geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonuçlarından yola çıkılarak;

- Çevre sorunlarının oluşmasının önüne geçmek amacıyla bireylere çevre bilinci kazandırılmasının önemi dikkate alındığında (Balkan-Kıyıcı, Atabek-Yiğit ve Darçın, 2014) fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde çevre sorunlarıyla ilgili teknoloji destekli proje çalışmalarına yer vermeleri ve bu süreçte öğrencilerine rehberlik etmeleri önerilmektedir.
- Gelişen teknolojinin neden olduğu çevre kirliliğinin önlenmesinde yine teknolojinin önemli rol oynadığı (Baykal ve Baykal, 2008) düşüncesi ve araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında teknoloji çağındaki öğrencilerin teknolojiye olan bağımlılığı ve ilgisi nedeniyle okullarda öğretim yılı içerisinde verilen proje ödevlerinin teknoloji ile bağlantılı olarak kullanılması önerilmektedir. Son yıllarda önemli görülen çevre projelerinde medya teknolojisi ve web 2.0 araçları kullanılması önerilmektedir. Böylece bireyler arasındaki

medya araçları sayesinde kuracakları iletişim ile bireylerin çevre sorunları hakkında sahip olacakları bilgileri tutum ve davranışlara da dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu sayede, bireylerin hem çevre okuryazarlıklarının hem de medya okuryazarlıklarının gelişeceği düşünülmektedir.

- Araştırma çevre sorunları ile ilgili gerçekleştirilen proje çalışmaları ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak çeşitli sosyobilimsel konularda ilgili benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırma bir eğitim-öğretim yılının 10 haftalık sürecinde gerçekleştirilmiş olup daha uzun süreli boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırma bir ortaokuldaki 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 77 öğrenci ile yapılmış olup farklı sınıf düzeyindeki ve farklı büyüklükteki çalışma grupları ile benzer çalışmalar yürütülerek incelemeler yapılabilir.
- Araştırma sonuçları, seçilen veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla sınırlı olup benzer çalışmaların farklı veri toplama araçları kullanılarak yürütülmesi ile çevre sorunlarıyla ilgili teknolojik içerikli ürünler oluşturmanın öğrencilerin çevre ile ilgili çeşitli duyuşsal ve bilişsel becerilerine etkisi değerlendirilebilir.
- Tek gruplu ön test-son test deneysel desenle yürütülen bu çalışma sonrasında araştırmacılara, farklı teknoloji bağlantılı teknikler kullanarak ya da teknoloji odaklı öğretim süreçleri oluşturarak deney-kontrol gruplu deneysel çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.
- Araştırmacılara, öğrencilerin bu süreç içerisinde yaşadıkları sorunların derinlemesine tespit edilebilmesi amacıyla nitel araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir. Nicel çalışmalardan elde edilecek bulguları nitel bulgularla desteklemek amacıyla karma araştırmalar da yürütülebilir. Yapılacak araştırma sonuçları bağlamında araştırmacıların çevre odaklı konularda teknoloji destekli farklı modüllerin geliştirilmesi üzerinde çalışmalar yapılması da diğer bir öneridir. Böylece ortaokul döneminde öğrencilerin çevre okuryazarlıkları ile medya okuryazarlıklarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Akıllı, M. ve Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balkan-Kıyıcı, F. (2009). Çevre eğitimi. V. Sevinç (Editör), *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi*, s. 175- 183. Ankara: Maya Akademi.
- Balkan-Kıyıcı, F., Atabek-Yiğit ve Daçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Benzer, S., Güven Yıldırım, E. ve Önder, A. N. (2019). The impact of educational films on attitude and awareness towards environmental problems. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 757-770.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., & Marx, R. A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing supporting the learner. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E. ve Yalçın-Erik, N. (2018). Disiplinlerarası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 284-303.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1229-1244.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, S. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkılıç, H. H. S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Fritz C. O., Morris P. E., & Richler J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1320-1349.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gülsevinçler, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the knight commission on the information needs of communities in a democracy. Aspen Institute, Washington.
- İstanbulu, R. A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2008). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy.
- Karakaya, Ç. (2016). *"İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karaosmanoğlu, A. B. (2018). *Örnek olay yönteminin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Karayılan, G. (2017). *Oyun temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. ve Sürmeli, H. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık seviyelerine etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(32), 1723-1736.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocatürk, D. (2016). *Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles, -a tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education I,II*, Group 5, 53-63.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: The Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Müezzinoğlu, F. Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevrenin bugünü ve 50 yıl sonrasına yönelik algıları: Fenomenografik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson Education Limited.
- Özsoy, S. (2010). *Effects of eco-school application on elementary school students' environmental literacy levels*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC/CSMEE Publications. (ERIC Number: ED348235).
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz-Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Shearer, K., & Quinn, R. J. (1996). Using projects to implement mathematics standards. *The Clearing House*, 70(2), 73-76.
- Silverblatt, A. (2008). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, Conn.: Proeger.
- Sipahi B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

- UNESCO (1977). *The Tbilisi declaration: Final report intergovernmental conference on environmental education*. Organized by UNESCO in corporation with UNEP, Tbilisi.
- Yavuz, M., Balkan-Kıyıcı, F. ve Atabek-Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 39-52.
- Yılmaz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

The Effect of Project Assignments for Environmental Problems on Secondary School Students' Environmental and Media Literacy Levels

Muhammed Doğukan Balçın Ragıp Çavuş

To cite this article: Balçın, M. D. ve Çavuş, R. (2020). Çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 303-318. doi: 10.30900/kafkasegt.771156

Research article

Received: 18.07.2020

Accepted: 07.12.2020

Introduction

In today's world, environmental problems have begun to widely show themselves with the development of science and technology and the increasing needs of human beings with a rapidly increasing population (Benzer, Güven-Yıldırım & Önder, 2019). In order to raise awareness about environmental problems, it is aimed to educate environmental literate individuals through the teaching process. It is expected to raise individuals who have knowledge, positive attitude and sensitivity towards the environment with environmental literacy (Akıllı & Genç, 2015). Environmental education in primary and secondary schools is considered to be important since environmental awareness has started to develop in primary school years in our country (Müezzinoğlu, 2014). In literature, there are various studies on examining secondary school students' environmental literacy levels, and about improving their levels. When the Secondary School Science Curriculum is examined, there are aims such as providing individuals with basic knowledge about environmental sciences, and making the interaction between the individual-environment-society different [Ministry of Education (MoNE), 2018]. When looking at the general framework of the program, topics related to environment and environmental problems are included in all grades of secondary school. In this sense, it is considered that secondary school period is an important step in making individual the environmental literacy. It is stated in studies that technology plays an important role in preventing environmental pollution caused by developing technology (Baykal & Baykal, 2008). In this context, it is considered that modern technologies can be used in order to create awareness among students about environment and environmental problems, and to change their attitudes and perceptions positively. Media literacy, defined as an educational approach of the 21st century (Jolls & Thoman, 2008), includes the skills of critical thinking and analytical inquiry, and includes a range of knowledge and skills to understand and use the media (Buckingham, 2003).

With project assignments made by using modern technologies., students can be provided to produce new knowledge and to reveal their creativity. Therefore, when the project assignments will be given to students related to the solution of the problems, they may encounter in daily life which has become a global problem such as environmental problems, students can gain considerable awareness of these problems. In this context, in the technology age, it is considered that project assignments given to individuals can create awareness among students about the issues that have gained global dimension such as environmental problems by using media. In this study, the effect of project assignments for environmental problems on secondary school students' environmental and media literacy levels was investigated.

Method

The research was designed according to the one-group pre-test and post-test experimental pattern. The case of research consists of secondary school students within Küçükçekmece district in Istanbul, Turkey, and the sample consists of 77 7th grade students receiving in 2018-2019 academic year in these schools. During the study process, project assignment related to environmental problems in 7th grade science curriculum was randomly distributed to students. Likewise, with random selections, it was asked to prepare a project assignment for environmental problems via different applications using digital technologies such as radio program and preparing the TV news presentation, doing the distance education, creating e-magazine and e-newspaper, filming interview, documentary. In the research, the “Environmental Literacy Scale for Secondary School Students Scale” developed by Yavuz, Balkan-Kıyıcı and Atabek-Yiğit (2014) and the “Media Literacy Levels Determination Scale” developed by Aydemir (2013) were used as the data collection tool. The scales are in a 5-point Likert type. The Environmental Literacy Scale consists of 20 items and two subscales. The Media Literacy Levels Determination Scale consists of 34 items and four subscales. The IBM SPSS 25 software package was used for data analysis. The scores of data group obtained from the Environmental Literacy Scale were not normally distributed, therefore the Wilcoxon Signed Rank Test was used. The scores of data group obtained from the Media Literacy Levels Determination Scale were normally distributed, therefore the Dependent Sample t-Test was used.

Findings

In the research, a significant difference was found in favor of the post-test between the project assignments related to environmental problems using digital technologies and students’ environmental literacy. However, while there was no significant difference in behavior and attitude sub-dimensions, post-test scores were found to increase. In the research, a significant difference was found in favor of the post-test between the project assignments related to environmental problems using digital technologies and the students’ media literacy levels. In addition, the significant differences were found between these project assignments and some sub-dimensions such as “understanding, analyzing and evaluating messages” and “creating their own messages”. However, while there were no significant differences in some sub-dimensions such as “using the media consciously”, “searching the information in the right media sources”, but their post-test scores increased.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The first result obtained in the research, it was determined that project assignments for environmental problems using digital technologies in science course had significant effects on environment and media literacy levels of 7th grade students. In the literature, it is stated that different practices such as nature education projects, teaching practices based on socio-scientific topics with research and evaluation are effective in improving students’ environmental literacy.

In the research, it was observed that the average scores of the environmental literacy sub-dimensions, the behavior and attitude sub-dimensions, increased after the project assignments prepared by the students regarding the environmental problems using digital technological applications. In the research, it has been concluded that project assignments made by using digital technological applications related to environmental problems are effective in improving students’ media literacy. After the project assignments, it was observed that there were statistically significant changes in the sub-dimensions of media literacy such as understanding, analyzing and evaluating messages, searching for knowledge in the right media sources and creating their own message. It is considered that media literacy and some of its sub-dimensions have been positively changes due to the fact that students have conducted research on a wide range of project topics in the project process, gathered the results of this research, understood the essence of the environmental problems they face in their daily lives, and transfer them to their peers who they interact with media tools. The result in this research is that digital technological project assignment applications on the environmental problems carried out by the students are effective in improving the students’ environmental literacy, and this result is similar to the studies in the literature. In the technology age we are in, the most important platforms that we can gain awareness about environmental problems are media organs. We have knowledge about the problems that we experience in our environment due to media organs and we create awareness in the society with these tools.

Considering the importance of raising environmental awareness to individuals in order to prevent the occurrence of environmental problems (Balkan-Kıyıcı, Atabek-Yiğit & Darçın, 2014), it is suggested that science teachers should include technology-supported projects related with environmental problems in their learning-teaching processes. The research is limited to the projects carried out on environmental problems. Based on the results of the research, similar studies could be conducted on various socio-scientific issues. The research was carried out over the 10-week period of an academic year, and longer-term longitudinal studies could be conducted. The research was conducted with 77 7th grade students in a secondary school, and similar studies could be conducted with study groups of different grade levels and different sizes. After this study conducted with a single group pre-test-post-test experimental design, it is suggested to researchers that experimental studies experimental-control groups could be conducted by using different technology-related techniques or by creating technology-oriented teaching processes. It is suggested to researchers that qualitative researches could be conducted in order to determine the problems of students in this process in depth. Mixed studies could also be conducted to support the findings of quantitative studies with qualitative findings. In the context of the research results, another suggestion is that researchers should study on the development of different technology-supported modules on environmental-oriented issues. Thus, it could be ensured that students' environmental literacy and media literacy can be improved in the secondary school period. The results obtained from this study are limited to the findings obtained from the chosen data collection tools, and the effect of creating technological products related to environmental problems on various affective and cognitive skills of students could be evaluated by conducting similar studies using different data collection tools.

Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal ve Duygusal Öz Yeterliğin Aracı Rolü

Didem Varol¹  

Atıf: Varol, D. (2020). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracı rolü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 319-332. doi:10.30900/kafkasegt.827960

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:18.11.2020

Kabul Tarihi:21.12.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracı rolünü incelemektir. Buna ek olarak çalışmada cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün bulunup bulunmadığı da incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında İstanbul’da bir lisede öğrenimlerine devam etmekte olan 357 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 13-18’dir. Öğrencilerin 180’i (%50.4) kadın, 177’i (%49.6) erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Betimsel İstatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Bootstrap Yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular $p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı, sosyal-duygusal öz yeterlik ve öznel iyi oluş ile negatif yönde ilişki göstermektedir. Öz yeterlik algısı ile öznel iyi oluş arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan aracılık analizi sonucunda sosyal-duygusal öz yeterliğin, sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Düzenleyicilik analizi sonucunda ise cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılarak sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal görünüş kaygısı, öz yeterlik, öznel iyi oluş, ergenlik

Abstract

This study aims to examine the mediating role of social and emotional self-efficacy in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being in adolescents. In addition, the study examines whether gender has a moderator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being. The design of the study is based on the correlational survey model. The sample of the study consisted of 357 high school students continuing their education in a high school in Istanbul in the 2019-2020 academic year. The age range of the students participating in the study was found to be 13-18. 180 (50.4%) of the students were female and 177 (49.6%) of them were male. Personal Information Form, Social Appearance Anxiety Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and Adolescent Subjective Well-being Scale were used as data collection tools in the study. The data were analyzed using Descriptive Statistics, Pearson Correlation Analysis, and Bootstrap Method. The findings obtained as a result of the analysis were tested at $p < .05$ significance level. According to the research findings, social appearance anxiety had a negative relationship with social-emotional self-efficacy and subjective well-being. There was a positive and significant relationship between self-efficacy perception and subjective well-being. As a result of the mediation analysis, it was determined that social-emotional self-efficacy had a mediator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being. As a result of the moderation analysis, it was concluded that gender had no moderator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being.

Keywords: Social appearance anxiety, self-efficacy, subjective well-being, adolescence

¹ Araştırma Görevlisi, d.varol@iku.edu.tr, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Giriş

Günümüz toplumlarında bireyin içinde bulunduğu çevrede yarattığı izlenimler gittikçe önem kazanmakta ve nasıl bir izlenim yarattığı sorusu bireyin yaşadığı pek çok kaygının temelini oluşturmaktadır. Bu durumla yakından ilişkili bir kavram olan sosyal görünüş kaygısı bireyin sosyal ortamlarda fiziksel görünümünü nedeniyle olumsuz değerlendirilebileceğine ilişkin kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Hart vd., 2008). Literatür incelendiğinde bu kavramın sosyal anksiyete, yeme bozuklukları (Levinson vd., 2013), negatif değerlendirilme korkusu ve nevrozizm (Levinson ve Rodebaugh, 2011) gibi problemler ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal görünüş kaygısının bireyin öznel iyi oluşu ile ters yönde ilişki gösterebileceğine işaret etmektedir. Sosyal görünüş kaygısı ile ilişkili olabilecek bir diğer değişken ise öz yeterlik algısıdır. Sosyal Bilişsel Kuram' a göre bireyin yetkinlik beklentisine temel oluşturan kaynaklardan biri duygusal ve fizyolojik durumlarıdır (Bandura, 1977). Duygusal ve fizyolojik durumlar bireyin bir olaya karşı sergilediği stres, kaygı, umutsuzluk gibi duygusal ve bedensel tepkileri içermektedir. Bireyler bir durumda bu tepkileri sergilediklerinde bu durumu başarısız olacakları şeklinde yorumlamakta ve düşük yetkinlik beklentisine sahip olmaktadır (Bandura, 1982; Pajares, 2006). Kuramın bu görüşü sosyal görünüş kaygısı yüksek olan bireylerin sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarının düşük olabileceğini düşündürmektedir. Buna göre sosyal görünüşü nedeniyle eleştirilme kaygısı yaşamak bireyin kendisini sosyal ilişkiler açısından yetersiz görmesine ve duygularını düzenlemekte zorlanmasına zemin oluşturabilir. Bu yetersizlik algısı ise bireyin yaşayacağı farklı problemleri tetikleyecektir. Yapılan araştırmalar düşük yetkinlik beklentisinin depresyon (Ahmad, Yasien ve Ahmad, 2014; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999; Wei, Russell ve Zakalik, 2005) ve yalnızlık (Erözkan ve Deniz, 2012; Wei vd., 2005) gibi problemlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasında öz yeterlik algısı aracılığıyla gerçekleşen dolaylı bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. Bu araştırmanın amacı söz konusu bu ilişkinin varlığının test edilmesidir. Diğer taraftan ergenlik dönemi bireyin hızlı bedensel değişimler yaşadığı bir dönemdir. Söz konusu bu değişimler ergeni psikolojik açıdan da etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu araştırma ergenlik dönemindeki bireyler ile gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Görünüş Kaygısı

Sosyal bir varlık olan insan için çevresindeki bireylerle ilişki kurmak, sosyal bir çevre edinmek temel bir özelliktir. Ancak günümüzde bu ilişkilerin bireylerin sosyal bir çevrede birbirlerini izlemeleri ve çeşitli açılardan değerlendirmeleri temelinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum sosyal çevre içerisinde çeşitli kaygılar yaşanmasına neden olmaktadır. Benlik Sunumu Kuramı' na göre bireyler başkaları üzerinde olumlu bir izlenim yaratma kaygısı duymadıkları, başkalarının onlarla ilgili değerlendirmelerinin onları kaygılandırmadığı ya da başkaları üzerinde olumlu bir izlenim yaratmak istedikleri ve bunu başardıklarına inandıkları sosyal ortamlarda kendilerini güvende hissetmektedirler. Ancak sosyal ortamların çok büyük bir kısmı bu özelliklere sahip değildir. Bu durum bireylerin istedikleri bu olumlu etkiyi nasıl yaratacakları, bu ortamlarda nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili belirsizlikler yaratmakta ve birey toplumun saygısını kaybedeceğine yönelik korkular duymaktadır (Schlenker ve Leary, 1982). Belirtilen bu kaygıların genel adı olan Sosyal Fobi (Sosyal Anksiyete Bozukluğu), bireyin başkaları tarafından değerlendirilebileceği bir sosyal ortamda, bir eylemi gerçekleştirmeye ya da bir eylemi gerçekleştirirken gözlenmeye dair korkular duyması şeklinde tanımlanan bir kaygı bozukluğudur (DSM-5; Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). DSM- 5' te yer alan bu tanıma göre sosyal fobi problemi olan bireyler başkalarının önünde konuşma yapmak ya da yemek yemek gibi eylemleri yerine getirirken kaygı duymaktadır. Bu bireyler davranışlarının başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmesinden ya da kaygı duyduklarının diğer bireyler tarafından anlaşılmasından çekinmektedirler. Bu nedenle sosyal fobi yaşayan bireyler sosyal ortamlardan kaçınmakta ya da bu ortamlarda buldukları süreyi onları zorlayacak şekilde kaygı ile geçirmektedirler (APA, 2013). Hart ve meslektaşları (2008), bireylerin yalnızca davranışları ile ilgili değil fiziksel görünüşleri ile ilgili olarak da olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşayabildiklerini belirtmiş ve bu durumu sosyal görünüş kaygısı olarak tanımlamışlardır. Burada belirtilen fiziksel görünüm yalnızca boy, kilo, kas gibi özellikleri değil yüzün boyutu ve şekli, ten rengi gibi pek çok fiziksel unsuru kapsamaktadır. Sosyal görünüş kaygısı bu yönüyle kendisiyle yakın anlamda kullanılan sosyal fizik kaygıya göre daha geniş bir çerçeveye sahiptir.

Literatür incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının bireyin beden imajıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dixit ve Luqman (2018), genç yetişkinler ile yaptıkları bir araştırmada bireylerin beden imajı kaygıları, sosyal anksiyete düzeyleri ve psikolojik rahatsızlık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Çetinkaya (2018) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada olumlu beden algısı ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Beden imajı ve sosyal görünüş kaygısı arasında tespit edilen bu ilişkiler, sosyal görünüş kaygısının ergenlik döneminde yüksek seviyede gözlemlenebileceğine işaret etmektedir. Ergenlik dönemi bireyin bebeklikten sonraki en hızlı büyüme ve gelişme dönemidir. Bu dönemde bireyler boy ve kilo artışı, ses değişimi, kalça ya da omuzların genişlemesi gibi pek çok fiziksel değişim geçirmektedir. Bu değişim süreci fiziksel olduğu kadar psikolojik boyutu da bulunan bir süreçtir. Ergenlerin beden imajı hakkında duydukları kaygı, geçirilen psikolojik sürecin en belirgin özelliklerindedir (Santrock, 2014). Diğer taraftan Elkind (1967), bu dönemin en temel özelliklerinden biri olan benmerkezciliğin, çevresindeki bireylerin ergeni izlediği, ona baktığı ve onu gözlediği şeklindeki düşüncelerle ortaya çıkabileceğini belirtmekte ve bu durumu hayali izleyici olarak adlandırmaktadır. Bu durumun ergenlerin sosyal görünüş kaygısı yaşama olasılıklarını arttırabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada belirtilen bu kaygının öznel iyi oluş ile ilişkisi ele alınacaktır.

Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluş

Mutluluğu anlamaya ve tanımlamaya yönelik çabalar çok eski çağlara dayanmaktadır. Günümüzde ise mutluluk kavramı, öznel iyi oluş kavramı ile anlamdaş olarak kullanılabilir. Öznel iyi oluş literatürde mutluluk ile aynı anlamda kullanılsa da mutluluktan daha kapsamlı bir tanımla bulunmaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamı ile ilgili pozitif düşünce ve duygularından oluşan doyum ya da yaşamındaki pozitif etkilerle ilgili genel deneyimleri olarak ifade edilmektedir. Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu bireyin işi, evliliği ve yaşamının diğer alanlarındaki mutluluğu ile beslenen yaşam doyumundan oluşmaktadır. Duygusal boyut ise olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı açıdan ele alınmaktadır. Olumlu duygular boyutunda bireyin yaşamı ile ilgili olumlu değerlendirmeleri ve duyguları yer alırken olumsuz duygular boyutunda anksiyete, depresyon, öfke gibi duygular ve yaşama ilişkin olumsuz değerlendirmeler yer almaktadır (Diener, 1994; Myers ve Diener, 1995). Bu durum öznel iyi oluş ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiye dayanak oluşturmaktadır.

Literatür incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Seki ve Dilmaç (2015) ergenler ile yaptıkları bir araştırmada sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Karahan ve Akduman (2017) ise sivil havacılık programı öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş (mutluluk) arasındaki ilişkileri inceledikleri bir araştırmada sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluş ile ters yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal- Duygusal Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişsel Kuram

Bireyi, elde etmek istediği başarıya götüren yolda etkili olan pek çok önemli faktör bulunmaktadır. Bandura, bu faktörlerden birinin yetkinlik beklentisi olduğunu öne sürmektedir. Yetkinlik beklentisi bireyin herhangi bir konuda onu olumlu sonuca götüreceği davranışları başarılı bir şekilde sergileyebileceğine dair inancıdır (Bandura, 1977). Bireyin bu inancı, yaptığı seçimleri ve bu seçimlere ulaşmak için sarf edeceği çabayı yakından etkilemektedir (Pajares, 2003). Öz yeterlik algısı farklı boyutlarda ifade edilebilmektedir. Bu boyutlardan biri olan sosyal öz yeterlik bireyin akran ilişkileri ve girişkenlik alanındaki yeterlik algısını ifade etmektedir. Duygusal öz yeterlik ise bireyin olumsuz duygularla baş edebilme yeterliğiyle ilgili algısı olarak tanımlanmaktadır (Telef ve Karaca, 2012).

Sosyal Bilişsel Kuram' a göre yetkinlik beklentisinin dört bilgi kaynağı bulunmaktadır. Bunlar dolaylı yaşantılar, başarılı performanslar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır. Bunlardan fizyolojik ve duygusal durumlar bireylerin bir olaya ya da duruma ilişkin anksiyete ya da stres gibi fizyolojik ve duygusal belirtilerini yansıtmaktadır. Genel olarak bireyler olumlu fizyolojik ve duygusal durumları başarılı performansın bir işareti olarak yorumlarken gerginlik, umutsuzluk gibi durumları başarısız olunacağına yönelik bir işaret gibi algılamaktadır (Bandura, 1977, 1982; Pajares, 2006). Bu açıdan incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı, düşük sosyal ve duygusal öz yeterlik algısına zemin

oluşturabilecek duygusal bir belirti olarak nitelendirilebilir. Bandura'ya (1993) göre insanlar seçimlerini yetkinlik inançlarına göre yapmaktadır. Bireyler başarılı olabileceklerine inandıkları faaliyetleri seçerken kendilerini yetersiz hissettikleri faaliyetlerden uzak durmaktadır. Bu yaklaşım ile değerlendirildiğinde sosyal görünüş kaygısı yaşayan bir birey sosyal ilişkilerde kendisini yetersiz hissedecek ve ilişki kurmaktan uzak duracaktır. Diğer taraftan bu bireyler sosyal ilişkilerde kaygı yaşayacağından duygusal öz yeterlikleri de düşük olacaktır. Bu görüşü destekler nitelikte bir çalışmada Koparan, Şahin ve Kuter (2010), üniversite öğrencilerinde sosyal fizik kaygısı ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Öz yeterlik algısı bireyin iyi oluşu ile de yakından ilişkilidir. Bandura'ya (1995) göre bireyin sosyal refahı ve iyi oluşu pozitif bir yetkinlik duygusu gerektirmektedir. Çünkü sıradan görünen sosyal gerçeklikler görüldüğünden çok daha fazla zorluk, hayal kırıklığı, eşitsizlik ve engel içermektedir. Bireyin bu zorluklarla baş ederek iyi oluşunu koruyabilmesi iyi bir yetkinlik duygusu gerektirmektedir. Bu konuya ilişkin bir çalışmada Strobel, Tumasjan ve Spörrle (2011) öz yeterlik algısı ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan öznel mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemiş araştırma sonucunda öz yeterlik algısı ile iki alt boyut arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bir başka çalışmada Erol (2017), genç yetişkinlik öncesi ergenlerde yaşam doyumu ve genel öz yeterlik algısı arasındaki ilişkileri incelemiş ve yaşam doyumunun öz yeterlik algısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Söz konusu bu ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasında sosyal yetkinlik beklentisi aracılığıyla gerçekleşen dolaylı bir ilişki bulunabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyetin Düzenleyici Rolü

Ergenlik döneminde cinsiyet beden imajından duyulan memnuniyetsizlik için ayırt edici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Crespo, Kielikowski, Jose ve Pryor (2010) yaptıkları bir çalışmada ergenlik dönemindeki kızların beden memnuniyetsizliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Lemes, Câmara, Alves ve Aerts' in (2018) de 9. sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada kız öğrencilerin beden memnuniyetsizliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucunu elde ettikleri görülmektedir. Bir başka çalışmada Natsuaki ve meslektaşları (2009) ergenlik döneminde erken olgunlaşmanın kızlarda erkeklerden daha fazla kişilerarası strese ve içselleştirilmiş probleme yol açtığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlar ergenlik döneminde yaşanan fiziksel değişimin kızlarda meydana getirdiği psikolojik etkilerin erkeklerden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Murray, Rieger ve Byrne (2018) ergenlerde depresif semptomların yordayıcısı olarak beden önemi, beden memnuniyetsizliği ve bedeni değiştirme stratejilerini inceledikleri bir çalışmada kız ergenlerde beden imajı ve depresif semptomlar arasında tespit edilen ilişkinin erkek ergenlerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü incelenmektedir.

Özetle bu çalışmada sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasında bulunduğu varsayılan ilişkinin dolaylı bir ilişki olduğu ve sosyal - duygusal öz yeterliğin bu ilişkide kısmen ya da tamamen aracı bir rol üstlendiği hipotezi test edilmektedir. Buna ek olarak sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici bir rolü olup olmadığı incelenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın hipotezleri aşağıda belirtildiği gibidir:

H₁: Sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş negatif yönde ilişkilidir.

H₂: Sosyal görünüş kaygısı ile sosyal- duygusal öz yeterlik negatif yönde ilişkilidir.

H₃: Sosyal- duygusal öz yeterlik ile öznel iyi oluş pozitif yönde ilişkilidir.

H₄: Sosyal- duygusal öz yeterlik; sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık eder.

H₅: Sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü vardır. Kadınlarda sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki erkeklerden daha yüksektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracı rolünün incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri herhangi bir deneysel manipülasyon ve neden sonuç ilişkisi olmaksızın evrendeki bireylerin görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını açıklamaya çalışan modellerdir. Nicel türdeki bu modellerde toplanan veriler analiz edilerek hipotezler test edilmektedir. Böylece evrendeki bazı eğilimleri tanımlamak ve betimlemek amaçlanmaktadır (Creswell, 2017). İlişkisel tarama modelleri ise değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini betimleyen tarama modelleridir (Karasar, 1984). Bu çalışmada sosyal görünüş kaygısı, öznel iyi oluş ve sosyal-duygusal öz yeterlik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkilerin oluşturduğu temel aracılık ve düzenleyicilik modelleri test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 öğretim yılı güz yarısında, İstanbul ilinde eğitimlerine devam etmekte olan 357 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 13-18 yaş aralığındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 15.62'dir. Öğrencilerin 180' i (%50.4) kadın, 177' si (%49.6) erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde ise 50 öğrencinin (%14.0) 1. sınıf, 137 (%38.4) öğrencinin 2. sınıf, 105 (%29.4) öğrencinin 3. sınıf, 65 (%18.2) öğrencinin ise 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu çalışmada kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği: Bu ölçek Hart ve meslektaşları (2008) tarafından bireylerin sosyal görünüş kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Doğan (2010) üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile çalışarak gerçekleştirmiştir. Ölçeğin ergen formunun geçerliği ve güvenilirliği ise Doğan (2011) tarafından 11-15 yaş aralığındaki ergenler üzerinde incelenmiştir. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek beşli Likert türündedir (1= *hiç uygun değil* ve 5= *tamamen uygun*). Ölçeğin 1. maddesi ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan sosyal görünüş kaygısının yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi yapılmış ve tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Güvenirlik için Cronbach alfa katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Ergenler için Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ile korelasyonu .76; test tekrar test güvenirlilik katsayısı ise .80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin 13-18 yaş arasındaki ergenler üzerindeki geçerlik çalışmasını Seki ve Dilmaç (2015) gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ise .27- .87 arasında değişmektedir. Gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği: Bu ölçek 19- 21 yaş aralığında bulunan ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Telef ve Karaca (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında ilköğretim ve lise öğrencisi olan ergenlerden oluşan bir örneklem ile çalışılmıştır. Yirmi bir maddeden oluşan ölçeğin sosyal öz yeterlik, duygusal öz yeterlik ve akademik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi (1= *hiç* ve 5= *çok iyi*) bir ölçektir. Alt boyutlardan elde edilen puanların toplanması sonucunda ölçekten bir toplam puan elde edilmektedir. Toplam puanın alabileceği en düşük değer 21, en yüksek değer ise 105'tir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öz yeterlik algısının yüksekliğine işaret etmektedir. Uyarlama çalışması sırasında ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmış ve orijinali ile tutarlı olarak üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerliği test etmek için ölçeğin Genel Öz Yeterlik Ölçeği ile ilişkisine bakılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı .57 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde genel öz yeterlik için .86, sosyal öz yeterlik için .64, akademik öz yeterlik için .84, duygusal öz yeterlik için .78 sonucu elde edilmiştir. Test tekrar test güvenirliliğinde ise ölçeğin toplam boyutu ve alt boyutları için tespit edilen korelasyon katsayıları .75-.89 arasında tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı genel öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .73, akademik öz yeterlik için .80 ve duygusal öz yeterlik için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Bu ölçek Eryılmaz (2009) tarafından 14- 18 yaş arasındaki ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçme aracının dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar aile ile ilişkilerde doyum, önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duygulardır. Belirtilen dört alt boyutun toplam varyansın %61.64' ünü açıkladığı belirtilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları incelenmiş ve toplam puan ve alt puanlar için bu değer .66- .86 arasında tespit edilmiştir. Spearman Brown değerleri ise toplam puan ve alt puanlar için .54- .83 arasında saptanmıştır. Test tekrar test güvenilirliğinde ölçeğin kararlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirdiğimiz bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve katsayıların alt boyutlar için .68- .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek toplam puanı içinse Cronbach alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipi (1= *kesinlikle katılmıyorum* ve 4= *tamamen katılmıyorum*) bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öznel iyi oluşun yüksekliğine işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2020 yılı öncesinde tamamlanmış bir çalışma olduğu için etik kurul onayı şartına tabi değildir. Çalışma etik kurul onayı alınmadan gerçekteştirilmiştir.

Araştırmanın verileri 2019 yılı Kasım ayında İstanbul'daki bir liseden toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için okul yönetimiyle görüşülerek araştırma izni alınmış, veri toplamak için uygun gün ve saat belirlenmiştir. Veriler belirlenen saatte nöbetçi öğrencilerin yardımıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilerin anket formları doldurması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada analizler 357 lise öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekteştirilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 21 Paket Programı kullanılmıştır. Analizlerin ilk aşamasında verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve değerkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Değerkenler arasındaki basit aracılık ve düzenleyicilik ilişkileri ise bootstrap yöntemiyle test edilmiştir. Bu analiz için PROCESS Macro eklentisi kullanılmıştır. Sosyal-duygusal öz yeterliğin, sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide basit aracılığının test edilebilmesi için Hayes' in dört numaralı modelinden faydalanılmıştır. Cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş ilişisindeki düzenleyiciliği ise bir numaralı model kullanılarak test edilmiştir. Analizlerde bootstrap yöntemiyle 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Analiz neticesinde %95 güven aralığındaki değerler incelenmiştir. Gürbüz (2019) basit aracılık ve düzenleyicilik analizlerinde bootstrap testi sonuçlarının anlamlı olmasının, diğer bir ifade biçimiyle analizden elde edilen %95 güven aralığının sıfır değerini içermemesinin aracılık veya düzenleyicilik etkisinin anlamlılığına işaret ettiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada da aracılık ve düzenleyicilik etkilerine ilişkin bootstrap testi sonuçlarının anlamlılığı incelenmiştir. Yapılan tüm analizlerde sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı, öznel iyi oluş ve sosyal-duygusal öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiler ve betimsel istatistikler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sosyal Görünüş Kaygısı, Öznel İyi Oluş ve Sosyal-Duygusal Öz Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	1	2	3	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
(1) Sosyal Görünüş Kaygısı	-			30.65	12.67	1.14	1.00
(2) Öznel İyi Oluş	-.40*	-		48.24	7.41	-.47	-.18
(3) Sosyal-Duygusal Öz Yeterlik	-.45*	.52*	-	46.00	8.86	-.10	-.28

* $p < .001$

Tablo 1’ de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı puanları ile öznel iyi oluş puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = -.40$; $p < .001$); sosyal görünüş kaygısı puanları ile sosyal - duygusal öz yeterlik puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = -.45$; $p < .001$); öznel iyi oluş puanları ile sosyal-duygusal öz yeterlik puanları arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r = .52$; $p < .001$). Betimsel istatistikler incelendiğinde ise öznel iyi oluş ve sosyal-duygusal öz yeterlik puanları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında olduğu, sosyal görünüş kaygısı puanları için ise değerlerin +1 civarında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında olduğu durumlarda dağılımların normal dağılım özelliği gösterdiğinin varsayılabilceğini belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada da verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı puanlarının öznel iyi oluş puanlarını yordayıcılığında sosyal-duygusal öz yeterliğin aracı rolü olup olmadığının tespit edilebilmesi için bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

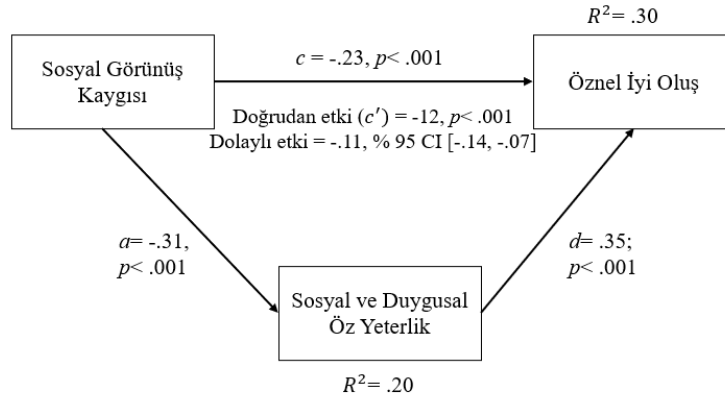
Sosyal-Duygusal Öz Yeterliğin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Aracılık Rolü İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Tahmin Değişkeni	Sonuç Değişkenleri					
	M (Sosyal ve Duygusal Öz Yeterlik)			Y (Öznel İyi Oluş)		
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	
X (Sosyal Görünüş Kaygısı)	<i>a</i>	-.315*	.033	<i>c'</i>	-.127*	.029
M (Sosyal - Duygusal Öz Yeterlik)	-	-	-	<i>d</i>	.353*	.041
Sabit	\hat{I}_M	55.670*	1.098	\hat{I}_Y	35.914*	2.461
		$R^2 = .203$			$R^2 = .308$	
		$F(1; 355) = 90.630$; $p < .001$			$F(2; 354) = 78.934$; $p < .001$	

Not. * $p < .001$; Standardize edilmemiş beta (*b*) katsayıları raporlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere sosyal görünüş kaygısının sosyal-duygusal öz yeterliği yordayıcılığına ilişkin regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($b = -.315$; $p < .001$). Buna göre sosyal görünüş kaygısı, sosyal-duygusal öz yeterliği negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Sosyal-duygusal öz yeterliğin öznel iyi oluşu yordayıcılığına ilişkin modelin de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($b = .353$; $p < .001$). Sosyal-duygusal öz yeterlik öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Son olarak sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluşu yordayıcılığına ilişkin regresyon modelinin de anlamlı olduğu görülmektedir ($b = -.127$; $p < .001$). Sosyal görünüş kaygısı öznel iyi oluşu da negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

Sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla bootstrap tekniği ile elde edilen güven aralıkları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler ile güven aralıkları Şekil 1’ de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal-Duygusal Öz Yeterliğin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Aracılığına İlişkin Model

Şekil 1’ de görüldüğü üzere sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluş üzerindeki toplam etkisi $-.23$ iken sosyal-duygusal öz yeterlik modele dahil edildiğinde etki $-.12$ ’ ye düşmektedir. Buna ek olarak dolaylı etkiye ilişkin güven aralıkları incelendiğinde aralığın 0 (sıfır) değerini içermediği görülmektedir. Bu durum dolaylı etkinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($b = -.11, \% 95 \text{ CI } [-.14, -.07]$). Buradan yola çıkılarak sosyal-duygusal öz yeterliğin ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmada test edilen bir diğer model cinsiyetin ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olup olmadığıdır. Modele ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3.

Cinsiyetin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluş İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>t</i>
Sabit	59.202* [53.326, 65.077]	2.987	19.816
Sosyal Görünüş Kaygısı (<i>X</i>)	-.373* [-.547, -.198]	.088	-4.201
Cinsiyet (<i>W</i>)	-2.448 [-6.148, 1.252]	1.881	-1.301
<i>X.W</i>	.091 [-.020, .203]	.056	1.607

Not. $R = .416, R^2 = .173; *p < .001$; Standardize edilmemiş beta (*b*) katsayıları raporlanmıştır.

Tablo 3’ te görüldüğü üzere regresyon analizine dâhil edilen tüm yordayıcı değişkenler öznel iyi oluştaki değişimin yaklaşık olarak %17’ sini açıklamaktadır. Sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcılığının negatif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır ($b = -.373; p < .001$). Cinsiyetin yordayıcılığının ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($b = -2.448; p > .05$). Sosyal görünüş kaygısı ve cinsiyetin öznel iyi oluş üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici rolünün) de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($b = .091; p > .05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici rolü bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ve sosyal – duygusal öz yeterliğin sosyal görünüş kaygısı ile negatif, öznel iyi oluş ile ise pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar H_1, H_2 ve H_3 hipotezlerini doğrulamaktadır. Buna ek olarak yapılan aracılık analizi sonucunda sosyal-duygusal

öz yeterliğin sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin dolaylı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin kısmen sosyal-duygusal öz yeterlik üzerinden gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle “Sosyal-duygusal öz yeterlik, sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık eder.” şeklindeki H_4 hipotezi de doğru olarak kabul edilmiştir.

Literatür incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının mutlulukla ilişkisine değinen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Göksel, Caz, Yazıcı ve Zorba (2018) spor hizmeti alan bireylerde sosyal görünüş kaygısı ve mutluluk arasındaki ilişkileri incelemiş ve iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada İsmail (2018) sosyal görünüş kaygısının mutluluğu yordayıcı gücünü incelemiş ve sosyal görünüş kaygısının hem kadınlar hem de erkeklerde mutluluğu negatif yönde yordadığı sonucunu elde etmiştir. Her ne kadar öznel iyi oluş mutluluktan daha kapsamlı bir kavram olsa da bu araştırma sonuçlarının bizim araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçları desteklediği söylenebilmektedir. Bununla birlikte bu araştırma var olduğu literatürle de desteklenen bu ilişkinin doğrudan değil dolaylı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada incelenen aracılık modeli Bandura’ nın Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde oluşturulmuştur. Bandura (1995) bireyin öz yeterlik inançlarının fiziksel belirtiler, stres ve negatif duygular tarafından güçlü bir şekilde yönetildiğini belirtmektedir. Buna paralel olarak araştırma sonucunda sosyal görünüş kaygısının sosyal-duygusal öz yeterliği negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan günümüzde pozitif psikoloji gibi pek çok yaklaşım bireyin tüm kaynaklarını fark etmesinin ve potansiyelini gerçekleştirmesinin öznel iyi oluşu desteklediğini vurgulamaktadır. Bu durum Bandura’ nın vurguladığı gibi yetkinlik inançları ile öznel iyi oluşun yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü öz yeterlik inançları bireyin kararları ve eylemleri üzerinde doğrudan etkilidir. Öz yeterlik inancı, bireyi zorlu bir eylemde bulunup bulunmamaaya dair karara yönlendiren unsurdur. Bireyin yetkinlik inancı ne kadar yüksekse zorlu olaylara karşı esnekliği ve dayanıklılığı da o kadar güçlü olacaktır. Bireyin kararlarının sonucunda yaşadığı olumlu deneyimler ise onu olumlu duygular hissetmeye yönlendirecektir (Caprara ve Steca, 2005). Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal yetkinlik beklentisinin öznel iyi oluşu pozitif yönde yordaması olumlu yetkinlik beklentisinin yarattığı bu pozitif duygularla uyumlu görünmektedir. Tespit edilen bu ilişkiler araştırma için çizilen kuramsal çerçeveyi yansıtmaktadır.

Bu araştırma sonucu sosyal- duygusal öz yeterliğin ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte literatür incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının depresyon, yalnızlık ve yeme bozuklukları gibi problemlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir (ör., Doğan ve Çolak, 2016; Levinson vd., 2013; Özcan vd., 2013). Bu durum, bu değişkenlerin de sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide farklı düzeylerde aracı rol üstlenebileceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan öz yeterlik inancını yönlendiren farklı kaynaklar bulunmaktadır. Bireyin önceki deneyimleri, dolaylı yaşantıları ve sözel ikna öz yeterlik inancı üzerinde etkili olan diğer kaynaklardır (Bandura, 1977). Bu araştırmada sosyal görünüş kaygısı ve sosyal- duygusal öz yeterlik algısı arasında tespit edilen ilişki öz yeterlik ile bilgi kaynakları arasındaki ilişkinin yalnızca bir kısmını yansıtmaktadır. Bu nedenle sosyal görünüş kaygısı ve sosyal- duygusal öz yeterlik algısı arasında tespit edilen ilişkinin yüksek düzeyde olmadığı ve sosyal- duygusal öz yeterliğin ergenlerin sosyal görünüşüne ilişkin diğer bilgi kaynakları ile öznel iyi oluşları arasında da aracı rolü olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre cinsiyet, sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip değildir. Bu nedenle öne sürülen H_5 hipotezi reddedilmiştir. Gül ve Güneş (2009), erkek ergenlerde fiziksel memnuniyetsizliğin akran ilişkileri ile ilgili olabileceğini belirtmektedir. Kısa boylu olmak, tüysüz bir cilde sahip olmak ve kaslı bir vücut yapısına sahip olmamak erkek ergenlerin akranları tarafından daha sık mağdur edilmelerine neden olmaktadır. Bu durum özellikle erkeklerde geç olgunlaşmanın olumsuz yansımaları olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak modernleşme süreci sonucunda meydana gelen sosyal değişimler, kadınlar için olduğu kadar erkekler için de bedeninin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir takım kalıplar getirmiştir. Toplum içerisinde erkeksi bedenin nasıl olması gerektiği ile ilgili söylemler inşa edilmiş ve beden cinsiyet performansının bir parçası haline getirilmiştir (Öztürk, 2012). Bu durumun ergenlik döneminin

benmerkezci özellikleriyle birleşerek erkek ergenlerde de sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki oluşmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın örneklemini orta ergenlik dönemindeki bireylerle sınırlandırılmıştır. Ancak algılanan beden imajının ergenlik döneminin başında ve sonunda farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda ön ergenlik ve ileri ergenlik dönemi de araştırmaya dâhil edilebilir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi ise Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramının öne sürdüğü görüşler çerçevesinde oluşturulmuştur. Diğer taraftan araştırmanın bazı doğal sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma, kesitsel bir araştırma olduğu için elde edilen sonuçlar nedensellik açısından incelenememektedir. Benzer araştırmaların boylamsal modelde veya deneysel tasarımlar ile gerçekleştirilmesi bu sınırlılığın aşılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise verilerin sınıf ortamında ve self-report ölçme araçları ile toplanmış olmasıdır. Bu durum öğrencilerin ölçekleri tarafsız ve güvenilir bir şekilde doldurmaları ve araştırmada ele alınan özelliklerin gerçeğe uygun bir şekilde ortaya konulması açısından sınırlılık yaratmaktadır. Buna ek olarak bu araştırmada örneklemin kolay örnekleme yöntemi ile oluşturulması örneklemin evreni temsil etme gücünün zayıf olmasına neden olmaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. İlk olarak bu çalışma sosyal görünüş kaygısının, öz yeterlik algıları ve öznel iyi oluş ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum alanda çalışan uzmanların ergenlerde öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik çalışmalar yaparken yetkinlik beklentisinin bilgi kaynaklarını da göz önünde bulundurması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ergenlerde sosyal- duygusal öz yeterliği arttırmaya yönelik hazırlanan grup programlarında ve bireysel danışma uygulamalarında sosyal görünüş kaygısı da ele alınacak temalardan biri olmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öz yeterlik algısı, sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rol üstlenmektedir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda test edilen bu modelin deneysel tasarımlarla ele alınması ve nedensellik ilişkisinin araştırılması önerisinde bulunulabilir. Bu araştırmada incelenen bir diğer model sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolüdür. Bununla birlikte literatür incelendiğinde toplumsal cinsiyet algısının beden imajı üzerindeki etkisinin de sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide toplumsal cinsiyet algısının düzenleyici rolü incelenebilir. Araştırmada incelenen düzenleyicilik modeli cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olmadığını ortaya koymuştur. Gelecek araştırmalarda iki cinsiyet grubu için de ergenlik döneminde sosyal görünüş kaygısının nasıl yaşandığı ve bireyin öznel iyi oluşu üzerinde nasıl bir yansımada bulunduğu nitel araştırma yöntemlerinden faydalanarak incelenebilir.

Kaynakça

- Ahmad, Z. R., Yasien, S. ve Ahmad, R. (2014). Relationship between perceived social self-efficacy and depression in adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 65-74.
- Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve istatistiksel el kitabı (DSM-5)*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist Association*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* içinde, (ss. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. ve Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Caprara, G. V. ve Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Crespo, C., Kielpikowski, M., Jose, P. E. ve Pryor, J. (2010). Relationships between family connectedness and body satisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1392-1401.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları- Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çetinkaya, T. (2018). Analysis of the relationship between body perception levels and social appearance anxieties in the students of school of physical education and sports. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 194-200.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Dixit, S. S. ve Luqman, N. (2018). Body image, social anxiety and psychological distress among young adults. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 9(1), 149-152.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğinin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Doğan, T. (2011). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin ergenlerden oluşan bir örnekleme incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 12-19.
- Doğan, U. ve Çolak, T. S. (2016). Self-concealment, social network sites usage, social appearance anxiety, loneliness of high school students: A model testing. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 176-183.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Erol, M. (2017). Genç yetişkinliğin öncesinde olan ergenlerin yaşam doyumu: Utangaçlık ve öz yeterlik algısının rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 95-103. doi: 10.5080/u13563
- Erözkan, A. ve Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F. ve Zorba, E. (2018). Spor hizmeti alan bireylerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel mutluluklarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 88-101.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80-101.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. ve Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59. doi: 10.1177/1073191107306673

- İsmail, M. (2018). *Mutluluğun yordayıcısı olarak cinsel benlik şeması ve sosyal görünüş kaygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Karahan, G. ve Akduman, G. (2017, Mayıs). *Sivil havacılık kabin hizmetleri programı öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş (mutluluk) ilişkisi*. 6. Uluslararası Meslek Yüksek Okulları Sempozyumunda sunulan bildiri, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Hacettepe- Taş Kitapçılık.
- Koparan, Ş., Şahin, E. ve Kuter, F. (2010). A comparison on of self-efficacy perception and social physical anxiety levels of teacher candidates at physical education department. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3932-3937.
- Lemes, D. C. M., Câmara, S. G., Alves, G. G. ve Aerts, D. (2018). Body image satisfaction and subjective wellbeing among ninth-grade students attending state schools in Canoas, Brazil. *Ciencia & Saude Coletiva*, 23(12), 4289-4298. doi: 10.1590/1413-812320182312.14742016
- Levinson, C. A. ve Rodebaugh, T. L. (2011). Validation of the Social Appearance Anxiety Scale: Factor, convergent, and divergent validity. *Assessment*, 18(3), 350-356.
- Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., White, E. K., Menatti, A. R., Weeks, J. W., Iacovino, J. M. ve Warren, C. S. (2013). Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation: Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders?. *Appetite*, 67, 125-133.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Murray, K., Rieger, E. ve Byrne, D. (2018). Body image predictors of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Adolescence*, 69, 130-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.10.002
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Natsuaki, M. N., Klimes Dougan, B., Xiaojia, G., Shirtcliff, E. A., Hastings, P. D. ve Zahn Waxler, C. (2009). Early pubertal maturation and internalizing problems in adolescence: Sex differences in the role of cortisol reactivity to interpersonal stress. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 513-524.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, S. C. ve Yıldız, M. (2013). Relationship between self-esteem, social appearance anxiety, depression and anxiety in adolescent and young adult women. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113. doi: 10.5455/jmood.20130507015148
- Öztürk, A. (2012). Eril bedenselleşme: hegemonik erkek bedeninin inşası. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 39-53.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Self Efficacy Beliefs of Adolescents* içinde, (ss. 339-367). United States: Information Age.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schlenker, B. R. ve Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: Bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 57-67. doi: 10.15390/EB.2015.3663
- Strobel, M., Tumasjan, A. ve Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 43-48. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00826.x
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614. doi: 10.1037/0022-0167.52.4.602

The Mediator Role of Social and Emotional Self-Efficacy in the Relationship between Social Appearance Anxiety and Subjective Well-being in Adolescents

Didem Varol

To cite this article: Varol, D. (2020). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öz yeterliliğin aracı rolü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 319-332. doi: 10.30900/kafkasegt.827960

Research article

Received: 18.11.2020

Accepted: 21.12.2020

Introduction

The objective of this study is to examine the mediator role of social-emotional self-efficacy in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being in adolescents. Bandura's Social Cognitive Theory constitutes the theoretic framework of the research. Bandura (1977) states physiological and emotional conditions as one of the information sources of competency expectation. When the individuals experience negative feelings such as stress, anxiety, and despair in a condition, they develop beliefs that they will fail on that subject. Accordingly, the competency expectation of individuals is also low in such conditions (Bandura, 1982; Pajares, 2006). Thus, it is considered that an individual experiencing social appearance anxiety may perceive this anxiety as a failure marker and may have low social-emotional self-efficacy perception. On the other hand, low social-emotional self-efficacy have negative reflections on subjective well-being. Thus, this study tests the presence of an indirect relationship mediated through social-emotional self-efficacy between social appearance anxiety and subjective well-being. Adolescence is a critical period in terms of individual bodily content. It is known that bodily changes in this period also influence the psychology of adolescents. Accordingly, it is considered that social appearance anxiety may appear in adolescence. The developmental differences among genders and possible different reflections of these on the individual in adolescence shouldn't also be ignored. Thus, this study examines the moderator role of gender between social appearance anxiety and subjective well-being in adolescents.

Method

This research was designed with a correlational survey model. Study sampling included 357 high school students of an Anatolian high school in İstanbul in the fall semester of 2019-2020 education year. When gender distribution of the students with an age range of 13-18 was examined, 180 students (50.4%) were female, and 177 students (49.6%) were male. Demographic Data Form, Turkish form adapted by Doğan (2010) for the Social Appearance Anxiety Scale developed Hart and colleagues (2008), Turkish form adapted by Telef and Karaca for Self-Efficacy Scale for Children developed by Muris (2001) and Adolescent Subjective Well-Being Scale developed by Eryılmaz (2009) were used as data collection tools. Coefficients of skewness and kurtosis were examined to evaluate whether the data acquired in the research met normality assumptions and detected coefficients of skewness and kurtosis were observed to be around -1 and +1 values. Taking Tabachnick and Fidell (2013) as a reference, it was decided that these values were in line with normality rules and the assumption that the data had a normal distribution was accepted. Accordingly, Descriptive Statistics, Pearson Product-Moment Correlation, and Bootstrap Method were used for data analysis. PROCESS Macro plug-in of IBM SPSS Program was used to be able to test mediation and moderation relationships. The significance of the indirect effect in the model tested was examined on 5000 bootstrap samplings. The predictions were evaluated with a 95% confidence interval.

Findings

The significant relationships based on the analyses were negative between social appearance anxiety and subjective well-being ($r = -.40$; $p < .001$), negative between social appearance anxiety and social-emotional self-efficacy ($r = -.45$; $p < .001$), and positive between social-emotional self-efficacy and subjective well-being ($r = .52$; $p < .001$). When the built model was tested, social appearance anxiety was detected to significantly predict social-emotional self-efficacy negatively ($\beta = -.31$; $p < .001$), and social-emotional self-efficacy was detected to significantly predict subjective well-being positively ($\beta = .35$; $p < .001$). The total effect of social appearance anxiety on subjective well-being was detected as $-.23$ and when the social-emotional self-efficacy as mediator variable was included in this model, this effect was detected to fall below $-.12$ and this value was significant. Considering these results, we can say that social-emotional self-efficacy had a mediator role between social appearance anxiety and subjective well-being. Based on the Bootstrapping analysis performed to test the significance of the direct effect, social-emotional self-efficacy was observed to have a significant indirect role (Bootstrap coefficient = $-.11$, SE = $.01$, %95 CI = $-.14, -.07$). The moderation analysis showed that the interactive effect of social appearance anxiety and gender on subjective well-being was statistically insignificant ($b = .091$; $p > .05$). According to these results, gender did not have a moderator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being in adolescents.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The mediating role of social-emotional self-efficacy on the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being was detected as the result of the research. The relationships detected by the research validated our model showing that social appearance anxiety negatively predicted social-emotional self-efficacy and social-emotional self-efficacy positively predicted subjective well-being. Studies presenting a negative correlation between social appearance anxiety and subjective well-being were found in the literature review (*e.g.*, Göksel et al., 2018; İsmail, 2018). Our research presented that some of this detected relationship was formed through social-emotional self-efficacy. This result appears to be in line with the theoretical framework of the research. Also, this research detected that gender did not have a moderator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being. This research claimed that women were more influenced by the changes in their bodies in adolescence and thus the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being can be observed at different levels in females and males in adolescence. But the research results presented that this hypothesis was not correct. The fact that social discourses on the body have reflections on both genders may cause this result. Accordingly, the discourses on how a female or male body should be are effective on males as much as females. Today, the body also constitutes a part of male sexual performance (Öztürk, 2012). Thus, it can be stated that relations at a similar level and aspect were detected between social appearance anxiety and subjective well-being for both genders.

This research has some limitations. The cross-sectional character of the research is among these limitations. Thus, the results revealed by the research cannot be examined in terms of causality. Using longitudinal patterns or testing the detected relationships between variables through experimental models would contribute to overcoming this limitation in future researches. The use of self-report measurement tools and convenience sampling method as the data collection tools in the research is another limitation of the research.

Starting from these results, some suggestions can be made for the researchers and experts working in the field. In this study, social appearance anxiety was detected to negatively predict subjective well-being and social-emotional self-efficacy. Accordingly, the specialists working on social-emotional self-efficacy and subjective well-being subjects on adolescents should also consider the possible roles of social appearance anxiety on these problems in consultation applications. Detection of other variables, which may have a mediator role in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being, and testing of new models constitute another suggestion, which can be made on this research. Finally, this research examined the moderator role of gender in the relationship between social appearance anxiety and subjective well-being. The Moderator role of social gender perception can also be examined in future researches.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi¹

Erdi Kuyumcu²   Halil İbrahim Kaya³ 

Atıf: Kuyumcu, E., Kaya, H.İ. (2020). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333-366. doi:10.30900/kafkasegt.766974

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 09.07.2020

Kabul Tarihi: 25.09.2020

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Kars ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerini belirlemektir. Araştırma karma modelde olup araştırmanın nicel evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve köylerinde bulunan 128 okuldaki okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 1301 öğretmen; araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz yöntemle seçilmiş 458 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunun belirlenmesinde ise, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinin kullanılmasındaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst seviyede aktırmaktır. Buna göre örneklem içerisinde tesadüfi yöntemle seçilmiş 42 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırma yapılırken öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirlemek amacıyla; Ünişen ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer verme ve ilgisizlik algılarının daha olumlu olduğu, öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında yaşları bakımından anlamlı fark olduğu, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algıları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algıları ile yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisizlik algılarının yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, yeterlik, algı, tutum.

Abstract

The main purpose of this research is to determine the attitudes and opinions of teachers working in the province of Kars towards the teaching profession. The quantitative population of the research consists of 1301 teachers working in preschool, primary, secondary and high schools in 128 schools in Kars province and villages in 2018-2019 academic year. In the qualitative study group of the study, maximum sampling technique which is one of the purposeful sampling methods was used. Accordingly, face-to-face interviews were conducted with 42 teachers from different characteristics (gender, seniority, age, etc.) in schools with different socio-economic characteristics. The sample of the research consists of 458 teachers and administrators. In order to determine the professional attitudes of teachers while conducting the research; "Attitude Scale Regarding Teaching Profession", which consists of 28 items and was developed by Ünişen and Demirel (2018), was used. According to the findings of the research; teachers' perception of value and indifference than male teachers is more positive, there is a significant difference between the perception levels of teachers regarding the indifference dimension of the scale in terms of their ages, 26-30 age group teachers' perception of the indifference dimension is more positive than teachers' perception of teachers age 41 and over. It is understood that there is a significant difference between the perceptions of professional burnout and the perceptions of administrators, that teachers' perception of professional burnout for

¹Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

² Sorumlu yazar, erdi.kuyumcu36@gmail.com, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

³ Doçent Doktor, Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye

teachers is higher than that of administrators, and teachers' perception of uninteresting in the teaching profession is higher than that of managers.

Key words: Teacher Education, competence, perception, attitude.

Giriş

Hayattaki ilkelere göre rehberlik etmeye çalışan, öğrencisi için çabalayan insan için kaçınılmaz bir soru ortaya çıkıyor: Öğretmen kim? Öğretmen gelişen ve değişen çağa yeni bir birey üreten ve bu bireye model olan kişidir. Bu görevi sadık bir görev duygusuyla üstlenen ve bir başkasının hakikat sahibi olmasının güvencesi olan birey öğretmendir (Mills, 1978). Öğretmen bütün toplumlarda insan yetiştirmenin en önemli ögesidir. Günümüzde davranış mühendisi de denen öğretmenlerin bütünüyle donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi gerekir. Çünkü nitelikli bir öğretmen nitelikli bir eğitimin sağlayıcısı demektir. Bu nedenle öğretmenlere eğitim sürecinde verilen önem her zaman üst düzeyde olmalıdır (Genç, 2005).

Eğitim sisteminin tartışılmaz en önemli ögesi öğretmendir. İyi bir öğretmende bulunması gereken iki temel özellik vardır. Bunlardan ilki kişisel özellikler ikincisi ise mesleki özelliklerdir. Kişisel özellikler öğretmenin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma nitelikleri ile insancıl ve sevecen olma niteliklerini; mesleki özellikler ise genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini içerir. Kişisel özellikler seçme ölçütü olarak mesleğe giriş sürecinde kendini gösterirken mesleki özellikler ise meslek öncesi eğitim sürecinde kazandırılır ve hizmet içi eğitim süreciyle de devamlılık gösterir (Bilir, 2011).

Öğretmen çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere, toplum şuuruna sahip; gelişme ve değişmelere ayak uyduran ve bunlara uyum sağlayabilen kişidir (Yokuş, 2015). Öğretmen, eğitim durumlarını uygulayan kişidir. Bunun için öğretmen konu alanını iyi bilmeli; eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar yönünden donanımlı olmalıdır. Öğretmenin yetersiz olması, eğitimi bilmemesi ve maddi ve manevi sorunlarının olması istendik davranışların öğrencilere verilmesi hususunda olumsuz etkiye sebep olur (Sönmez, 2015, s. 23).

Eğitim sisteminin şüphesiz en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler eğitim sisteminin düzenli işlemesi ve eğitim hizmetinin verimli olarak ilerlemesinde öncelikli sorumlu olan kişilerdir. Ülkelerin hedeflerini gerçekleştirebilmesi, modern bir toplum olabilmesi ve halkın refahını artırabilmesi için eğitim kalitesini yüksek seviyelere çıkarmaları gerekmektedir.

Ülkemizin öğretmen yetiştirme politikalarına ülkenin sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasi durumuna bağlı olarak yön verilmiştir. Toplumsal ihtiyaçlar kadar dünyadaki gelişmeler de öğretmen yetiştirme sürecinde etkili olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin niteliği zamanla değişime uğramakta ve toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı farklılaşmaktadır (Karşlı ve Güven, 2011, s. 53-54).

Tutumlar bireylerin çevrelerindeki herhangi bir konu hakkında edindikleri bir tepki ön eğilimidir. Çevremizde pek çok tutum konuları bulunmaktadır. Bunlar soyut bir kavram (savaş, barış, sonsuzluk vb.) olabileceği gibi bir ağaç ya da başka bir birey gibi somut kavramlar da olabilir. Bireylerin bir konuda tutum geliştirmeleri için o konuyla doğrudan bir deneyim sağlamaları gerekmemekle birlikte dolaylı olarak da bazı konularda tutum geliştirebilirler. Tutumlar böylece bilişsel bir sistem oluşturur ve bireylerin çevresiyle olan ilişkilerini kolaylaştırır. Ayrıca tutumların bireyler arasındaki davranışları yönlendirmede gizli bir güce sahip oldukları düşünülmektedir (Baysal, 1981).

Bir kişinin mesleğinin kendisine uygun olmaması aynı zamanda onun mesleğinin benlik algısına uymaması anlamına gelir. Buradan yola çıkarak bireyin meslek algısına uymayan bir meslekte başarı sağlayamayacağı ve başarılı olabilmek için gerekli çabayı göstermeyeceği bunun sonucunda da mutlu olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Bireyin yapacağı bir tercihte gerçekçi olması hem birey hem de ailesi için geri dönülmez bir seçim olabileceği gibi ülke ekonomisi için de büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple yapılacak tercihte bireylerin daha gerçekçi olarak ilgi, yetenek, değer ve olanaklarına uygun olmasına dikkat etmelidir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Öğretmen tutumları okula dahil olma başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler de dahil olmak üzere olumlu bir öğretmen tutumu başarının anahtarı olabilir (Mahony, 2016).

Öğretmenlerin söz ve davranışları sadece kendilerini değil, çevresindekileri ve bütün toplumu etkiler. Okullarımızın etkili ve verimli olabilmesi için öncelikle öğretmenlerimizin etkili olabilmesi gerekmektedir. Toplumun eğitimden beklentilerinin artması doğal olarak öğretmenlerden beklentilerini de artırmış, eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin rollerinin değişerek yeni roller edinmelerini gerekli kılmıştır (Şahin, 2011).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki tutumlarının öğretmenlik hayatlarını etkilediği tartışılmaz bir gerçektir. Ancak kişide var olan bu tutumlar, öğretmenliğe başladıktan sonra yani mesleği icra ederken çeşitli nedenlerden dolayı değişikliğe uğrayabilmektedirler. Öğretmenin kıdem yılı, medeni durumunda meydana gelen değişiklik, hitap ettiği öğrenci grubunun seviyesi, çalıştığı okulun bulunduğu yer, ekonomik ve kültürel yönden yeterlik düzeyi gibi sonradan ortaya çıkan değişkenlerin sahip olunan tutumlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bilim ve teknolojideki gelişme ve ilerlemeler bütün dünyada eğitim, siyaset, ekonomi, insan ilişkileri gibi alanların hızla değişmesine yol açmaktadır. Yaşanan bu değişiklikler bireylerin sahip olduğu tutum ve görüşlerin de değişmesine sebep olmuştur. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların birçoğunun öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarını ölçmeye yönelik olduğu ya da branş bazında çalışıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Kılınç, 1997), Türk dili edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Saraç, 2002), Giyim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Çeliköz, 2010), Fen bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Özkan, 2017) gibi çalışmalar bu konuda örnek verilebilir.

Bu bağlamda, ülkemizdeki eğitimin niteliğinin artması için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi buradan yola çıkarak olumlu tutum geliştirmeleri için bazı çabaların gösterilmesi gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için halihazırda mesleklerini sürdürmekte olan öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi; öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerini ve buna bağlı olarak da sürecin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi, öğretmenlik mesleğinin tarifinde açıklayıcı ve önemli olur. Bu araştırmanın problemini Kars ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır.

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mezun olunan okul türü ve okuldaki görevlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla karma yöntemde betimsel bir çalışmadır. Araştırma daha zengin detaylara ulaşarak daha tutarlı, ayrıntılı bir analiz geliştirmek ve sonuçların genellebilirliğini artırmak amacıyla önce nicel sonra nitel yöntem kullanılan zenginleştirilmiş karma modeldir. Bu yöntemde amaç, tek bir araştırma içerisinde nicel ve nitel yöntemlerin karıştırılarak bu şekilde toplanan verilerin analizlerinin araştırma problemlerinin çözümüne odaklanmasını sağlamaktır. Araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasında çeşitli verilerin karma yöntemde toplanması büyük fayda sağlamaktadır.

Karma araştırma nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır. Karma yöntem araştırmacıları paradigmanın uygunluk tezi ve felsefesine bağlılık duyarlar. Uygunluk tezi, nicel ve nitel yöntemlerin birbiriyle uyumlu olduklarını ve bir araştırmada (karma araştırma) ikisinin de birlikte kullanılabileceğini gösterir. Paradigma felsefesi ise araştırmacıların en iyi çalışan yaklaşım ya da yaklaşımların birlikte kullanılması gerektiğini ileri sürer. Karma yöntem araştırmacıları karma araştırma temel ilkesini kullanırlar. Buna göre araştırmacı güçlü tarafları birleştiren zayıflıkları artırmayan yöntemlerin birleştirilmesini ya da karmasını kullanmalıdır (Balcı, 2015).

Araştırmanın nicel kısmında tarama modeli kullanılmıştır. Belirli bir grubun özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla verilerin toplanmasını hedef alan çalışmalara tarama araştırma denir. Tarama araştırmalarının avantajı çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen pek çok bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 14). Karasar'a göre (2011) tarama modellenli araştırmalar, var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmanın konusu (birey, nesne vb.) kendi koşulları içerisinde var olduğu haliyle tanımlanır. Tarama modellenli araştırmalar, bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu tür araştırmalar yapılacak çalışmadaki olayın mümkün olduğu kadar gerçekçi, dikkatli ve eksiksiz olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın nitel verilerini araştırmacı tarafından öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Bu araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği artırmak için veri kaynakları çeşitlenmesi yapılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve köylerinde bulunan 128 okuldaki okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 1301 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel evreni Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın Nicel Evrenine İlişkin Bilgiler

Kadrolu Öğretmen Sayısı	Sözleşmeli Öğretmen Sayısı	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı	Toplam
821	271	87	122	1301

Araştırmada çalışma esnasında değişkenler açısından çeşitliliği sağlamak için bütün bireylere eşit seçilme olanağının verildiği basit seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde bütün bireylerin seçilme olasılığı eşittir ve bir bireyin seçilmesi diğer bireyi etkilemez. Basit seçkisiz örneklemin yapılabilmesi için evrenin bilinip listelenmesi gerekir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 85). Buna göre belirlenen öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. İki bölümden oluşan ölçme aracından 458 kişiye uygulanan form geçerli kabul edilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, okuldaki görevi ve branşlarına göre sayı ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	N	%	Değişken	N	%	
Cinsiyet	Kadın	277	60.5	Eğitim Enstitüsü	5	1.1
	Erkek	176	38.4	Yüksek Öğret. Okulu	5	1.1
	Toplam	458	98.9	Eğitim Fakültesi	321	70.1
Yaş	25 yaş ve altı	69	15.1	Fen Edebiyat F.	89	19.4
	26-30 yaş	159	34.7	Diğer	38	8.3
	31-35 yaş	103	22.5	Toplam	458	100
	36-40 yaş	68	14.8	Öğretmen	399	87.1
	41 yaş ve üzeri	59	12.9	İdareci	58	12.7
	Toplam	458	100	Toplam	457	99.8
				Sosyal	173	37.8
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	213	46.5	Dil	96	21.0
	6-10 yıl	109	23.8	Fen	87	19.0
	11-15 yıl	56	12.2	Sanat	24	5.2
	16-20 yıl	42	9.2	Toplam	380	83.0
	21 yıl ve üzeri	35	7.6			
	Toplam	455	99.3			
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	214	46.7			
	Hayır	20	4.3			
	Boş	224	48.9			
Toplam	458	99.9				

Tablo 2'ye göre, örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 277'sinin (%60.5) kadın, 176'sının (%38.4) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin 69'u (%15.1) 25 yaş ve altı, 159'u (%34.7) 26-30 yaş, 103'ü (%22.5) 31-35 yaş, 68'i (%14.8) 36-40 yaş, 59'u (%12.9) ise 41 yaş ve üzeri aralığındadır. Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 213'ü (%46.5) 0-5 yıl, 109'u (%23.8) 6-10 yıl, 56'sı (%12.2) 11-15 yıl, 42'si (%9.2) 16-20 yıl, 35'i (%7.6) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun mezun olunan okul türüne göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 5'i (%1.1) eğitim enstitüsü, 5'i (%1.1) yüksek öğretmen okulu, 321'i (%70.1) eğitim fakültesi, 89'u (%19.4) fen edebiyat fakültesi, 38'inin (%8.3) diğer okul türlerinden mezun olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun okuldaki görevlerine göre dağılımına bakıldığında katılımcıların 399'u (%87.1) öğretmenlik, 58'inin (%12.7) ise yöneticilik yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların 173'ü (%37.8) sosyal alanda, 96'sı (%21.0) dil alanında, 87'si (%19.0) fen alanında, 24'ünün (%5.2) ise sanat alanlarında branşlara sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun hizmet içi eğitim alma durumlarına bakıldığında katılımcıların 214'ünün (%46.7) hizmet içi eğitim aldığı, 20'sinin (%4.3) hizmet içi eğitim almadığı ve 224'ünün ise (%48.9) bu alanı boş bıraktığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği kullanılmıştır. Burada amaç; araştırmanın amacıyla uyumlu bir şekilde belirlenen değişik durumlar arasındaki ortak veya farklı yönlerin incelenmesi ve buradan problemin daha geniş bir şekilde ele alınmasıdır. Bu örneklemede genelleme kaygısı yoktur ve sadece bu konuda ipuçları vermektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90). Buna göre farklı sosyo-ekonomik özelliklerdeki okullarda farklı özelliklere sahip (cinsiyet, kıdem, yaş vb.) 42 öğretmen ile açık uçlu soruların sorulduğu yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmına ait çalışma grubunu oluşturan 42 öğretmen ve yöneticinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, okuldaki görevi, branş ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sayı ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	N	%	Değişken	N	%			
Cinsiyet	Kadın	15	35.7	Eğitim Enstitüsü	3	7.1		
	Erkek	27	64.2		Yüksek Öğret. Okulu	-	-	
	Toplam	42	99.9		Eğitim Fakültesi	35	83.3	
Yaş	25 yaş ve altı	3	7.1	Mezun Olunan Okul	Fen Edebiyat F.	-	-	
	26-30 yaş	10	23.8		Diğer	4	9.5	
	31-35 yaş	5	11.9		Toplam	42	99.9	
	36-40 yaş	11	26.1		Okuldaki Görev	Öğretmen	33	78.5
	41 yaş ve üzeri	13	30.9		İdareci	9	21.4	
	Toplam	42	99.8		Toplam	42	99.9	
	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	10		23.8	Branş	Sosyal	25
6-10 yıl		6	14.2	Dil	3		7.1	
11-15 yıl		8	19	Fen	6		14.2	
16-20 yıl		9	21.4	Sanat	2		4.7	
21 yıl ve üzeri		9	21.4	Toplam	36		85.5	
Toplam		42	99.8					
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	37	88.1					
	Hayır	4	9.5					
	Boş	1	2.3					
	Toplam	42	99.9					

Tablo 3'e göre, örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 15'inin (%35.7) kadın, 27'sinin (%64.2) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun yaşlara göre dağılımına bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin 3'ünün (%7.1) 25 yaş ve altı, 10'unun (%23.8) 26-30 yaş, 5'inin (%11.9) 31-35 yaş, 11'inin (%26.1) 36-40 yaş 13'ünün (%30.9) ise 41 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 10'u (%23.8) 0-5 yıl, 6'sı (%14.2) 6-10 yıl, 8'i (%19) 11-15 yıl, 9'u (%21.4) 16-20 yıl 9'unun (%21.4) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun mezun olunan okul türüne göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 3'ü (%7.1) Eğitim Enstitüsü, 35'i (%83.3) Eğitim Fakültesi, 4'ünün (%9.5) ise diğer okul türlerinden mezun olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun okuldaki görevlerine bakıldığında ise katılımcıların 33'ü (%78.5) öğretmenlik, 9'unun (%21.4) ise yöneticilik yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların 25'inin (%59.5) sosyal alanda, 3'ünün (%7.1) dil alanında, 6'sının (%14.2) fen alanında, 2'sinin (%4.7) ise sanat alanlarında branşlara sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına bakıldığında ise katılımcıların 37'sinin (%88.1) hizmet içi eğitim aldığı, 4'ünün (%9.5) hizmet içi eğitim almadığı ve 1'inin ise (%2.3) bu alanı boş bıraktığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması için öncelikle yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması aşamasında benzer konu ve çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında araştırmanın yöntemi belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak Ünişen ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Görüşleri Formu kullanılmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu KMO= ,944 ve Bartlett test of Sphericity =4890,163; güvenirlik testi sonucu Cronbach Alpha= ,94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam açıklayıcı varyans değerleri ise değer verme (%23.064), mesleki tükenmişlik (%35.576), ilgisizlik (%47.123) ve mesleki gelişime açıklık (%54.428) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha ile tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri .94'tür. alt boyutlar için alpha değerleri; Değer Verme .94, Mesleki Tükenmişlik 0.81, İlgisizlik .75 ve Mesleki Gelişime Açıklık .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değerleri, ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Görüşleri Formu

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise öğretmenlerin mesleklerine ilişkin görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulma sürecinde öncelikle taslak soru maddeleri hazırlanmış, bu maddeler program değerlendirme ve alan uzmanlarına incelenmiş, maddelerin geçerliliği sağlanmaya çalışılmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sonrasında gerekli son düzenlemeler yapılarak ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracının geçerliliği uzman görüşleriyle sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 açık uçlu soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu araştırma soruları ek 1'dedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ilk bölümünde tanıtıcı bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirlemek için Ünişen ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte her madde (5) Tamamen Katılıyorum ile (1) Kesinlikle Katılmıyorum uçlarına sahip, 5 birimli likert tipi derece skalası üzerinden yanıtlanır. Ölçekte 3, 8, 9, 11, 13, 15, 21, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler olumsuz madde olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin mesleğin statüsü, çalışma şartları, kariyer ve ödüllendirme sistemi, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklar yönünden görüşleri alınarak toplanmıştır. Bu alt amaçlar kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, özel bir konuda derinlemesine sorular sorma ve cevaplar yeterli olduğunda ya da yetersiz olduğunda tekrar soru sorup durumu daha anlaşılır hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sağlaması açısından avantajlı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem öğretmenlerle hem yöneticilerle okul ortamında fakat ders dışı saatlerde yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeye geçmeden önce araştırmanın amacı hakkında onlara bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine birer kod verileceği söylenmiştir. Bu şekilde araştırmanın gizliliği konusunda katılımcılara güven verilmiştir. Her soruya verilen dört ya da beş cevap da aynen sunulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine her birine sırası ile K1, K2, K3... K42 şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular görüşme formunda yer alan sorulara göre sıralanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların; basıklık ve çarpıklık katsayılarına, Kolmogorov-Smirnov testine ve testin varyanslarının homojenliklerine bakılmıştır. Ölçeğin her bir boyutunun Kolmogorov-Smirnov değeri .000 çıkmış bu da ölçeğin her bir boyutunun normal dağılmadığını göstermektedir. Değişkenler arasında sadece cinsiyet değişkeninde normal dağılım görülmüş ve varyanslarının homojen olduğu yani p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev ve branş değişkenlerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Daha sonra normal dağılan değişken için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre tutumlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş, mesleki kıdem ve branşlarına bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi

uygulanmıştır. Son olarak öğretmen ve yöneticilerin okullarındaki görevlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri analizinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplara parametrik olmayan (nonparametrik) testler uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel verileri araştırmacı tarafından önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Burada araştırmacı, görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini belirgin bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara ara ara yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle birebir iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve nitel kısımda katılımcılardan beklenenler açık bir şekilde belirtilmiştir. Ölçme aracı katılımcılara verilerek yarı açık uçlu soruları yanıtlamaları için yeterli süre tanınmıştır. Veriler, görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak oluşturulan kategorilere göre düzenlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin analizine ilk olarak görüşmelerin bilgisayar ortamına aktarılması ile başlanmıştır. Ardından görüşmede kullanılan sorulara göre kategoriler oluşturularak betimsel analiz yapılmıştır. Her bir kategoride ifadelerin hangi sıklıkta kullanıldığını belirtmek için ise frekans değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik ortalama puanlarına, standart sapma ve bağıl değişkenlik katsayılarına ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Değer Verme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişkenlik Katsayısı Değerleri.

Ölçek Maddesi	\bar{x}	Ss	B.D.K
1.Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	4.33	0.95	21.93
2.Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.	4.06	1.16	28.57
4.Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	4.24	0.92	21.69
5.Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.	4.33	0.98	22.63
6.Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	4.26	1.00	23.47
7.Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.	4.17	1.08	25.89
10.Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.	4.21	1.04	24.70
12.Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.	4.09	1.18	28.85
14.Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.	4.19	1.05	25.05
17.Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.	3.43	1.30	37.90
22. Mesleğim bana huzur veriyor.	4.34	0.92	21.19
28.Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.	4.50	0.87	19.33

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler için en ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu ($\bar{x}=4,33$, BDK=21,93), bir ömür boyu öğretmenlik yapabileceklerini ($\bar{x}=4,06$, BDK=28,57), öğretmenliğin onlar için bir tutku olduğunu ($\bar{x}=4,24$, BDK=21,69), öğretmenlik mesleğindeki tecrübeleri arttıkça mesleğe daha çok bağlandıklarını ($\bar{x}=4,33$, BDK=22,63), öğretmenlikten aldıkları manevi değeri hiçbir şeye değişmeyeceklerini ($\bar{x}=4,26$, BDK=23,47), bu mesleği yapmaktan onları kimsenin alıkoyamayacağını ($\bar{x}=4,17$, BDK=25,89), meslekten aldıkları hazzın mesleğin zorluklarını unuttuğunu ($\bar{x}=4,21$, BDK=24,70), tekrar bir meslek seçme durumları olsa yine öğretmenliği seçeceklerini ($\bar{x}=4,09$, BDK=28,85), çalıştıkça mesleğe olan bağlılıklarının arttığını ($\bar{x}=4,19$, BDK=25,05), çocuklarının bu mesleği yapmalarını istediklerini ($\bar{x}=3,43$, BDK=37,90), mesleğin kendilerine huzur verdiğini ($\bar{x}=4,34$,

BDK=21,19), öğretmen olmanın kendilerini mutlu ettiğini (\bar{x} =4,50, BDK=19,33) düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bozca (2015) çalışmasında; öğretmenlik mesleğinin özveriyi ve sabrı zorunlu kılan, onurlu bir meslek olması öğretmenlerin çoğunluğunun bu düşünceyi destekleyen ifadelerle en yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmenler “Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.” ifadesine en az katılım göstermişlerdir. “Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz öğretmenliği seçerdim.” ifadesine ise öğretmenler katılmamışlardır.

Tablo 5.

Mesleki Tükenmişlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişkenlik Katsayısı Değerleri.

Ölçek Maddesi	\bar{x}	Ss	B.D.K
21.Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.*	1.88	1.29	68.61
23.Meslekten bıktığımı hissediyorum.*	1.81	1.20	66.29
24.Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.*	1.84	1.29	70.10
25.Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.*	2.42	1.50	61.98
26.Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sınırlendiriyor.*	1.72	1.19	69.18
27.Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.*	1.66	1.11	66.86

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar; öğretmenlik mesleğinin insanları belli kalıplara sokan bir meslek olmadığını (\bar{x} =1,88, BDK=68,61), öğretmenlerin meslekten bıkmadıklarını (\bar{x} =1,81, BDK=66,29), öğretmenlerin bu mesleği yapmak istediklerini (\bar{x} =1,84, BDK=70,10), öğretmenlik mesleğinin bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslek olmadığını (\bar{x} =2,42, BDK=61,98), sürekli olarak bir sınıfta bulunmanın öğretmenleri sınırlendirmediğini (\bar{x} =1,72, BDK=69,18), sürekli öğrencilerle çalışmanın stres yaratmadığını (\bar{x} =1,66, BDK=66,86) düşünmektedirler.

Tablo 6.

İlgisizlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişkenlik Katsayısı Değerleri.

Ölçek Maddesi	\bar{x}	Ss	B.D.K
3.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.*	1.62	1.15	70.98
8.Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.*	1.57	1.13	71.97
9.Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek, çaresizlikten başka bir şey değildir.*	1.37	0.90	65.69
11.Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.*	1.47	1.10	74.82
13.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.*	2.02	1.29	63.86
15.Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.*	1.36	0.89	65.44

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler meslekleriyle ilgili faaliyetlerin kendilerine zevk verdiğini (\bar{x} =1,62, BDK=70,98), öğretmenliğin kişilikleriyle uyumlu bir meslek olduğunu, (\bar{x} =1,57, BDK=71,97), öğretmenliği seçmenin çaresizlik olmadığını (\bar{x} =1,37, BDK=65,69), öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını (\bar{x} =1,47, BDK=74,82), bu mesleği yaparken her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacaklarını (\bar{x} =2,02, BDK=63,86), bu mesleği zorda kaldıkları için yapmadıklarını (\bar{x} =1,36, BDK=65,44) ifade etmişlerdir.

Tablo 7.

Mesleki Gelişime Açıklık Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişkenlik Katsayısı Değerleri.

Ölçek Maddesi	\bar{x}	Ss	B.D.K
16.Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.	4.43	0.71	16.02
18.Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	4.54	0.82	18.06
19.Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	4.85	0.57	11.75
20.Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.	4.48	0.80	17.85

Tablo 7 incelendiğinde ise öğretmenler mesleklerini daha iyi yapabilmek için kendilerini sürekli geliştirdiklerini ($\bar{x}=4,43$, BDK=16,02), tecrübeleri arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anladıklarını ($\bar{x}=4,54$, BDK=18,06), öğretmenliğin onurlu bir meslek olduğunu ($\bar{x}=4,85$, BDK=11,75) ve öğrencilerle iç içe olmanın kendilerini rahatlattığını ($\bar{x}=4,48$, BDK=17,85) dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Değer Verme	Kadın	277	50.8434	9.13	451	1.89	.058
	Erkek	176	49.0130	11.25			
Mesleki Tükenmişlik	Kadın	277	25.1536	5.26	451	2.26	.024
	Erkek	176	23.9583	5.77			
İlgisizlik	Kadın	277	27.0439	4.07	451	2.86	.004
	Erkek	176	25.8611	4.60			
Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	277	18.3966	2.07	451	1.05	.294
	Erkek	176	18.1786	2.27			

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ait puanlarla ölçeğin mesleki tükenmişlik boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(451)=2,26$, $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında kadınların erkeklere göre mesleki tükenmişlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ait puanlarla ölçeğin ilgisizlik boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(451)=2,86$, $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında kadınların erkeklere göre ilgisizlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ait puanlarla ölçeğin mesleki gelişime açıklık ve ölçeğin değer verme boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.
Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Değer Verme	25 Yaş ve Altı	69	250.58	4	2.536	0.63	
	26-30	159	223.30				
	31-35	103	222.12				
	36-40	68	229.02				
	41 Yaş ve Üzeri	59	235.00				
Mesleki Tükenmişlik	25 Yaş ve Altı	69	253.96	4	4.871	0.30	
	26-30	159	233.15				
	31-35	103	223.40				
	36-40	68	226.68				
	41 Yaş ve Üzeri	59	204.93				
İlgisizlik	25 Yaş ve Altı	69	254.22	4	12.730	0.013	26-30 Yaş / 41 Yaş ve Üzeri-
	26-30	159	248.20				
	31-35	103	216.70				
	36-40	68	209.30				
	41 Yaş ve Üzeri	59	195.81				
Mesleki Gelişime Açıklık	25 Yaş ve Altı	69	250.91	4	3.049	0.55	
	26-30	159	225.72				
	31-35	103	217.92				
	36-40	68	229.09				
	41 Yaş ve Üzeri	59	235.35				

Ölçeğin ilgisizlik boyutunda öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında yaşları bakımından anlamlı fark olduğunu görülmektedir ($X^2=12,730$, $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 41 yaş ve üzeri ile 26-30 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 26-30 yaş grubundaki ilgisizlik boyutu algıları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin mesleki gelişime açıklık, mesleki tükenmişlik ve değer verme boyutlarında öğretmenlerin yaşları ile öğretmenlik mesleği algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının mesleki kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 10'de yer verilmiştir.

Tablo 10.
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Değer Verme	0-5 Yıl	213	246.01	4	9.513	0.050	
	6-10 Yıl	109	202.08				
	11-15 Yıl	56	208.54				
	16-20 Yıl	42	229.08				
	21 Yıl ve Üzeri	35	228.97				
Mesleki Tükenmişlik	0-5 Yıl	213	254.51	4	18.923	0.001	0-5 yıl 11-15 yıl
	6-10 Yıl	109	211.15				
	11-15 Yıl	56	199.42				
	16-20 Yıl	42	217.36				
	21 Yıl ve Üzeri	35	177.66				
İlgisizlik	0-5 Yıl	213	263.31	4	31.487	0.000	0-5 yıl ve diğer yıllar
	6-10 Yıl	109	198.81				
	11-15 Yıl	56	206.13				
	16-20 Yıl	42	189.01				
	21 Yıl ve Üzeri	35	185.80				
Mesleki Gelişime Açıklık	0-5 Yıl	213	241.51	4	5.265	0.261	
	6-10 Yıl	109	215.43				
	11-15 Yıl	56	205.79				
	16-20 Yıl	42	223.15				
	21 Yıl ve Üzeri	35	226.29				

Ölçeğin mesleki tükenmişlik boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretmenlik mesleği algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=18,923$, $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 0-5 yıl ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin ilgisizlik boyutunda öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($X^2 =31,487$, $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarının ilgisizlik boyutu algıları diğer öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin mesleki gelişime açıklık ve değer verme boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretmenlik mesleği algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının okuldaki görevlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.
Okuldaki Görev Değişkenine Göre U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Değer Verme	Öğretmen	399	231.62	92417.50	10524.50	0,26
	İdareci	58	210.96	12235.50		
Mesleki Tükenmişlik	Öğretmen	399	234.82	93692.00	9250.00	0,01
	İdareci	58	188.98	10961.00		
İlgisizlik	Öğretmen	399	237.07	94592.50	8349.50	0,00
	İdareci	58	173.46	10060.50		
Mesleki Gelişime Açıklık	Öğretmen	399	230.44	91944.50	10997.50	0,52
	İdareci	58	219.11	12708.50		

Ölçeğin mesleki tükenmişlik boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algıları ile yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($U=9250$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin ilgisizlik boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisizlik algıları ile yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($U=8349$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisizlik algılarının yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin mesleki gelişime açıklık ve değer verme boyutlarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki gelişime açıklık ve değer verme boyutu algıları ile yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Tablo 12.

Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Değer Verme	Sosyal	173	183.29	3	10.580	0.01	Dil-Fen
	Dil	96	220.83				
	Fen	87	172.09				
	Sanat	24	187.88				
Mesleki Tükenmişlik	Sosyal	173	189.64	3	4.121	0.24	
	Dil	96	206.48				
	Fen	87	182.04				
	Sanat	24	163.40				
İlgisizlik	Sosyal	173	180.30	3	7.944	0.04	Dil-sanat
	Dil	96	215.71				
	Fen	87	188.55				
	Sanat	24	170.23				
Mesleki Gelişime Açıklık	Sosyal	173	188.02	3	0.622	0.89	
	Dil	96	195.83				
	Fen	87	186.96				
	Sanat	24	199.85				

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12’ye göre, ölçeğin değer verme boyutunda öğretmenlerin branşları ile öğretmenlik mesleği değer verme algıları arasında anlamlı fark olduğunu görülmektedir ($X^2 =10,580$, $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, dil branşı ile fen branşı arasında olduğu görülmektedir. Dil branşına sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının fen branşına sahip öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin ilgisizlik boyutunda öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında branşları bakımından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($X^2 =7,944$, $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, dil branşı ile sanat branşı arasında olduğu belirlenmiştir. Dil branşına sahip öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algıları sanat branşına sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin mesleki gelişime açıklık ve mesleki tükenmişlik boyutlarında öğretmenlerin branşları ile öğretmenlik mesleği algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu çalışmada araştırmanın nitel boyutuna ait yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu soru ve çözümlenmelerine yer verilmiştir. Her soru için tema ve frekans belirlenerek tablo oluşturulmuş, tablo yorumları ise örnek ifadelerle desteklenmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların “*Öğretmenliği seçme nedenlerinizi ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirir misiniz? Bugün yine öğretmen olur muydunuz ya da bir meslek seçme imkânınızın olması durumunda hangi meslekleri tercih ederdiniz? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıt dair bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.
Katılımcıların Öğretmenliği Seçme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

	Evet (f)	Hayır (f)
	26	13
Temalar		(f)
Sosyal		25
Kültürel		15
Ekonomik		7
Tesadüfi ve zorunlu sebepler		4
Hangi meslekleri tercih ederdiniz?		(f)
Mühendislik		2
Rehber		2
Diş hekimi		1
Veteriner Hekim		1
Eczacı		1
Avukat		1
Serbest meslek		1

Araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve bu mesleği tekrar seçme durumları sorulduğunda 26 (n=42) katılımcının “Evet” cevabını vererek tekrar bu mesleği seçeceği, 13 katılımcının “Hayır” cevabını vererek bu mesleği seçmeyeceği, 3 katılımcının ise bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Kaysi ve Güral (2016) çalışmalarında; tecrübeleri 1 ve 10 yıl arasında değişen 9 öğretmenden sadece 4’ünün “Tekrar öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna “Evet” cevabını verdiği tespit etmiştir. Bu mesleği seçmek istemediğini belirtenler tekrar bir meslek seçme imkânlarının olması durumunda mühendis, rehber, diş hekimi, veteriner, eczacı, avukat ve serbest meslek gibi meslekleri seçeceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun bu mesleği sosyal nedenlerden dolayı seçtikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K3.Ekonomik olarak öğretmenlik kişiye orta düzey bir gelir sağlamaktadır. Bu meslekte ekonomik doygunluktan çok sosyal doygunluğun daha ön planda olduğunu düşünüyorum. Tekrar meslek seçimim olsa yine öğretmenliği seçerdim.

K4.Öğretmenliğe başladığım dönemde mesleğe daha fazla saygı duyulmaktaydı. Öğretmenliği saygın bir meslek olduğu için seçtim. Ekonomik olarak çok getirisi yok. Yine öğretmen olmak istemezdim. Avukatlık mesleğini tercih ederdim. Nedeni ise daha prestijli olması, ekonomik olarak daha iyi şartları olması, toplumda öğretmene göre daha çok saygı duyuluyor olması olarak sayabilirim.

K31.Öğretmenliği seçmemde ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerin hepsinin belirli bir oranda etkisi olmuştur. İmkânım olsa diş hekimi olmak isterdim.

K32.Ekonomik şartlar elverişli olmadığı için öğretmen oldum. Hayır öğretmen olmazdım. Turist rehberi ya da veteriner olmak isterdim.

K34.Öğretmenlik ekonomik anlamda sıralamaya girecek bir meslek değildir. Sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirilebilecek bir meslek alanımız var. Çünkü toplum nazarında saygısını yitirmiş bir meslek olsa da ideal bir meslek olduğu iddia edilmektedir. Sevdiğim için tercih ederdim.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sizi başarılı hissettiren durumlar nelerdir? Öğretmenlik mesleğinin size saygın bir statü kazandırdığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Yerine Getirirken Kendilerini Başarılı Hissettiren Durumlar ve Mesleğin Kendilerine Saygın Bir Statü Kazandırıp Kazandırmadığına Dair Görüşleri

	Evet (f)	Hayır (f)
	19	19
Temalar		f
Öğrencilerin akademik başarıları		18
Öğrenci dönütleri		16
Olumlu öğrenci davranışları		11
Çocuk sevgisi ve çocukların masumluluğu		3
Derse katılım ve motivasyonları		2

Araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini başarılı hissettiren durumlar ve öğretmenlik mesleğinin onlara saygın bir statü kazandırıp kazandırmadığı konusundaki fikirleri sorulduğunda öğretmenlerin yarısı (%50) bu mesleğin kendilerine statü kazandırdığını diğer yarısı ise kazandırmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu mesleği icra ederken öğrencilerin akademik başarıları, öğrenciden alınan olumlu dönütler, öğrencilerde meydana gelen olumlu davranışlar, çocukları sevmeleri, çocukların masumluluğu, çocukların derslerine katılmaları ve motivasyonlarının yüksek olmasının kendilerini başarılı hissettiren durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Kaysi ve Güral (2016) çalışmalarında; öğrencilerinin elde ettikleri başarıların, okul dışında öğrencilerle veya öğrenci velileriyle karşılaşmalarının kendilerini olumlu etkilediğini ve öğrencilerin kendilerine gösterdikleri sevginin ve samimiyetin kendilerinin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K5.Çocuklara aktarmaya çalıştığım değerleri ve kazanımları sonraki süreç içerisinde geri bildirim olarak almak başarı hissi sağlıyor. Geçmiş yıllara oranla öğretmenlere verilen değer azalmasına rağmen saygın bir statü kazandırdığını düşünüyorum.

K16.Öğrencilerimizden geriye aldığımız dönütler. Çok fazla saygın bir statü kazandırdığını düşünmüyorum.

K34.Öğretmenlik mesleği her geçen gün değerini yitirdiği ve yeni neslin derslerde gösterdiği performansın düşük olması nedeniyle saygın bir statü kazandırdığı söylenemez. Öğrencinin derse katılımı ve istekli oluşu başarılı hissettiren durumlardır.

K40.Bu mesleği icra ederken öğrencilerimin yüzünün gülmesi, iyi bir birey olarak yetişmeleri ve onların başarılı olduğunu görmem beni başarılı hissettirir. Öğretmenlik mesleği günümüzde ne yazık ki saygın bir statü kazandırmıyor.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Sizce öğretmenler hak ettiği değeri toplumda, okulda, ailede görüyor mu? Niçin böyle düşünüyorsunuz, bunun nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtta dair bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Katılımcıların Öğretmenler Hak Ettiği Değeri Görüyor Mu? Sorusuna Dair Görüşleri

Evret (f)	Kısmen (f)	Hayır (f)
3	6	31
	Temalar	f
	Aile ve öğrenci davranışları	9
	Öğretmen maaşlarının azlığı	8
	Eğitim politikaları ve eğitime verilen önemin azalması	8
	Toplumun öğretmene bakışının değişmesi	7
	Öğretmen davranışları ve kendilerini yetiştirmemeleri	6
	Basın	5

Tablo 15'e göre, araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlerin hak ettikleri değeri toplumda, okulda, ailede görüp görmediği sorulduğunda katılımcıların 31'i (N:42) bu mesleğin hak ettiği değeri görmediğini, 3'ü hak ettiği değeri gördüğünü, 6'sı ise hak ettiği değeri kısmen gördüğünü ifade etmişlerdir. Neden böyle düşündükleri ve bunların sebeplerinin neler olabileceği sorulduğunda ise aile ve öğrenci davranışlarını, öğretmen maaşlarının, eğitim politikaları ve eğitime verilen önemin azalmasını, toplumun öğretmene bakışının değişmesini, öğretmenlerin davranışları ve kendilerini yetiştirmemelerini son olarak da basını gerekçe olarak göstermişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2. *Bence öğretmenler hak ettiği değeri görmüyor. Maaşının az olması, ellerinden yaptırım güçlerinin alınması ve sistemin eğitime verdiği önemin azalmasıyla toplumdaki değerimiz de zamanla azaldı.*

K4. *Yeterince görmüyor. Tabii ki bu vahim bir durum. Mesleğin ekonomik değerinin mesleğin öz değeriyle eş değer görülmesi olabilir. Başka bir nedeni kültürel, toplumsal yozlaşmanın olmasıdır. Sadece öğretmene değil eğitime yönelik toplumda ilgi alanının azaldığını düşünüyorum.*

K14. *Nispeten görüyor. Mesleğin etkisi, toplumsal olarak ne kadar samimi ve içten olursa daha etkili olacağına ve değerinin anlaşılacağına inanıyorum.*

K18. *Bence öğretmenler son dönemlerde hak ettiği değeri ve saygıyı görmüyorlar. Öğretmenlik gibi kutsal bir mesleği icra ediyoruz. Hem kendi camiamızda hem de toplumda hak ettiği saygıyı görmüyor. Sebepleri öncelikle sistemseldir. Eğitime öğretmenden başka herkesin müdahale ettiği bir ortamda saygınlık kaybolur. Ayrıca kişisel gelişim, üniversite eğitiminin yetersizliği, ekonomik sebepler sıralanabilir.*

K34. *Öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri görmemektedir. Haberlerde her geçen gün "dayak yiyen öğretmen" imajı altında sunulan metinler öğretmen haksızlığa uğradı olarak değil öğretmenin hatası olarak göstermesi toplumun nazarını ortaya koymaktadır.*

Araştırmada yer alan katılımcıların "Öğretmenlik mesleğinin bugünü hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgulara Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin Bugünü Hakkındaki Görüşleri

Temalar	f
İtibar ve değer kaybetmekte olan bir meslek	21
Hak ettiği yerde değil	8
Yeniliğe kapalı ve donanımlı olmayan öğretmenler	6
Ekonomik olarak desteklenmesi gereken bir meslek	4
Fazla söz hakkı bulunmayan meslek	4
Veli merkezli	2

Tablo 16'ya göre, araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğinin bugünü hakkındaki düşünceleri sorulduğunda ise en çok öne sürülen görüşün öğretmenliğin itibar ve değer kaybetmekte

olan bir meslek olduğu temasında yer aldığı görülmektedir. Hak ettiği yerde olmadığı, yeniliğe kapalı ve donanımlı olmayan öğretmenlerin bulunduğu, öğretmenlerin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği, fazla söz hakkının bulunmadığı ve veli merkezli olduğu ileri sürülen bir meslek olduğu diğer görüşlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K1. *Son yıllarda dünya ile bağlantılı daha donanımlı öğretmenlerin yetiştiğini gözlemliyorum. Mesleki tecrübesi çok ama yeniliğe kapalı öğretmenler verimliliği düşürüyor.*

K23. *Öğretmen gösterilen saygı ve değerle özellikle veliler tarafından bugün gösterilmediğini düşünüyorum.*

K25. *Statü açısından ve saygınlık bakımından eskisi kadar güçlü değil.*

K27. *Gereken önemi görmüyor. Öğretmenin bir demir ustası, mahalle bekçisi ya da marangozluk gibi sıradan bir bakış açısıyla değerlendirilmemesi lazım. Gündeme gelen maaşına yapılan zam, kaç gün tatil gibi konular oldukça ne yarınını iyi görmüyorum.*

K39. *Öğretmenlik mesleği toplumun geleceğini şekillendiren bir meslek grubu olmasına rağmen gerek öğrencinin, gerek velinin gerek yönetim merciinde bulunan vasıfsız kişiler yüzünden sıradan bir meslek haline gelmiştir.*

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlerin çalıştıkları yere göre koşullarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Katılımcıların Öğretmenlerin Çalıştıkları Yere Göre Koşullarına Yönelik Görüşleri

	Eksik	Yeterli	Fazla
Temalar	f	f	f
Özlük Hakları	26	6	-
Ücret	26	6	-
Zaman	4	21	7
Araç-Gereç-Materyal	27	4	1

Neler yapılmalı?

- Öğretmenlik mesleği çalıştığı koşullara göre değerlendirilmeli (Özlük hakları – ücret)
- Özellikle köy okullarının iyileştirilmesi gerekli (Araç- gereç-Materyal)
- Öğretmenler arası (yönetici, branş, sınıf) haksızlıklar düzeltilmeli (Ücret)
- Ders sayıları fazla ve yorucu düzenleme yapılmalı (Zaman)
- Üç dönem halinde eğitim öğretim yapılmalı, Dinlenme süreleri düzenlenmeli (zaman)
- 3600 ek gösterge verilmeli ve Zorunlu hizmet süresi azaltılmalı (Özlük Hakları)
- Taşınmalı eğitim uygulanan okullarda özlük hakları iyileştirilmeli
- Eğitim öğretimin başlangıç ve bitiş zamanları bölgelere göre ayarlanmalı
- Türkiye’deki tüm okullarda fatih projesi uygulanmalı.
- Akademik kariyer yapan personeller yeterince desteklenmeli
- Öğretmenler arasında sınıf ayrımı (kadrolu, sözleşmeli) yapılmamalı, özlük hakları eşitlenmeli
- Öğretmenlerin derse giriş ce çıkış saatleri aynı olmalı, adalet sağlanmalı
- Laboratuvar ve uygulama materyalleri artırılmalı

Araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlerin çalıştıkları yere göre koşullarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda katılımcılar; özlük haklarının ve ücretlerinin yetersiz olduğunu, zaman konusunun yeterli olduğu ve problem görülmediğini, araç- gereç konusunda ise eksikliklerin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) çalışmalarında; öğretmenlerin pek çoğunun okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı araç, gereç ve materyalleri temin etmede sıkıntılar yaşadıklarını vurgularken üç öğretmen ise öğrencilerin maddi imkânları kötü olduğu için gerekli araç-gereçleri temin etmede zorluklar çekildiğini belirtmiştir. Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016) çalışmalarında; öğretmenler okullarındaki fiziki yetersizliklerden ziyade bilgisayar, projeksiyon gibi donanımlar ve derslerde kullanabilecekleri çeşitli materyallere erişemediklerini ifade etmişler ve istedikleri düzeyde ders işleyemediklerini belirtmişlerdir. Tok (1997)’un çalışmasında; araştırmaya katılanların tamamına yakını (%96) öğretmenlere verilen ücretin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu

çalışmada öğretmenlerden daha çok verim sağlanmak isteniyorsa, ekonomik sıkıntılarının giderilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Bu koşullar ile ilgili neler yapılabileceği konusunda ise öğretmenlerin özlük hakları ve ücretlerinin çalıştığı koşullara göre değerlendirilmesi, araç-gereç-materyal konusunda özellikle köy okullarının iyileştirilmesi, öğretmenler arasındaki ücret haksızlığının düzeltilmesi, ders sayıları ve eğitim dönemlerinin düzenlenmesi, 3600 ek gösterge verilmesi ve zorunlu hizmet sürelerinin azaltılması, taşınmalı eğitimin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitim öğretimin başlangıç ve bitiş zamanlarının bölgelere göre düzenlenmesi, tüm okullara fatih projesini uygulanması, akademik kariyer yapan öğretmenlere yeterince desteğin verilmesi, öğretmenler arasında sınıf ayrımının (kadrolu, sözleşmeli) yapılmaması ve özlük hakları eşitlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K1. *Ekonomik açıdan normal ancak kendini ifade edecek bazı özlük hakları eksik.*

- Ücretler ülke koşullarına uygun ancak gelişmemiş bölgelerde teşvik edici ücret artışları uygulanmalıdır.
- Zaman olarak çalışma koşulları uygun. Okulun açık olmadığı dönemlerde hizmet içi eğitim eksik
- Araç –gereç konusunda ise bulunduğum okul itibariyle eğitim araç-gereçleri üst düzeydedir.

K5. *Öğretmenler arasında sınıf ayrımı (kadrolu, sözleşmeli) yapılmamalı, özlük hakları eşitlenmelidir.*

- Zor şartlar altında çalışan öğretmenleri motive etmek için aldıkları ücretin iyileştirilmesi gerekiyor.
- Zorunlu hizmet süresi azaltılmalı ya da dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenleri tutabilmek için teşvik edici programlar uygulanması gerekiyor.
- Olumsuz çevre şartlarından dolayı gerekli araç-gereç materyal eksiği olan okullara gerekli imkanlar sunulmalıdır. Avantajlı ve dezavantajlı okullar olanaklar açısından eşit olmasa bile birbirine yakın düzeye getirilmelidir.

K29. *Sürekli özlük haklarının yenileşmesinden bahsediliyor ama iyileştirmeler yapılmamaktadır. Cazip hale getirilebilir.*

- Maaşlar ve ek ders ücretlerinde artırıma gidilebilir.
- Üç dönem halinde eğitim öğretim yapılabilir. Dinlenme süreleri düzenlenebilir.
- Araç- gereç olarak da donanımlı sınıflar oluşturulup öğretmenlerin öğretime öğrencilerle birlikte daha aktif katılımları sağlanabilir.

K40. *Taşınmalı eğitim uygulanan okullarda özlük hakları iyileştirilmeli kendini geliştiren öğretmenlere (gerçek ölçütlere dayalı) bazı özlük hakkı verilebilir.*

- Maaşlar iyileştirilmeli, ek dersler artırılmalı. Elverişsiz bölgede çalışan öğretmenlere ek yardım (ulaşım, kira vb.) yapılmalı.
- Eğitim öğretimin başlangıç ve bitiş zamanları bölgelere göre ayarlanmalı; örneğin kışın ara tatil bir ay olması lazım.
- Türkiye'deki tüm okullarda fatih projesi uygulanmalı. Tüm okullardaki araç-gereç-materyal eksiklikleri giderilmeli. Okullarda kütüphane, bilgisayar, laboratuvar ve atölyeler olmalı.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri Hakkındaki Görüşleri

Olumlu (f)		Olumsuz (f)	
47		44	
Temalar	f	Temalar	f
İnsan ile uğraşma	21	Saygı görmeme	10
Öğrencinin akademik başarısı	8	Stres, yorucu ve Yıpratıcılık	9
Kutsal Meslek olması	5	Yetersiz ücret	7
Zaman	5	Eve iş götürme	6
Sürekli kendini yenileme ihtiyacı	4	Veli baskısı	3
Sosyal imkanlar sağlaması	2	Çalışma şartları (köy okulları)	3
Statü kazandırması	2	Dışarıdan müdahale edilmesi	2
		Liyakatsiz yöneticiler	1
		Özlük hakları	1
		Karar almaya izin verilmemesi	1
		Güvenlik riski	1

Araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki düşünceleri sorulduğunda en olumlu tarafının insanla uğraşmak olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Daha sonra öğrencinin akademik başarısı, öğretmenliğin kutsal bir meslek olması, zaman, sürekli yenilenme ihtiyacı hissettirmesi, sosyal imkanlar sağlaması ve belirli bir statü kazandırması diğer olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Battal, Yurdakul ve Sahan, (1998) çalışmalarında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden memnun olma nedenleri öncelik sırasına göre incelenmiş ve öğretmenlerin %40.2'si bu mesleği sevdiği ve mesleği kutsal bulduğu için, %15.2'si insanlara faydalı olmak istediği için, %14.3'ü iş garantisi ve düzenli geliri olduğu için, %11.6'sı çocukları sevdiği için ve %8.9'u ise kişiliğine uygun meslek olduğu için öğretmenlik mesleğinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin memnun olmama nedenleri arasında ilk sırayı %26.1 ile "Öğretmenliğe Önyargılı Yaklaşımlar" alırken; bunu "Milli Eğitimin Tavırları" izlemektedir. Katılımcılar mesleğin olumsuz yönlerini ise saygı görmeme, stresli ve yıpratıcı olması, ücretinin yetersiz olması, eve iş götürme, veli baskısının olması, çalışma şartlarındaki olumsuzluklar (özellikle köy okulları), mesleğe dışarıdan müdahale edilmesi, liyakatsiz yöneticilerin olması, özlük haklarının yetersiz olması, karar almaya izin verilmemesi ve güvenlik riski olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K4. *Olumlu yön olarak insan yetiştirmek mutluluk verici. Ekonomik anlamda ve statü saygınlık anlamında olumsuzluklar var.*

K5. *Olumlu yönleri: Toplumun şekillenmesinde rol alındığı için öğretmene tatmin duygusu yaşatır. Kendisini sürekli geliştirmesine katkı sağlar. Toplum içerisinde bir statü kazandırır.*

Olumsuz yönleri: İşinin ehli olmayan kişilerin sana işini öğretmeye çalışması, Öğretmenler bakıcı gözüyle bakılması

K27. *Dünyanın en güzel mesleğidir. Bir insana şekil vermek kadar kıymetli başka bir şey olabilir mi? Masum çocuklarla iş yapmak ne güzel. Ama akşama kadar çocuk bekleyip her tatilde yatan ailelerin evlat yetiştirememekteki kabahatinin suçlusu olarak görülme hiç hoş değil.*

K37. *Olumsuz: Tayinlerden dolayı aile birliği bozuluyor. Diğer meslekler gibi işini işte bırakmıyor. Eve taşıyorsun olumlu; sosyal, kültürel, açıdan ve çalışma saatleri açısından*

K40. *Olumlu yönleri; insanlara yeni bir şey öğretmenin verdiği mutluluk ve bir bireyin yetişmesinde önemli bir rolünüzün olması en önemlisi de bazen kalplere dokunacak kadar fark oluşturmak. Olumsuz yönleri; eğitim sisteminin sorunları içinde kayboluşumuz, bilinçsiz veliler ve liyakatsiz yöneticiler.*

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlik mesleğinin icrasında karar vericilik hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin İcrasında Karar Vericilik Hakkındaki Görüşleri

Olumlu (f) (f)	Kısmen (f)	*Olumsuz
3	2	17
*Temalar	f	
Yönetim tarafından veriliyor	5	
Katı mevzuat ve program	1	
Toplumsal algılar	1	
Çabuk karar verme ve uygulama	1	

Araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğinin icrasında karar vericilik hakkındaki düşünceleri sorulduğunda çoğunluğu kararları kendilerinin veremediğini ifade etmişlerdir. Kararların yönetim tarafından verildiğini, katı mevzuat, programlar ve toplumsal algıların karar vermelerine engel olduğunu, çabuk karar verme ve uygulamanın gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Tok (1997) çalışmasında; öğretmenlerin geneline bakıldığında, kadınların %60’ı, erkeklerin ise %88’i, öğretmenlik konusunda alınan önemli kararların, kendilerinin görüşüne başvurulmadan alındığını ifade etmişlerdir. Eğitim sistemindeki önemli sorunlardan biri olan öğretmenlerin eğitime yönelik karar alma süreçlerine katılamamaları bu araştırmada da ortaya çıkmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K7. Öğretmenler karar aşamasında en son halkada bulunuyor. Veli, idare, öğrenciden sonra öğretmen karar verebiliyorsa veriyor.

K18. Bu meslekte çoğu kararlar yönetim tarafından verilmeye başlandıysa da kendi başına verilecek bağımsız kararlar önem arz etmektedir. (Yönetmeliklerin dışına çıkılmadıkça...)

K23. Bazen aldığımız kararları değiştirmek durumunda kalabiliyorsunuz.

K40. Genel ülke politikasında öğretmenlerin fikrinin önemsenmemesi yerelde ise torpille yerleşen müdürlerin verdiği kararlar eğitimin gelişmesine engel oluyor.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Yöneticiler eğitim- öğretim süreçleri ile ilgili aldığımız kararlara saygı duyuyor mu? Nasıl?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Katılımcıların Eğitim-Öğretim Süreçleri ile İlgili Aldıkları Kararlara Yöneticilerin Saygı Duyup Duymamalarıyla İlişkili Görüşleri

Evet (f)		Kısmen (f)		Hayır (f)	
18		14		8	
Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f
Demokratik kararlar	5	Yöneticiye göre değişiyor	6	Dar kalıplar, değişime kapalılık	3
Müfredat ve planlamada esneklik	5			Bürokrasi, kanun ve yönetmelikler	2
				Yöneticilerin katı tavırları	2

Araştırmada yer alan katılımcılara “Yöneticiler eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili aldığımız kararlara saygı duyuyor mu? Nasıl?” sorusu sorulduğunda katılımcıların 18’inin (N:42) “Evet”, 14’ünün “Kısmen”, 8’inin “Hayır” cevabını verdiği 2 katılımcının ise cevap vermediği görülmektedir. “Evet” diyenler kararların demokratik bir şekilde alındığını ve müfredat ve planlamada esneklik konusunda saygı duyulduğunu ileri sürmüşlerdir. “Kısmen” cevabını veren katılımcılar bu durumun yöneticiden yöneticiye değiştiğini belirtmiştir. “Hayır” diyenler ise yöneticilerin dar kalıplara sıkışmış ve değişime kapalı olmaları; bürokrasi, kanun ve yönetmeliklerin izin vermemesi ve yöneticilerin bu konudaki katı

tavırları sebebiyle olumsuz cevap vermişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) çalışmasında; bir öğretmenin yöneticilerin baskıcı, otoriter bir tutum sergilemelerinden dolayı güçlük yaşadığını; öğretmenlerin dörtte üçü ise okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K6. Genellikle yönetmelikler ve bir üst makamın ne istediği önemli oluyor.

K25. Bazı zamanlar duyuluyor. Duyulmadığı zamanların sebebi ise belirgin olarak kurallar, kanunlar ve bürokrasi.

K27. Yöneticiden yöneticiye değişen bir durum. Ne yazık ki öğretmenler çoğu yönetici için konfeksiyon işçisinden farksızdır. Hazır kesilmiş bir kalıba göre çalışmasını bekler, özgün kararlarına saygı duymazlar.

K28. Hayır. Yöneticiler kendini geliştirmeli. Eski sistemde kalıp, orada düşüncelerini hala devam ettirmemeli.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Ülke eğitim politikalarının şekillenmesinde katkınızın olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Katılımcıların Ülke Eğitim Politikalarının Şekillenmesine Katkı Sağlayıp Sağlamadıklarıyla İlişkili Görüşleri

Olumlu (f)		Kısmen (f)		Olumsuz(f)	
10		4		26	
Temalar	f	Temalar	f		
Bireylerin yetiştirilmesi	4	Bürokrasi engeli	6		
1 Milyon Öğretmen 1 Milyon fikir	2	Söz hakkı verilmemesi	6		
Toplantı ve anket aracılığı	2	Belirli okul ve yöneticilerin dikkate alınması	2		
		Politik hedefler ile Öğretmenin hedeflerinin çatışması	2		
		İdeolojiler	1		

Araştırmada yer alan katılımcılara ülke eğitim politikalarının şekillenmesinde katkıları olup olmadığı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda katılımcıların 26’sı katkısının olmadığını, 10’u katkısının olduğunu, 4’ü ise katkısının kısmen olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz düşünenlerin bürokrasi engeli, söz hakkı verilmemesi, belirli okul ve yöneticilerin dikkate alınması, politik hedefler ile öğretmenin hedeflerinin çatışması ve ideolojilerden dolayı katkılarının olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Olumlu düşünenler ise gerek bireylerin yetiştirilmesinde gerek 1 milyon öğretmen 1 milyon fikir platformuyla ve yapılan toplantı/anketlerle ülke eğitim politikalarının şekillenmesinde katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K18. Ülke eğitim politikasının şekillenmesinde katkımızın olduğu pek söylenemez. Çünkü verilen bir müfredat var. Planlamamızı yapıp devam ediyoruz. Sistem sık sık için ehli olmayan kişiler tarafından değiştiriliyor. Bu konuda öğretmene pek söz hakkı verilmiyor.

K19. Öğretmen katkısının olduğunu düşünmüyorum. Çünkü politik hedefler ile öğretmen hedefleri aynı değil.

K26. “Bir milyon fikir bir milyon öğretmen” projesi bu konuda üretilmiş anlamlı bir projedir. Bu sayede öğretmen elbette eğitim öğretimin şekillenmesinde rol oynayacaktır.

K36. Paydaşlar olarak eğitimin şekillenmesinde öğretmenler direk sistemin içinde yer aldığı için çok önemli payının olduğunu bu yüzden buna daha önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K38. Hiçbir katkı yok çünkü dikkate alınmıyorum, yıllarca zümre toplantısı yapıldı kararlar alındı ama hiç kimse bu kararları okumadı.

Araştırmada yer alan katılımcıların “*Kendinizi geliştirebilmek için yeterli imkân ve fırsatları; mesleki gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Katılımcıların Kendilerini Geliştirebilmek İçin Yeterli İmkân ve Fırsatları Mesleki Gelişimleri Açısından Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Olumlu (f)	Kısmen (f)	Olumsuz(f)	
10	1	24	
Temalar	f	Temalar	f
Hizmet içi kurs ve mesleki çalışmalar	5	Seminerlerin yetersiz oluşu	7
İmkân ve fırsatların yeterli oluşu	4	İmkân ve fırsatların azlığı	6
		Bölgesel şartlar	5
		Yüksek öğretime destek az	1
		Liyakat ve kariyer yapma sıkıntıları	1

Araştırmada yer alan katılımcıların “*Kendinizi geliştirebilmek için yeterli imkân ve fırsatları; mesleki gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?*” sorusuna yönelik cevaplarına bakıldığında 24 katılımcının bu konudaki görüşünün olumsuz, 10 katılımcının ise olumlu olduğunu görmekteyiz. Olumsuzluğun sebepleri olarak seminerlerin yetersiz olması, imkân ve fırsatların azlığı, bölgesel şartlar, yüksek öğretime desteğin az olması, liyakat ve kariyer yapma sıkıntıları dile getirilmiştir. Olumlu düşünenler ise hizmet içi kurs ve mesleki çalışmaların olduğunu, imkân ve fırsatların yeterli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) çalışmalarında; görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı atandıkları yerleşim yerinin coğrafi veya fiziki özelliklerinden dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle iklim koşulları, coğrafi şartlar, fiziki çevre ve yaşam koşullarına uyum sağlamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca köyde görev yapan öğretmenler bu anlamda daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K6. Mesleki anlamda verilen çalışmaların yetersiz olduğunu düşünüyorum.

K21. Mesleki gelişim açısından istendiğinde imkân ve fırsatların olduğunu düşünüyorum.

K27. Müfredat yetiştirme kaygısı, sınavlara yarışçı hazırlamak, velileri memnun etmek dışında milli eğitim bakanlığının sunduğu sıradan eğitimler haricinde pek de bir gelişme sağlayamıyoruz.

K39. Özellikle kırsal kesimde öğretmenlik yapıldığı zaman bölgenin şartları kendimizi fazla geliştirmemizi önüyor.

Araştırmada yer alan katılımcıların “*Kendinizi geliştirebilmek için yeterli imkân ve fırsatları; kişisel gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtı dair bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

Katılımcıların Kendilerini Geliştirebilmek İçin Yeterli İmkân ve Fırsatları Kişisel Gelişimleri Açısından Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Olumlu (f)	Kısmen (f)	Olumsuz (f)	
11	-	9	
Temalar	f	Temalar	f
Mesleki gereklilik	5	İmkân ve fırsat yokluğu	3
Sosyal etkinlikler	1	Maddiyat	2
İmkân ve fırsatların olması	1	Zaman	2

Araştırmada yer alan katılımcıların “Kendinizi geliştirebilmek için yeterli imkân ve fırsatları; kişisel gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?” sorusuna yönelik cevaplarına bakıldığında 11 katılımcının bu konudaki görüşünün olumlu, 9 katılımcının ise olumsuz olduğunu görmekteyiz. Olumlu düşünen katılımcılar mesleki gereklilik, yapılan sosyal etkinlikler, yeterli imkân ve fırsatların olmasını sebepleriyle olumlu düşüncelerini gerekçelendirmektedirler. Olumsuz düşünenler ise imkân ve fırsatların yokluğunu, maddi sıkıntıları ve zamanın yetersiz olması sebeplerini ileri sürmüşlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenler özellikle sosyal olanakların yetersiz olmasını, işlerin yoğunluğu ve stresini atabilecekleri bir ortam ve aktivitenin olmamasını günlük yaşamalarına sebep olarak vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin bazıları kültürel etkinliklerin sınırlı olması sebebiyle günlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir günlük yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Sosyal-kültürel imkânlardan kaynaklı önemli bir günlük yaşamayan öğretmenler; imkânların yeterli olduğunu düşünmeleri, çok fazla beklenti içinde olmamaları veya sosyal bireyler olmadıkları için bunun eksikliğini hissetmemeleri gibi nedenlerden dolayı önemli bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K3. Yeterli imkân ve fırsata sahip değiliz.

K22. Biraz yaşadığın yerle alakalı. Kars gibi küçük şehirlerde kişisel gelişime katkı sağlayacak pek de bir şey bulamıyorsun (Tiyatro, gösteri, kongre...).

K24. İmkânımız da zamanımız da var. Her şey kendi elimizde vs.

K38. Meslek yorucu olduğundan zaman ayıramıyorum.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtta dair bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğini Hakkındaki Görüşleri

Olumlu (f)	* Olumsuz(f)
6	26
*Temalar	f
Saygınlık ve değersizleşme	11
Öğretmenlik haklarının azalması	3
Öğretmen yetiştirmedeki problemler	2
Diğer paydaşlar (öğrenci, veli, yönetici)	2
Çözumsuzlük	1
Torpil	1
Neler olabilir?	
Teknolojik eğitim ,bireysel eğitim ,uzaktan eğitim	

Araştırmada yer alan katılımcıların öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda 26 katılımcının bu konuda olumsuz, 6 katılımcının ise olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Olumsuz değerlendiren katılımcılar öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve değerinin azalması, öğretmenlik haklarının azalması, öğretmen yetiştirmedeki problemler, diğer paydaşların (öğrenci, veli, yönetici) sebep olduğu olumsuzluklar, sorunlara çözüm üretilmemesi ve torpil gibi nedenlerden mesleğin gelecekte olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir. Bozok, Özdemir ve Seraslan (2016) çalışmalarında; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğunu belirtirken, katılımcıların bazıları ise eğitim fakültesinde teorik ve akademik açıdan yeterli bilginin verildiğini ancak aldıkları eğitimin öğretmenlik meslek bilgisi açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018)

çalışmalarında; görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının lisans eğitimlerindeki yetersizliklerden dolayı birtakım sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, lisans eğitimlerinin kuram ağırlıklı olması konusunda eleştirilerini dile getirmişlerdir. Olumlu düşünenler ise yeni yöneticilerin gelmesinin mesleğe gelecekte olumlu katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Katılımcılar gelecekte mesleğin yerini teknolojik eğitim, bireysel eğitim ve uzaktan eğitime bırakacağını düşünmektedirler. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K5. Ülke politikaları eğitim ve öğretime gerekli değeri vermediği takdirde eğitim sisteminin itibarı zedeleneyecektir. Öğretmenlerin toplumda gördüğü saygı giderek azalacaktır. Teknoloji ve bilim dünyasındaki değişimlere ayak uyduracak yeterli donanımlara sahip öğretmenlere ihtiyaç artacaktır. Bu nedenle öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeli ve çağın gereklerine uygun öğretmenler yetiştirilmelidir.

K18. Gelecek konusunda her eğitimci gibi benim de endişelerim var tabii ki. Mevcut durumda devam ederse çok sıradan herkesin yapabileceği toplumda saygı görmeyen bir meslek haline gelebileceğini düşünüyorum. Bir an önce eski saygınlığımızı kazanmak gerekir.

K22. Biz kötü bir zamanda denk geldik gibi görünüyor. Ama bizden sonraki nesle Allah yardım etsin. Gün geçtikçe zorlaşıyor bu mesleği yapmak. Öğrenci profili, veli, idareler, büyükler kaskacında bu mesleği icra etmek çok zor.

K26. Belki teknolojinin gelişimiyle beraber öğretmene gerek kalmayacak. Diyenler olur. Evet bir yönden doğru ama insan kendi cinsiyiyle daha iyi ilişki kurar. Onu daha iyi anlar. Bu sebeple gerçekten bu işe gönül vermiş öğretmenlerimiz asla unutulmaz ve her zaman aranırlar. Bu gelecekte de değişmeyecektir.

Araştırmada yer alan katılımcıların “Öğretmenlik mesleğinde kariyer ve ödüllendirme sisteminin işlevselliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtta dair bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer ve Ödüllendirme Sisteminin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri

Olumlu (f) 2	*Olumsuz (f) 29
* Temalar	f
Torpil	11
İşlevsel değil	7
Adil ve eşit değil	4
Nesnel değil	3
Kriterlerinin belli olmaması	2
Siyasi baskı	1
Öğretmenler arası problem	1

Araştırmada yer alan katılımcıların öğretmenlik mesleğinde kariyer ve ödüllendirme sisteminin işlevselliğini nasıl değerlendirdikleri hakkındaki görüşleri sorulduğunda ise 29 katılımcının görüşünün olumsuz, 2 katılımcının görüşünün olumlu olduğu görülmektedir. Olumsuz cevap veren katılımcılar kariyer ve ödüllendirme sisteminde torpilin olduğunu, sistemin işlevsel olmadığını, adil ve eşit olmadığını, nesnel olmadığını, kriterlerinin belli olmadığını, siyasi baskıya maruz kaldığını ve öğretmenler arasında problemlere neden olduğunu beyan etmişlerdir. Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010) çalışmasında; beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğinde yer alan performans değerlendirme sürecini oluşturan unsurların öğretmenin performansını değerlendirmeye uygun olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K7.Hiçbir işlevselliği olduğuna inanmıyorum çünkü gerçek anlamda uygulanmıyor. Kimler hangi alanda başarılı ölçmüyor. Kim kiminle daha yakın bunu ölçmektedir.

K11.Kişinin kendini geliştirmesi en önemli unsurdur. Değerlendirme ve ödüllendirmeler ise adil ve eşit koşullarda yapılmalı ve öğretmenler buna özendirilmelidir.

K20.Kariyer ve ödüllendirme tamamen yöneticiler ile organik bağı olan yani nesnel olmayan bir durum arz ediyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda öğretmenlerin kişisel özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin ardından elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuçlara ver verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına cinsiyet açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. İpek (2015), öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı, kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların, erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir, yani kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarının erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenlerin mesleklerine karşı daha güçlü bir bağlılık duygusu geliştirdiği söylenebilir. Eroğlu (2013), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerine dair daha olumlu tutum sergilemelerinin toplumda oluşan öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olduğu düşüncesinden kaynaklandığı ileri sürmüştür.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması bağlamında, araştırmadan elde edilen sonuçlarla bağdaşmayan farklı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Örneğin, Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan yüksek çıkması göze çarpmaktadır. Söz konusu araştırma sonucunun, gerek öğretmen tutumlarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaması, gerekse erkek öğretmenlerin tutumlarını yansıtan aritmetik ortalamaların kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olması yönüyle bu araştırmada öğretmenlerin mesleki tutumlarıyla ilgili ulaştığımız sonuçlarla örtüşmediği görülmektedir.

N. Semerci ve Ç. Semerci (2004), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin yapılan karşılaştırmada erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır. Kaçar (2018), öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yaş açısından bakıldığında, 41 yaş ve üzeri ile 26-30 yaş arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 26-30 yaş grubu ilgisizlik boyutu algıları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına mesleki kıdem açısından bakıldığında, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algıları diğer öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. İpek (2015), araştırmasında öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamaların deneyime bağlı olarak göreceli şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin aritmetik ortalamaları 6-9, 10-17, 18 ve üstü deneyime sahip öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarından göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da mesleğe yeni başlamanın, mesleki bilgiye ihtiyaç duymanın ve genç yaşta olmanın öğretmenlerin azim ve motivasyon sağlamış olmasının etkili olabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına okuldaki görevleri açısından bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına branşları açısından bakıldığında; dil branşına sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının fen branşına sahip öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dil branşına sahip öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algıları sanat branşına sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Literatüre bakıldığında, araştırmada elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşen bazı araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Örneğin, Şenol Ulu (2012), yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşlara bağlı olarak farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmasında, eğitim bilimleri mezunu olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşılık Orhan (2013), ise aday öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırması sonucunda; yabancı dil, mesleki teknik, beden eğitimi öğretmenliği, görsel sanatlar ve teknoloji tasarım branşlarında olan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların diğer branş öğretmenlerinin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerine dair genel sonuçlar çerçevesinde araştırmada yer alan katılımcılara öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve bu mesleği tekrar seçme durumları sorulduğunda 26 (N:42) katılımcının “Evet” cevabını vererek tekrar bu mesleği seçeceği, 13 katılımcının “Hayır” cevabını vererek bu mesleği seçmeyeceği, 3 katılımcının ise bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Kaysi ve Güral (2016) çalışmasında; tecrübeleri 1 ve 10 yıl arasında değişen 9 öğretmenden sadece 4 tanesinin, “Tekrar öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna “Evet” dediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, yaşadıkları problemlerden ötürü daha iyi bir statüde iş imkânının bulunması halinde tekrar öğretmen olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu mesleği seçmek istemediğini belirtenlerin tekrar bir meslek seçme imkânlarının olması durumunda mühendis, rehber, diş hekimi, veteriner, eczacı, avukat ve serbest meslek gibi meslekleri seçeceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun bu mesleği sosyal nedenlerden dolayı seçtikleri görülmektedir.

Öğretmenler mesleklerini sosyal nedenlerden dolayı seçtiklerini ve bir meslek seçme imkânlarının olması durumunda tekrar öğretmenliği seçeceklerini ifade etmişlerdir. Sözer (2015)’in çalışmasında; öğretmenlerin, öğretmenlik dışında çalışmak istedikleri meslek olarak doktorluğu tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra mühendislik, ticaret, gazetecilik, radyo, televizyon ve hukuk alanları da öğretmenler arasında saygın bir meslek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenlik dışında çalışmak istedikleri meslek dalları arasında yer alan en prestijli meslek ise doktorluk mesleği olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenler bu mesleği icra ederken öğrencilerin akademik başarıları, öğrenciden alınan olumlu dönütler, öğrencilerde meydana gelen olumlu davranışlar, çocukları sevmeleri, çocukların masumluluğu, çocukların derslerine katılmaları ve motivasyonlarının yüksek olması kendilerini başarılı hissettiren durumların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin saygın bir statü kazandırması hususunda bir ayrıma varılmamıştır.

Öğretmenler hak ettikleri değeri toplumda, okulda, ailede görmediğini ifade etmişlerdir. Neden böyle düşündükleri ve bunların sebeplerinin neler olabileceği sorulduğunda ise aile ve öğrenci davranışlarını, öğretmen maaşlarının azlığını, eğitim politikaları ve eğitime verilen önemin azalmasını, toplumun öğretmene bakışının değişmesini, öğretmenlerin davranışları ve kendilerini yetiştirmemelerini son olarak da basını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin bugünü hakkında en çok öne sürülen görüşün itibar ve değer kaybetmekte olan bir meslek olduğu, hak ettiği yerde olmadığı, yeniliğe kapalı ve donanımlı olmayan öğretmenlerin bulunduğu, ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği, fazla söz hakkının bulunmadığı ve veli merkezli olduğu ileri sürülmüştür.

Öğretmenler çalıştıkları yere göre özlük haklarının ve ücretlerinin yetersiz olduğunu, zaman konusunun yeterli olduğu ve problem görülmediğini, araç-gereç konusunda ise eksikliklerin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede fiziki olanaksızlıklar ve elverişsizlik ön

plana çıkmaktadır (Kılbaş, 2000, Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Bu koşullar ile ilgili neler yapılabileceği konusunda ise öğretmenlerin özlük hakları ve ücretlerinin çalıştığı koşullara göre değerlendirilmesi, araç-gereç-materyal konusunda özellikle köy okullarının iyileştirilmesi, öğretmenler arasındaki ücret haksızlığının düzeltilmesi, ders sayıları ve eğitim dönemlerinin düzenlenmesi, 3600 ek gösterge verilmesi ve zorunlu hizmet sürelerinin azaltılması, taşınmalı eğitimin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitim öğretimin başlangıç ve bitiş zamanlarının bölgelere göre düzenlenmesi, tüm okullara fatih projesinin uygulanması, akademik kariyer yapan öğretmenlere yeterince desteğin verilmesi, öğretmenler arasında sınıf ayrımının (kadrolu, sözleşmeli) yapılmaması ve özlük haklarının eşitlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin en olumlu tarafının insanla uğraşmak olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra öğrencinin akademik başarısı, öğretmenliğin kutsal bir meslek olması, zaman, sürekli yenilenme ihtiyacı hissettirmesi, sosyal imkânlar sağlaması ve belirli bir statü kazandırması diğer olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Mesleğin olumsuz yönlerini ise saygı görmeme, stresli ve yıpratıcı olması, ücretinin yetersiz olması, eve iş götürme, veli baskısının olması, çalışma şartlarındaki olumsuzluklar (özellikle köy okulları), mesleğe dışarıdan müdahale edilmesi, liyakatsiz yöneticilerin olması, özlük haklarının yetersiz olması, karar almaya izin verilmemesi ve güvenlik riski olarak belirtilmiştir. Sözer (2015) çalışmasında; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sorunları araştırıldığında öncelikli sorunların başında okulun kente olan uzaklığının olduğu, okulun önem sırasına göre ikinci sırada yer alan sorunlarının başında ise veli desteği ve ilgisinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğinin icrasında kararları kendilerinin veremediğini, kararların yönetim tarafından verildiğini, katı mevzuat, programlar ve toplumsal algıların karar vermelerine engel olduğunu, çabuk karar verme ve uygulamanın gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bazı öğretmenler eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili alınan kararlara yöneticilerin saygı duymadığını ifade etmişlerdir. Şanlı, Tan ve Bozanoğlu (2018) çalışmalarında; okullarda etkili iletişimin uygun bir şekilde oluşturulamadığını tespit etmişlerdir. Öğretmenler okul yöneticilerinin kullandıkları üslubun yanlış olduğunu ve emrivaki bir tutum sergilediklerini ve okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iletişim sorunlarının yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretim programları geliştirilirken öğretmenlerin görüşleri dikkate alınabilir.

Öğretmenler ülke eğitim politikalarının şekillenmesinde bürokrasi engeli, söz hakkı verilmemesi, belirli okul ve yöneticilerin dikkate alınması, politik hedefler ile öğretmenin hedeflerinin çatışması ve ideolojilerden dolayı katkılarının olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler seminerlerin yetersiz olması, imkân ve fırsatların azlığı, bölgesel şartlar, yüksek öğretime desteğin az olması, liyakat ve kariyer yapma gibi mesleki gelişimdeki sıkıntıları dile getirirken kişisel gelişimleri için mesleki gerekliliğin, yapılan sosyal etkinlikler ve yeterli imkân ve fırsatların olduğunu ifade etmişlerdir. Eraslan ve Çakıcı (2011)'da öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, öğretim ve öğrenmeyle ilgili gelişmeleri takip ederek sınıflarında uygulamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler mesleğin gelecekteki saygınlığının ve değerinin azalması, öğretmenlik haklarının azalması, öğretmen yetiştirmede problemler yaşanması, diğer paydaşların (öğrenci, veli, yönetici) sebep olduğu olumsuzluklar, sorunlara çözüm üretilmemesi ve torpil gibi nedenlerden dolayı mesleğin gelecekte olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir. İleride mesleğin yerini teknolojik eğitim, bireysel eğitim ve uzaktan eğitime bırakacağını düşünmektedirler. Özen (2006) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sebeplerinin kendilerini mesleki bakımdan geliştirmek olduğunu belirlemiş ve hizmet içi eğitim programlarının kuramsal bilgi içerdiğini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında faydalı olduğunu tespit etmiştir. Buna karşılık hizmet içi eğitimin eksik yönlerinin ise; programın zamanlamasının, yeme içme ve barınma gibi fiziki şartların yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlayabilecek hizmet içi eğitimler daha işlevsel hale getirilebilir.

Öğretmenler kariyer ve ödüllendirme sisteminde torpilin olduğunu, bu sistemin işlevsel, adil, eşit ve nesnel olmadığını, bununla birlikte sisteme ait kriterlerin belli olmadığını, öğretmenlerin siyasi baskıya maruz kaldıklarını ve sistemin öğretmenler arasında problemlere neden olduğu yönünde fikirlerini beyan etmişlerdir. Kaysi ve Güral (2016) çalışmalarında; öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşlerinin olumsuz olmasına sebep olan durumların daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler kurum kültürü, daha önce beraber çalıştıkları öğretmenlerin kendilerini olumsuz

etkilemesi, öğrencilerin saygısız davranışlarının artması gibi nedenlerden dolayı zamanla mesleklerine ilk başladıklarındaki heyecanlarını kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Sözer (2015)'in çalışmasında; öğretmenlerin genel olarak yaşadığı temel sorunların neler olduğu konusunda ise öğretmenlerin önemli bir kısmı sorunların ekonomik olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra önemsenmeme, sosyal statü erozyonu, atama ve atanma sorunları, hak ettiği ilgi ve saygıyı görememeleri, kendini yenileyememe ve durağanlaşma ülkemizdeki öğretmenlerin genel olarak yaşadığı temel sorunlar arasında ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görev yaptıkları ilçelerin temel sorunlarının başında ulaşım sorunlarının var olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına cinsiyet açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Saygı görmeme, mesleğin stresli ve yıpratıcı olması, ücretinin yetersiz olması, eve iş götürme, veli baskısının olması, çalışma şartlarındaki olumsuzluklar, mesleğe dışarıdan müdahale edilmesi, liyakatsiz yöneticilerin olması, özlük haklarının yetersiz olması, karar almaya izin verilmemesi ve güvenlik riski olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler hak ettikleri değeri toplumda, okulda, ailede görmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına mesleki kıdem açısından bakıldığında, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarının ilgisizlik boyutu algıları diğer öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenler mesleğin gelecekte saygınlığının ve değerinin azalması, öğretmenlik haklarının zayıflaması, öğretmen yetiştirmedeki problemler, diğer paydaşların sebep olduğu olumsuzluklar, sorunlara çözüm üretilmemesi ve torpil gibi nedenlerden dolayı mesleğin gelecekte olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına okuldaki görev açısından bakıldığında, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili alınan kararlara yöneticilerin saygı duymadığını ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Battal, N., Yurdakul, B. ve Sahan, H.H. (1998). Farklı branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar (Balıkesir Örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Baysal, A.C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 121-138.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bozok, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel N. ve Ünişen A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlilik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlilik alguları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen Yetiştirme Politikaları. A.S. Kilimi (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (1.Baskı) içinde (s. 53-83) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaysi, F. ve Güral, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Kılbaş, Ş. (2000). Adana ili liselerinde eğitsel kol çalışmalarının durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 7-20.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Mahony, C. (2016). *Assessing Teachers’ Attitudes towards Inclusive Education within an Urban School District in Ireland*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dublin Business School.
- Mills, J. (1978). Who Is The Teacher? *Theosophy Wiki*, 99, 1-5.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumunu düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özen, R. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce İli Örneği)*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 141-160.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Semerci N. ve Semerci Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.

- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Z. (2015). *Köy ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Mersin Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şanlı, Ö., Tan, Ç. ve Bozanoğlu, B. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 7-20.
- Şenol (ulu), F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Tok, T. N. (1997). Öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 251-267.
- Yankı, H. B., Bağdat, O. Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, E. (2015). *Eğitim fakültesi birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenliğe giriş özelliklerinin analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Ek 1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

1. Öğretmenliği seçme nedenlerinizi ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirir misiniz? Bugün yine öğretmen olur muydunuz ya da bir meslek seçme imkânınızın olması durumunda hangi meslekleri tercih ederiniz? Neden?
2. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sizi başarılı hissettiren durumlar nelerdir? Öğretmenlik mesleğinin size saygın bir statü kazandırdığını düşünüyor musunuz?
3. Sizce öğretmenler hak ettiği değeri toplumda, okulda, ailede görüyor mu? Niçin böyle düşünüyorsunuz, bunun nedenleri neler olabilir?
4. Öğretmenlik mesleğinin bugünü hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Öğretmenlerin çalıştıkları yere göre koşullarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Özlük Hakları
 - Ücret
 - Zaman
 - Araç-Gereç-Materyal
6. Öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Öğretmenlik mesleğinin icrasında karar vericilik hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Yöneticiler eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili aldığınız kararlara saygı duyuyor mu? Nasıl?
8. Ülke eğitim politikalarının şekillenmesinde katkınızın olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Kendinizi geliştirebilmek için yeterli imkân ve fırsatları;
 - Mesleki gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?
 - Kişisel gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?
10. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Öğretmenlik mesleğinde Kariyer ve ödüllendirme sisteminin işlevselliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Examining the Attitudes and Opinions of Teachers towards Teaching Profession

Erdi Kuyumcu

Halil İbrahim Kaya

To cite this article: Kuyumcu, E., Kaya, H.İ. (2020). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333-366. doi: 10.30900/kafkasegt.766974

Research article

Received: 09.07.2020

Accepted: 25.09.2020

Introduction

Pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession affects their professional carrier after they begin it; this is an indisputable fact. However, these attitudes, for some reasons, could change while doing profession. The effects of the variables emerge subsequently such as teachers' seniority, changes in their marital status, the level of their students, location of the school being worked at, and economic and cultural competence level should not be overlooked. This study aims to provide a general look to the attitudes and views of teachers and administrators. In this context, in order to advance the quality of education nationwide, teachers' attitudes and views towards their own profession should be defined, hence they should be provided for they can improve positive attitudes. Determining attitudes and views of teachers in service, in order to the educational and instructional process being carry out effectively, will also provide them improve positive attitudes, hence make the process run healthier.

Method

The qualitative data of this research comes from semi-structured interviews with teachers and administrators prepared by the researcher himself. In this research, data sources varying has been done to increase validity and reliability. Accordingly, the research is a descriptive one with the correlational scanning model aiming determine the relation between attitudes and views towards teaching profession. An interviewing form has been used. It is an enriched mixed model research which used quantitative and qualitative methods respectively.

Findings

Teachers' attitudes towards the teaching profession, while considered in terms of gender, it has found that the perception of occupational burnout and neglect in female teachers are more favorable than male ones. Teachers expressed their opinions as follow: Being not respected, being stressful and weary, being paid inadequately, taking work to home, students' parents oppression, poor working conditions, external intervention to the profession, insufficient administrators, inadequate personal rights, being not allowed to make decisions, and insecure conditions. In addition to these, they also expressed that they don't see the value they deserve from the society, at the school, and in the family.

While considered in terms of professional seniority, it has found that occupational burnout perception of the teachers between 0-5 years in profession is higher than those of between 11-15 years. In addition, neglect perception of the teachers between 0-5 years in profession is also higher than of other teachers. Teachers stated that in the future the profession will be negatively affected due to reasons such as decreasing of the prestige and value of the profession, decreasing of occupational rights, problems in training the teachers, negative cases caused by other stakeholders, not finding solutions to the problems, and favoritism.

While considered in terms of a duty at school, it has found that teachers' perception of

occupational burnout and neglect are higher than of administrators. Some teachers stated that administrators don't respect the decisions made by them about educational and instructional processes.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Participants of the research were asked about the reasons for choosing the teaching profession, and, if again, whether they would choose it or not. Twenty-six (n:42) of them responded "Yes" and thirteen responded "No" while three did not answer. Kaysi and Gürol (2016) in their study, determined only four out of nine teachers that holds teaching experience between 1-10 years, responded the question "Would you become a teacher again," as "Yes." Those who indicate they didn't want to choose this profession, expressed if they had given a possibility to choose a profession again they would chosen civil engineering, guiding, dentistry, veterinary, pharmaceuticals, advocacy, and freelancing. It seems the vast majority of the participants had been choosed the teaching profession for social reasons.

Teachers stated that while performing their profession they feel successful in some situations such as academic success of the students, affirmative feedback from them, positive behaviors occur in them, loving children, innocence of children, participation of the students in classes, and high motivation in themselves. However, no finding whether the teaching profession brings a prestigious status or not.

Teachers declared that they didn't see the value they deserve in the society, at the school, and in the family. Upon asked why they think so and what could possible reasons be, they pointed out the behaviors of students and their families, insufficient teacher salaries, decreasing importance in educational policies and education itself, change in the society's view to the teacher, behaviors of their colleagues, luck of self-development, and lastly, the media.

It is claimed that according to the most supported view on the contemporary teaching profession, it loses its prestige and value, it isn't at a level it deserves, there are teachers closed to innovation and aren't well equipped, teachers should be supported economically, they have not adequate freedom of expression, and the education is parent-centered.

Teachers also stated that their personal rights and wages are insufficient regarding to the location they work, and there are lack of instructional tools and equipment. In the means of time, however, it's adequate and they have no problems about time needed.

It is stated that the most affirmative aspect of the teaching profession is having relations with human beings. Besides, academic success of the students, being a blessed occupation, time, making teachers feel the need of consistent innovation, providing social opportunities, and bringing a certain status are counted as the other affirmative aspects. On the other hand, among unfavorable aspects of the profession; being not respected, being stressful and weary, being paid inadequately, taking work to home, parents' oppression, poor working conditions (particularly at rural schools), external intervention to the profession, insufficient administrators, inadequate personal rights, being not allowed to make decisions, and insecure conditions has been counted.

Sözer (2015) In the study; found out that one of the primary problems is the distance of school buildings to the city or town center, and among the secondary ones are lack of parents' support and indifference of them.

Teachers claimed that during performing their jobs they couldn't make decides, but the administration. Strict regulations, curriculums and social perceptions prevent them to make decides. In addition, decidings and applications been quickly.

Some teachers expressed that the administrators are not respectful to their decidings on the educational and instructional processes. Şanlı, Tan and Bozanoğlu (2018) In their study; determined that an effective communication at the schools cannot built up properly. Moreover, teachers told out that the manners of school administrators are wrong, and their attitudes are full of fait accompli. Administrators and teachers have communicational issues as well. Teachers suggest that during structuring curriculums their views shall took into account.

Teachers noted that in forming the national education policies they have no contribution due to bureaucratic restrictions, being not given right to speak, only certain schools and administrators being take into account, conflicting political goals and teachers' goals, and ideologies.

Teachers stated some obstacles and deficiencies such as less in-service training seminaries, less possibilities and opportunities, regional conditions, less support to higher education, competency, and carrier plans, while there are sufficient social activities, possibilities and opportunities for their self-improvement.

Teachers spoken out that in the future the teaching profession will be negatively affected due to decreasing of its prestige and value, decreasing of teachers' social rights, problems in training of teachers, negative situations caused by other components (students, parents, and administrators), unsolved problems, and favoritism. Teachers think that technological learning, individualistic learning, and distance learning will take the place of conventional teaching profession in the future. Özen (2006) defined that the reason for teachers to admit in-service trainings is that being able to improve themselves professionally. Additionally, he determined that in-service programs contain theoretic knowledge for teachers, hence useful for their in-class practices. Teachers expressed their opinions on the carrier and rewarding system as there is favoritism, it is not functional, not just and equal, not objective, has not clear criteria, being exposed to political oppression, and cause problems between colleagues. Kaysi and Gürol (2016) in their study; concluded that the reasons for teachers to have negative views about their own profession are more than the above ones. Teachers expressed that they lost their initial excitement by time due to reasons such as corporate culture, being negatively affected by previous colleagues, and increase in the students' disrespectful behaviors.

Matematik Eğitime Yönelik Geliştirilen Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesinde Üniversite-Okul İşbirliği Açısından Mevcut Durumun Tespitine Yönelik Bir Çalışma¹

Serkan COŞTU²  Şükrü İLGÜN³  

Atıf: Coştu, S. ve İlgün Ş. (2020). Matematik eğitime yönelik geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesinde üniversite-okul işbirliği açısından mevcut durumun tespitine yönelik bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 367-389. doi: 10.30900/kafkasegt.826264

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:15.11.2020

Kabul Tarihi:27.12.2020

Öz

Bu çalışma matematik eğitime yönelik olarak öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin nasıl yeniden değerlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla öğretim üyeleri, öğretmen, idareci ve öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından hazırlanan öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilme süreci ile ilgili olarak ortaya çıkan sonuç yapılan özel durum çalışması ile ortaya konmuştur. Çalışmaya 2 akademisyen, 1 idareci, 2 öğretmen ve 5 tane öğretmen adayı katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmada katılımcılara yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen ses kayıtları çözümlenerek yazıya dökülmüştür. Mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular mülakat verilerinin analizi doğrultusunda ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar ile frekansların bulunduğu matrisler yardımıyla sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda ÖTMG dersinde geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecinde ilk aşama olarak bu materyaller sergiledikten sonra bu materyallerin okullara gönderilmesi uygulamasında işlemeyen noktalar bulunmasına rağmen bu uygulamanın genel anlamda faydalı olduğu ve geliştirilen materyallerin öğretmenlerin materyal ihtiyacını karşılamak açısından bir potansiyel taşıdığı görülmüştür. Ancak üniversite-okul işbirliği olmadan gerçekleştirilen bu tür uygulamaların hedefine ulaşmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda ÖTMG dersinde geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesi açısından materyal sergi ve sempozyumları ile projelerinin desteklenmesi, ülkemize ait ulusal bir materyal kütüphanesi oluşturularak EBA gibi platformlarla bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersi, Materyal Tasarımı, Yeniden Değerlendirme, Akademisyen, Matematik Öğretmeni, İdareci, Öğretmen Adayları.

Abstract

This study is based on teaching materials developed by pre-service teachers. The study tries to determine how these materials are reused by faculty members, teachers, administrators, and pre-service teachers. This research is a case study conducted to determine the current situation regarding how teaching materials prepared by pre-service teachers within the scope of the Instructional Technologies and Material Design (ITMD) course are reused. In the study, 2 academicians, 1 administrator, 2 teachers, and 5 pre-service teachers were selected as the sample. In the research, the audio recordings obtained by applying semi-structured interviews were transcribed and analyzed. The data were interpreted with the help of matrices obtained through themes, sub-themes, codes, and frequencies by applying content analysis, which is one of the qualitative data analysis approaches. As a result of the research, it was observed that there were some points in the practice of sending these materials to schools after exhibiting the materials developed in the Instructional Technologies and Material Design (ITMD) course, however, this practice was the generally beneficial approach and the designed materials had a potential to meet the material needs of teachers. In order to pave the way for the reuse of teaching materials as a result of the

¹ Bu makalenin bir kısmı daha önce yıldız teknik üniversitesi tarafından düzenlenen uluslararası alan eğitiminde materyal sempozyumunda (IFEMS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doktor, serkancostu@gmail.com, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye

³ Sorumlu yazar, Doçent Doktor, mat.ilgun@hotmail.com, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye.

evaluation of the data obtained from the research, it was recommended to support specialized teaching materials for mathematics lesson symposiums and projects, to create a national material library belonging to our country and to integrate it into platforms such as EBA.

Keywords: Mathematics Education, Instructional Technologies and Material Design Course, Material Design, Reuse, Academician, Mathematics Teacher, Administrator, Candidate Teachers.

Giriş

İnsanoğlu tarih boyunca üretme ve keşfetme içgüdüğü ile bulunduğu ortam ve koşulları daima güzelleştirmiştir. Öğretmenler de bu içgüdü ile bulunduğu ortam olan sınıf ve okulu öğrenmeye en uygun hale getirmek için bir mucit edasıyla çaba göstermelidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin geçmişten günümüze öğrencilerde öğrenme merakı uyandırmak ve öğretilmek istenen bilgileri somutlaştırmak amacıyla en sık kullandıkları ve en bilindik öğrenme aracı materyallerdir. Materyal çok yaygın bir ifadeyle, belli bir hedef doğrultusunda tasarlanmış, öğretimi ve eğitimi desteklemek için geliştirilen öğrenme araçlarıdır.

Öğrenme ortamlarında geleneksel yaklaşımlar kullanılarak düz anlatım ile gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin günümüzde başarılı olacağını belirtmek neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle uzun yıllardan beri öğrenme ortamlarında materyal kullanımı desteklenmektedir. Bu yüzden de öğretmen yetiştiren kurumların vazgeçilmezlerinden biri de materyaller ve dolayısıyla materyal geliştirme dersleridir. Her ne kadar öğretim faaliyetlerinin birincil unsuru öğretmen olsa da materyal kullanımının eğitim öğretimi desteklemek için ikincil unsur olarak kullanılması birçok açıdan gerekli görülmektedir (Saritaş, 2013).

Öğrenme ortamlarında materyal kullanımı belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirildiğinde öğrenmeye birçok katkısı olduğu bilinmektedir (İnan, 2012). Materyal kullanımı sayesinde farklı duyu organlarına hitap edilen öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyon ve dikkati artarken bu öğrenci için öğrenme daha somut hale gelmektedir (Saritaş, 2013). Öğrenme ortamlarında materyal kullanımının en önemli hedefi anlamlı öğrenmeyi sağlamaktır. Materyal kullanılmayan bir öğrenme ortamında öğretilmek istenen birçok bilgi soyut ve hatırlaması zor bilgi yığınlarına dönüşmektedir (Clements, 1999). Zira Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009) öğretmenler tarafından somut modeller ve materyal kullanımını tavsiye etmektedir. Ayrıca MEB bünyesinde bulunan birçok okulun materyal teminini sağlamak için eğitim araçları ile ilgili “Eğitim Araçları ve Yayınlar Dairesi” adında bir birim de bulundurmaktadır.

Günümüzde çoğu dersler materyallerin kullanımı sayesinde öğrencilere daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrenci derste kullanılan materyal ile farkında olmadan meşgul olduğunda öğretilen içerikle ilgili deneyim kazanarak çözüm üzerinde düşünme ve strateji geliştirme imkânına kavuşmaktadır. Bu yolla materyalin uygun bir yöntemle ele alınması durumunda, öğretilmesi hedeflenen bilgi, kazanım, beceri ve davranışlar oyunlaştırılarak öğrenciye kazandırılabilir (MEB, 2006). Materyal kullanımıyla desteklenen bir ders hem öğrencileri düşünmeye sevk eder hem de öğrencinin dersten zevk almasına fırsat sunar (Olkun ve Toluk, 2007). Bu bağlamda yapılan araştırmalar da benzer şekilde öğrencilerin büyük çoğunluğunun materyal destekli öğretim hakkında olumlu fikir beyan ettiklerini ifade etmektedir (Erkan, Kablan ve Topan, 2013; Ardahan ve Ersoy, 2003). Köksal vd. (2006) öğrencilerin sadece materyallerin kullanımı sırasında değil aynı zamanda hazırlanması sürecinde de yeni bilgiler öğrendiklerini, farklı becerileri kullanma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Materyallerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasının öğrenciler üzerinde önemli katkılar da sunduğu farklı araştırmalarda belirtilmiştir. Örneğin Saritaş (2013) materyal kullanımının öğrenmeyi somutlaştırdığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı, zamandan tasarruf sağladığı, öğrenme maliyetini düşürdüğü, içeriği basitleştirdiği ve dikkat toplamaya yardımcı olduğu gibi gerekçelerle materyal kullanımını desteklemektedir. Bununla birlikte materyal kullanımının yanı sıra materyal hazırlama süreci ve hatta sergilenmesi dahi öğrenci açısından faydalı görülmektedir (Köksal vd., 2006). Küçük yaş öğrenci gruplarında süreç sadece öğrenme ortamlarında materyal kullanımı açısından ele alınırken büyük yaş gruplarında materyal geliştirme aşamalarının da bir öğrenme fırsatı olarak ele alınması mümkündür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından da materyal geliştirmeleri beklenmekte ve bu doğrultuda materyal geliştirme becerilerinin desteklenmesi gerekli görülmektedir.

Bir öğrenme aracı olarak kullanılma potansiyeli olan materyalin geliştirilmesi sürecinde; materyalin hangi konu ve kazanıma yönelik olarak, hangi yaklaşım esas alınarak, dersin hangi aşamasında ve ne kadar süre ile kullanılması gerektiği konusunda tecrübe edinmesi açısından materyal geliştirme dersi öğretmen eğitiminde bu zamana dek önemli katkılar sunmuştur. Zira öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) mesleki beceri yeterlik alanı kapsamında öğrenme ortamları oluşturma alt maddesinde bir öğretmenin bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği şekilde kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlaması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi bir matematik öğretmenin de öğrencilerine etkili bir öğrenme ortamı sunması açısından materyal geliştirme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde matematik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programlarında uzunca bir süre zorunlu ders olarak verilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” (ÖTMG) dersi önemine binaen 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde YÖK (2018) tarafından belirlenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında iki ayrı ders olarak verilmeye başlanmıştır. “Öğretim Teknolojileri” dersi bu programlarda zorunlu iken Matematik Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersi alan eğitiminde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu ders kapsamında alan öğretiminde kullanılacak materyallerin tasarım ve geliştirme ilkeleri öğretilerek öğretim teknolojilerinin de yardımıyla farklı öğretim materyallerinin geliştirilerek sınıf içi uygulamaları ele alınmaktadır. Bu ders sayesinde öğretmen adayları matematik dersi kapsamında uygun öğrenme araçları sayesinde matematiğin soyut kavramlarını somutlaştırarak matematiğe yönelik olumlu bir anlayış gelişmesine olanak sağlayabilirler. Matematik derslerinde önemli görülen öğrenme araçlarından biri olan materyaller sayesinde öğrenciler güdülenebilir ve bu materyaller sayesinde öğrenme ortamı zenginleştirilebilir. Matematik öğretiminde kullanılan materyaller öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut ve karmaşık kavramların ele alınmasına da imkân sağlamaktadır (Dede ve Argün, 2003). Örneğin Neyland (1994) geleneksel öğretim yöntemlerinde yer verilmeyen elektronik tablo ve somut materyaller yardımıyla öğrencilerin problemin çözümü için daha fazla strateji kullandıklarını belirtmiştir (Akt: Dede ve Argün, 2003). Zira matematiği somutlaştırmak için geliştirilen materyallerin öğrencilere farklı düşünme ve soyutlaştırma açısından katkı sunduğu görülmektedir. Trigonometri gibi soyut konularda materyal kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı (Delice, 2004) düşünüldüğünde Analitik Geometri gibi tamamen soyut içerikli bir dersin dahi öğrenilmesine katkı sunduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda sadece ülkemizde değil Güney Kore, Japonya ve Singapur gibi ülkelerde de yapılan çalışmalar doğrultusunda (Özahisha ve Öcal, 2004) matematik öğretiminde kullanılan etkileşimli materyallerin öğrenilen konuların zihinde canlandırılması ve anlamlı olarak kodlanmasına katkı sunduğu ifade edilmektedir (Aslan ve Ardahan, 2003). Matematik derslerinde ele alınan soyut kavramların somut materyaller yardımıyla sunulması öğrenmede kalıcılık ve anlamlı öğrenmenin yolunu açmaktadır (Aydoğdu, M., Erşen, A. N. ve Tutak, T., 2014). Sonuç olarak okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar yapılan birçok çalışma uygun yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme araçları ile desteklenen ve öğrencinin merkezde yer aldığı öğrenme ortamlarında kullanılan öğretim materyallerinin (Uşun, 2004) öğrenmeyi somutlaştırma anlamında sunduğu potansiyel katkıyı göstermektedir (Ardahan, 2003; Kutluca ve Baki, 2013).

Araştırmanın Gereksesi ve Önemi

Üniversitelerde öğretmen adayları tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin öğretmenlerin kullanımına sunulması bu materyallerin eğitime kazandırılmasını sağlayabilmektedir. Ancak üniversiteler tarafından kısmen gerçekleştirilen bu tür uygulamalar (materyal sergileri, materyallerin okullara bağışlanması vb.) olmasına rağmen bu uygulamalarla ilgili bir birlikteliğin bulunmadığı ve yapılan uygulamalar sonrasında gerekli takip sürecinin öğretim üyelerinin iş yoğunluğu vb. nedenlerle gerekli işlevi yerine getiremediği düşünüldüğünde bu doğrultuda bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullar ile üniversiteler arasında öğretmen adaylarının geliştirdiği materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili bir işbirliği veya bu işbirliğinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yapılan literatür taraması çerçevesinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde bu çalışmaların öğretmenlerin materyal ihtiyacının belirlenmesi ve materyal kullanımı ile materyal hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla yürütüldüğü ortaya çıkmıştır (İnan, 2012).

Materyal geliştirilmesi ve okullarda kullanımına yönelik çalışmaların sayısı her ne kadar son yıllarda artmış olsa da yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ülkemizde özellikle matematiğe yönelik hazırlanmış olan materyal sayısının azlığı ve matematiğe yönelik öğretim materyallerinin ve kullanım amaçlarının matematik öğretmenleri tarafından yeterince bilinmemesi (İnan, 2006) nedeniyle öğretmenlerin uygun materyal bulma ve kullanma konusunda zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu çalışma alanyazında öğrenme ortamlarında materyal kullanımını teşvik ederek bu konudaki tecrübenin artırılması ve bunun için gerçekleştirilen üniversite-okul işbirliğiyle materyal paylaşımına yönelik bir örnek teşkil etmesi açısından önemlidir.

Eğitim fakültelerinde ders olarak okutulan ÖTMG dersi kapsamında öğretmen adayları en az bir üç boyutlu somut materyalin yanı sıra iki boyutlu materyaller ile teknoloji destekli materyaller ve çalışma yaprakları ve bunun gibi ekstra materyaller de geliştirmektedirler. Türkiye’de bulunan eğitim fakültesi ve program sayısı ile bu fakültelerde öğrenim gören öğretmen adayı sayısı dikkate alındığında her yıl en az 20 bin en çok 50 bin materyalin hazırlandığı düşünülmektedir. ÖTMG dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerin -özellikle üç boyutlu materyal hazırlamanın maliyeti düşünüldüğünde- öğrenci başına yaklaşık maliyeti 50-100₺ olduğu hesap edilirse bu materyallerin yeniden değerlendirilmemesi ülkemiz açısından mühim bir maddi kaybın ortaya çıktığını göstermektedir. Zira eğitsel açıdan yeniden değerlendirilen materyalin eğitim ortamlarına sunacağı katkı düşünüldüğünde mühim bir fırsatın da kaçırıldığı anlamına gelmektedir. Bir tarafta yeniden değerlendirilmek için bekleyen materyaller, diğer tarafta öğretmenler tarafından materyallere duyulan ihtiyaç durumunun vahametini ortaya koymaktadır. Oysa alan yazında ÖTMG dersi kapsamında dersin işleniş açısından akademik araştırmalar yapılmasına karşın ders kapsamında geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulması yani bir anlamda geri dönüştürülmesine yönelik akademik bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Geri dönüşüm kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumu tarafından “*atıkların yeniden değerlendirilmesi durumu*” olarak tanımlanmaktadır. Fakat geri dönüşüm olarak nitelendirilen faaliyetler ilk aşama “*atık azaltma*”, ikinci aşama “*yeniden kullanma*” (bu çalışma kapsamında yeniden değerlendirme terimi tercih edilmiştir) ve son aşama olarak “*geri dönüşüm*” ele alınmaktadır.

“Dünyada atık yönetiminde 3R yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Reduce (Atık Azaltma), Reuse (Yeniden Kullanma) ve Recycle (Geri Dönüşüm) şeklinde 3R olarak formüle edilmiş olan atık yönetimi hiyerarşisinde ilk öncelik atık oluşumunu önlemektir. Çünkü atık üretmeyi engellemenin en sağlam, en ekonomik, en kolay ve en basit yolu bu aşamadır (Reduce). Atık oluşumunun önlenemediği durumlarda ise atıkların yeniden kullanılarak bir ürün ortaya çıkarılması basamağı vardır (Reuse). Atıklar yeniden kullanılabilir bir durumda değilse ya da atıklardan yeni bir ürün elde etmenin mümkün olmadığı durumlarda ise atıklar teknik olarak geri dönüşüm işlemine tabii tutulmaktadır (Recycle).” (Artvinli ve Bayar, 2018, s.19)

Ancak geri dönüşüm deyince genelde ilk olarak geri dönüşüm faaliyetleri akla gelmektedir. Buna rağmen ülkemizde geri dönüşümün ilk başlangıcı olan atıkların azaltılması ve yeniden değerlendirilmesi basamakları üzerinde daha fazla kafa yorulması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile üniversitelerde bir ders kapsamında öğretmen adayları tarafından geliştirilen çok sayıda materyalin atılmasının önüne geçilerek yeniden değerlendirilmesi yani geri dönüşümü ile ilgili mevcut durum ele alınmış olacaktır. Bu doğrultuda üniversiteler tarafından geri dönüşümün birinci ve ikinci aşamasını kapsayan şekilde yapılan bir uygulamanın paydaş olarak seçilen okullar üzerindeki etkileri ve katılımcıların bu uygulama ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Dahası bu çalışma sayesinde üniversitelerde geliştirilen materyallerin atık haline gelmesinin önüne geçen ve daha sonra yeniden değerlendirilmesi ile ilgili bir çözüm sunan bu türden uygulamaların eğitim ortamlarına daha fazla katkı sağlamak üzere ne şekilde geliştirilebileceği ile ilgili önerilerde bulunulması sağlanacaktır. Bunun yanı sıra materyallerin yeniden değerlendirilmesi için geliştirilen bu yaklaşım hakkında diğer üniversiteler de bilgi sahibi olacaktır. Ayrıca uygulanan yaklaşım sırasında yapılan görev paylaşımı ve aksayan yönler ortaya çıkarılmış olacaktır. İlerleyen süreçte oluşacak bir farkındalık sayesinde MEB’e bağlı okullar ile üniversiteler arasında sağlanacak bir koordinasyon sayesinde öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesinin yolu açılacaktır.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırma kapsamında “ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyalleri nasıl yeniden değerlendiriliyor?” ana problemine yanıt arayabilmek için aşağıdaki alt problem durumlarına cevap aranmıştır.

1) ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilmesi hakkında bu dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

2) ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin paylaşıldığı okullardaki idarecilerin ve matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3) ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilmesinde görev alan öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili süreçler ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bir veya birkaç duruma (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) ilişkin kısa sürede derin bilgiler elde etmeye yarayan özel durum çalışması kullanılmıştır (Çepni, 2012). Ön çalışmalar olarak nitelendirilen özel durum çalışmalarından biri olan nitel durum çalışması, yeni bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanacak şekilde nitel bir bakış açısıyla ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda ÖTMG dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından hazırlanan öğretim materyallerinin, nasıl değerlendirildiği ile ilgili mevcut durum akademisyen, öğretmen ve idareciler ile öğretmen adaylarının bakış açısıyla ele alınmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu kapsamda nitel bir özel durum çalışması olan bu çalışmadan elde edilen veriler çalışmaya dâhil olan katılımcılarla sınırlıdır ve herhangi bir genelleme hedefi bulunmamaktadır (Çepni, 2012). Dolayısıyla bu çalışmanın evreni Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalındaki akademisyen ve öğretmen adayları ile bu üniversitenin bulunduğu ildeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri ve idareciler ile sınırlıdır. Ancak başka illerde yer alan diğer üniversitelerde yapılacak benzer çalışmalarla karşılaştırılarak bu çalışma ile ilgili genelleme yapılması mümkün olabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın katılımcıları arasında 2. sınıfta verilen ÖTMG dersini veren iki akademisyen bulunmaktadır. Bu akademisyenlerin yanı sıra ÖTMG dersini alıp materyal hazırlayarak gönüllü olarak bu materyallerin sergilenmesinde ve daha sonra 3. sınıfta verilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında bu materyaller arasından seçilen materyallerin okullara teslim edilerek tanıtılmasında görev alan 3. sınıfta öğrenim gören 5 öğretmen adayı bulunmaktadır. Katılımcılar arasında materyallerin teslim edildiği iki okulda bulunan 5-10 yıl eğitim tecrübesi bulunan 2 matematik öğretmeni ile bu okullarda görev yapan 1 idareci -diğer okuldaki idareciye ulaşamamıştır- bulunmaktadır. Çalışma kapsamında yer alan bu katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla akademisyenler için (A1, A2), öğretmen adayları (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5), öğretmenler (Ö1, Ö2) ve idareci (İ) olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında ÖTMG dersi kapsamında hazırlanan materyallerin yeniden değerlendirilmesi amacıyla yapılan sergi ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında bu materyallerin MEB okullarına dağıtımı ile ilgili mevcut durumu tespit etmek amacı ile yukarıda belirtilen katılımcı grubuna yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan mülakatlar akademisyenler, matematik öğretmenleri, okul idarecileri ve öğretmen adaylarına yönelik olarak materyalin hangi amaçla hazırlandığı, hazırlanan materyallerin yeniden nasıl değerlendirildiği, hangi amaçlarla kullanıldığı, materyallerin amacına hizmet edip etmediği ve ne düzeyde kullanıldığına ilişkin vb. sorular içermektedir. Bu mülakat soruları hazırlanırken dört ayrı katılımcı grubu için (akademisyen, öğretmen, idareci, öğretmen adayı) örnek soru havuzları oluşturulmuş ve hazırlanan taslak mülakat soruları hakkında üç alan eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler

doğrultusunda revize edilen mülakat taslak soruları birer kişi (bir akademisyen, bir öğretmen, idareci, öğretmen adayı) üzerinde pilot çalışması yapılarak mülakat sorularına son hali verilmiştir.

Son hali verilen mülakat formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların bilgilendirilmesi amacıyla çalışma ile ilgili bilgilerin yanı sıra katılımcıların kimliklerinin gizliliğine dair etik bilgiler ile kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan demografik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise materyallerin yeniden değerlendirilmesi hakkındaki bilgiler ve bu konu hakkındaki fikirleri almak amacıyla akademisyenlere yönelik sekiz ana ve 19 alternatif soru, idarecilere yönelik dokuz ana sekiz alternatif soru, öğretmenlere yönelik dokuz ana ve 13 alternatif soru ile öğretmen adaylarına yönelik yedi ana 18 alternatif sorudan oluşmaktadır. Bu sorular yardımı ile akademisyenlerin materyallerin yeniden değerlendirilme sürecini nasıl ele aldıkları, idarecilerin materyalleri nasıl temin ettikleri ve matematik ders öğretmenlerinin gönderilen materyalleri nasıl kullandıkları ve öğretmen adaylarının materyal hazırlama, sergileme ve materyallerin sergilendikten sonra yeniden değerlendirilme süreci anlaşılmasına çalışılmıştır.

Bu mülakatlar gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılara uygulanmış ve alınan izin çerçevesinde ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlar sırasında elde edilen ses kayıtları çözümlenerek yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen mülakat verilerinin analizinde içerik analizden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve örüntülere ulaşmaktır. Betimsel analizden farklı olarak içerik analizinde verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda yazıya dökülen ham veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan içerik analizi kullanılarak tema, alt tema, kodlar ve frekanslar aracılığıyla elde edilen matrisler yardımıyla yorumlanmıştır. Oluşturulan matrislerde sadece frekans sayısı olarak ilgili kodun ne kadar kez tekrarlandığı verilirken katılımcılardan elde edilen veriler betimsel bir yolla gizlilik ilkelerine bağlı kalınarak kodlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen betimsel veriler cümle bütünlüğü var ise imla hataları düzeltilerek genellikle hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Elde edilen verilerde cümle bütünlüğü bulunmadığı takdirde elde edilen kodlar ve frekansları aracılığıyla yorumlanmış ancak ilgili betimsel veriler örnek olarak sunulmamıştır.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında yer alan katılımcıların yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak matrisler elde edilmiştir. Elde edilen matrislerde yer alan tema, alt tema ve kodlar yardımıyla akademisyen, öğretmen, idareciler, öğretmen adayları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

1. Akademisyen Görüşleri

Bu bölümde akademisyen görüşleri materyallerin yeniden değerlendirilmesi, materyallerin değerlendirme aşamaları ve öneriler olmak üzere üç tema altında toplanarak bu temalar ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.1. Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi

A1 ve A2 materyallerin yeniden değerlendirilmesini üç şekilde yapmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden materyallerin ya öğretmen adayının kendisinde kaldığı ya sergi sırasında talep eden öğretmenlere verildiği ya da yapılan sergiden sonra “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından okullara gönderildiği anlaşılmaktadır. Materyallerin yeniden değerlendirilmesi temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi Hakkında Akademisyen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi	Materyallerin yeniden değerlendirilme türleri	Öğretmen adayına bırakma	2	
		Öğretmenlere teslim etme	2	
		Sergileyerek okullara gönderme	2	
	Sergi fikrinin ortaya çıkışı		Öğretmenlere ulaşma zorluğu	3
			Öğretmen adaylarını motive etme	3
			Materyalleri değerlendirme	1
			Materyalleri tanıtmaya	3
			Farkındalık yaratma	1
			Öğrenci talebi	1

Tablo 1’de materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde materyallerin değerlendirme türleri ve sergi fikrinin ortaya çıkışı temaları altında ortaya çıkan kodlar verilmiştir. A1 ve A2 materyallerin yeniden değerlendirilmesi açısından değerlendirme türleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

A1: “Materyalleri üç şekilde değerlendiriyoruz. İlk olarak öğrencilere bırakıyorum. Onlar kendileri isteklerine göre değerlendiriyorlar. İkinci olarak ben öğretmenlere ulaşıyorum. Onlara veriyorum. Son olarak da geçen sene sergi düzenledik. Sergiye katılan öğretmenlere materyalleri tanıtıp bu materyalleri almalarını sağladık.”

A2: “Materyalleri değerlendirirken değişik uygulamalar yapıyoruz. Birinci olarak bu materyalleri üniversite öğrencilerine de tanıtmak amacıyla bir sergi düzenledik. Bu sergiye okul müdürleri ve öğretmenleri davet ettik. Öğrenciler stantların başında hazırladıkları materyalleri değerlendirdiler. Ama benim daha önce yaptığım bir uygulamada hazırlanan materyalleri bir köyü ziyaret ederek oradaki bir okula verdik. Ayrıca bu materyalleri oradaki öğretmenlere ve öğrencilere tanıttık. Bazı durumlarda da öğrenciler kendi hazırladıkları materyalleri kendileri kullanmak istiyorlar bizde onlara geri veriyoruz.”

A1 ve A2 materyallerin yeniden değerlendirilmesi açısından sergi fikrinin ortaya çıkışı ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

A1: “Sergi fikri öğrencileri motive etmek, hazırlanan materyalleri değerlendirmek için ortaya çıktı. Hazırlanan bu materyalleri benim öğretmenlere tanıtım mümkün değildi. Ayrıca materyalleri sadece sınıftaki öğrenciler görebiliyordu. Bu materyalleri tanıtmak ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için böyle fikir ortaya çıktı.”

A2: “Sergi fikri her zaman düşündüğümüz bir şeydi yoğunluktan yapamıyorduk. Bu konuda öğrencilerden de talep geldi. Ayrıca yapılan materyallerin sadece bölüm içinde kalmaması için de bu fikir ortaya çıktı diyebilirim. Çevremizde birçok klasik öğretmen var onlara bu konudaki farkındalığı yaratmak amacıyla sergiyi düzenledik.”

Serginin organize edilmesinde A1 daha çok kendinin görev aldığını ancak bazı konularda diğer öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarından da yardım aldığını ifade etmiştir. A2 ise sergi çalışmasının bir ekip işi olduğunu, organizasyonun öğretim üyeleri, öğretim elamanları ve öğretmen adaylarıyla birlikte yapıldığını belirtmiştir.

1.2. Materyallerin Değerlendirilme Aşamaları

A1 ve A2 materyallerin değerlendirilme aşamalarını dört şekilde yapmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden materyaller belirlendikten sonra serginin organize edildiği ve okullar belirlendikten sonra materyallerin teslim edildiği anlaşılmaktadır. Materyallerin değerlendirilme aşamaları temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Materyallerin Değerlendirilme Aşamaları Hakkında Akademisyen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Materyallerin Yeniden Değerlendirilme Aşamaları	Materyallerin belirlenmesi	Rubriklerle değerlendirme	1	
		Kullanılabilirliğine dikkat etme	1	
		Kriter yok	1	
	Okulların belirlenmesi	Materyallerin Yeniden Değerlendirilme Aşamaları	Yakın okullara gönderme	2
			Belirlenen okullara gönderme	2
			İhtiyacı olan okullara gönderme	2
			Köy okullarına gönderme	2
			Rastgele okul seçimi	1
	Serginin organize edilmesi	Materyallerin Yeniden Değerlendirilme Aşamaları	Akademisyen tarafından	1
			Akademisyenlerle yardımlaşarak	2
			Öğrencilerden yardım alarak	1
	Materyallerin teslim edilmesi	Materyallerin Yeniden Değerlendirilme Aşamaları	Akademisyen tarafından	2
Ders kapsamında			2	
Sergiye katılan öğretmenler yardımıyla			1	

Tablo 2’de materyallerin değerlendirilme aşamaları ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde materyallerin belirlenmesi, serginin organize edilmesi, okulların belirlenmesi ve materyallerin teslim edilmesi alt temaları doğrultusunda ortaya çıkan kodlar verilmiştir.

A1 ve A2 materyallerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında daha çok ihtiyacı olan okullara gönderilmesine dikkat ettiklerini beyan etmektedirler.

A1: “Materyaller daha çok materyallere ulaşmakta zorluk çeken köy okullarına gönderiliyor.”

A2: “Bu da tesadüfi oluyor aslında. Bu konuda bizim tanıdığımız veya öğrencilerin tanıdığı okullar oluyor bu okullara gönderebiliyoruz. ... Daha önceden bize materyal hazırlayın diye bir talep gelmedi. Gönderilecek okulları belirlerken daha çok köy okullarını tercih ediyoruz. Çünkü onlar daha zor ulaşıyor bu tür şeylere.”

Materyal sergisi sonrasında gönderilmesine karar verilen materyallerin seçiminde A1 çeşitli rubrikler yardımıyla kullanılabilirliklerine dikkat edildiğini ifade etmektedir. A2 ise sergi sonrasında okullara gönderilecek materyallerde hiçbir kriter aramadıklarını belirtmiştir. A1 ve A2 bununla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır.

A1: “Materyallerin değerlendirilmesinde çeşitli rubriklerimiz var. Materyalleri bu şekilde değerlendiriyoruz. Bu materyallerde kullanılabilirlik, güncellenebilirlik gibi kriterlere dikkat ediyoruz.”

A2: “Okullara gönderilen materyallerde herhangi bir ölçütümüz olmadı hazırlanan bütün materyalleri gönderdik.”

Materyal sergisi gerçekleştirildikten sonra bu materyallerin okullara gönderilmesiyle ilgili olarak farklı yöntemlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu materyallerin bazen kendileri tarafından bazen ise Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından ihtiyacı olan okullara teslim edildiği belirtilmektedir. Ayrıca A2 bazı durumlarda sergiye katılan öğretmenler tarafından bu görevin üstlenildiğini açıklamıştır. Bununla ilgili olarak A1 ve A2 şu ifadelere yer vermiştir.

A1: “İlk başta ben kendim teslim ettim. İkinci kez öğrenciler teslim ettiler. Normalde bilgi verilmesi lazım ama öğrenciler nasıl bir uygulama yaptı bilmiyorum. Ben götürdüğüm zaman bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere bilgi veriyorum.”

A2: “...Ayrıca sergiye katılan öğretmenlerden de talep geldi. Bu talep sergi esnasında oldu...”

1.3. Öneriler

A1 ve A2 materyallerin okullara teslim edilirken öğretmenler ve öğrencilere materyaller hakkında bilgi verilmesi gerektiğini söylemektedir. A1 ve A2 materyallerin okullarda daha etkili ve verimli kullanılması konusunda özellikle materyaller hakkında bilgilendirme yapılmasını vurgulamaktadırlar. Ayrıca A1 materyallerin teslim edilmesinde ihtiyaç tespiti, işbirliği ve organizasyonun önemine değinmektedir. Son olarak A2 okullara gönderilecek materyallerin güncel olması gerektiğini ve bilgisayar destekli materyallere daha fazla önem verilmesi gerektiği konusunda fikir beyan etmiştir. Materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili öneriler temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesine Dair Öneriler Hakkında Akademisyen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Öneriler	Materyallerin verimli kullanılması	Bilgilendirme	3	
		Okul ihtiyaç tespiti	1	
		Organizasyon yapma	1	
		Materyallerin tanıtılması	2	
		İşbirliği gerekli	1	
		Materyalin tanıtımı	3	
		Öğretmenlerden görüş alma	1	
		Bilgisayar destekli materyal tasarımı	1	
		Materyal tasarımı	Materyallerin güncellenmesi	1

Tablo 3'te materyallerin yeniden değerlendirilmesi konusundaki önerilerle ilgili yapılan içerik analizinde materyallerin verimli kullanılması ve materyal tasarımı temaları altında ortaya çıkan kodlar verilmiştir. A1 ve A2 materyallerin yeniden değerlendirilmesi konusundaki önerilerden biri olan materyallerin verimli kullanılması ve materyal tasarımı ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

A1: "Umuyorum kullanılıyor. Ama bunun takibini yapamıyoruz. Materyallerin tanıtılması ve okulların ihtiyaçlarının tespit edilmesi bir organizasyon şeklinde yapılırsa daha verimli olur. Sergiden gönderilen materyaller hakkında herhangi bir dönüt almadık. Bu işbirliğini sağlamak için aracı gerekiyor. Bu araçlar sayesinde işbirliği daha etkili hale getirilebilir."

A2: "Gönderilen materyallerle birlikte materyalleri tasarlayan öğrencilerde okullara gönderilip ders içerisinde bunların nasıl kullanılacağına ilişkin öğrencilere bilgi verilmelidir. Uygulama olarak öğretmenlerden görüş alınmalıdır. Öğrencilerin hazırladığı materyalleri buradaki derslerde anlatması yerine gidip okulda bu materyalleri tanıtmalı... Uygulamalı olarak derste katkıını okullarda görmeli."

2. Öğretmen ve İdareci Görüşleri

Bu bölümde matematik öğretmenleri ve idareci görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri; materyal kullanımı, materyallerin ihtiyacı karşılama durumu, üniversite materyalleri ve öneriler olmak üzere dört temada, idareci görüşleri ise; materyallerin temin edilmesi ve üniversite okul işbirliği olarak iki tema altında ele alınmıştır.

2.1. Materyal Kullanımı

Ö1 materyal kullanımının yararları ve önemi konusunda dersleri somutlaştırmak, öğrencilerin ilgisini çekmek, öğrencilerin derse katılımını artırmak ve öğrencilerin algılama düzeyini artırmak gibi katkılarında söz etmiştir. Ö2 ise daha çok materyallerin görselliği üzerinde durmuş ve farklı olarak üç boyutlu cisimleri anlayabilme ve öğrencilerin algılama düzeyini artırma gibi unsurlardan söz etmiştir. Materyal kullanımı temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Materyal Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Materyal Kullanımı	Materyal kullanımının katkıları	Dersleri somutlaştırmak	2
		İlgisini çekmek	1
		Derse katılımı artırmak	1
		Algılamayı artırmak	2
		Görsellik sağlamak	1
		Üç boyutlu cisimleri algılamak	1
	Kullanılan materyal türleri	Bilgisayar destekli materyal	2
		Üç boyutlu materyal	2

Tablo 4'te materyal kullanımı ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde materyal kullanımının katkıları ve kullanılan materyal türleri temaları altında ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Öğretmenler materyal kullanımının katkıları ile ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir.

Ö1: "...matematik soyut bir ders, sayılar arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim dalı. Materyal de bunu somutlaştırmak için çok güzel bir yöntem. Materyal kullanımı öğrencinin ilgisini çekiyor. Dolayısıyla öğrencinin derse katılımı artıyor. Artı dersi ve konuyu somutlaştırdığı için öğrencinin algılama düzeyini de artırıyor. Ben bunu gözlemledim. Çünkü ilk geldiğimde okulumuzda materyal yoktu sonra temin edebildik. Kullandıktan önce ve sonra konuları anlama açısından arada belirgin bir

fark var. Dolayısıyla materyal bilindiği gibi beş duyu organımıza hitap ettiği için materyal kullanımı kesinlikle matematik derslerinde gerekli ve gerçekten işe yarar bir yöntem diyebilirim.”

Ö2: “Çünkü materyaller öğrencilerin görsel olarak yorum yapmalarını sağlıyor. Mesela cetveli, pergeli, açıölçeri kullandığın zaman ya da küpü prizmayı anlattığın zaman üç boyutlu olarak onları görebiliyor. Herhangi bir konuyu çocukların daha iyi kavramaları için özellikle soyut konularda materyal kullanmak zorundayız. Geometri kısmında daha fazla kullanıyorum. Cebir kısmında fazla kullanmıyorum.”

Bunun yanı sıra öğretmenlerin her ikisinin de derslerinde daha çok üç boyutlu ve bilgisayar destekli materyalleri kullandıkları ifade edilmiştir. Ö1 ve Ö2 kullanılan materyal türleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

Ö1: “İlk zamanlar materyal konusunda biraz sıkıntı çektik ama daha sonra bu durumu atlattık. İki sınıfımızda projeksiyon cihazı olduğu için bu sınıflarda bilgisayar kullanıyoruz. Milli eğitimden gelen materyallerimiz ise daha çok üç boyutlu materyaller onları da kullanmaya özen gösteriyorum. Bunlara ek olarak da kendi tasarlamış olduğum materyalleri kullanıyorum.”

Ö2: “Bilgisayar destekli her türlü materyali kullanıyoruz. MEB vitaminden yararlanıyoruz. Geometrik cisimlerin dönme hareketlerini gösterirken bilgisayar destekli materyallerden faydalanıyoruz. Ayrıca elimizdeki mevcut cetvel, pergeli, açıölçer, prizma ve küplerden yararlanıyoruz. İnternette bulduğumuz şeylerden yararlanmaya çalışıyoruz. Çizimleri zor olan şekillerde ise somut materyalden yararlanıyoruz.”

2.2. Materyallerin İhtiyacı Karşılama Durumu

Ö1 ve Ö2 materyallerin ihtiyacı karşılama durumunu karşılama durumu, karşılama gereksesi ve ihtiyaç duyulan materyaller ile bu materyallerin temin edilmesi şeklinde dört başlık altında ifade etmişlerdir.

Bu ifadelerden MEB tarafından gönderilen materyallerin ihtiyaçlarını karşılamadığı fikrine varılmış ve bununla beraber Ö1, üniversite tarafından gönderilen materyallerin seviyesinin 6-8. sınıflara uygun olmadığını, Ö2 ise materyallerin bütün konulara hitap etmediğini belirtmiştir.

Öğretmenler ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesinde farklı stratejiler geliştirdiklerini beyan etmektedirler. Ö1 materyalleri daha çok kendisinin yaptığını ve diğer öğretmenlerden yardım aldığını belirtirken, Ö2 eksik olan materyalleri satın aldığını ve diğer öğretmenlerle işbirliği yaptığını belirtmektedir. Materyallerin ihtiyacı karşılama durumu temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

MEB Materyallerinin İhtiyacı Karşılama Durumu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
MEB Materyallerinin İhtiyacı Karşılama Durumu	İhtiyacı karşılama durumu	Tam olarak karşılama	2
	İhtiyacı karşılama gereksesi	Öğrenci seviyesine uygun olmama	1
		Bütün konulara hitap etmeme	1
	İhtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi	Öğretmenin hazırlaması	1
		Öğretmen ile işbirliği yapılması	2
		Öğretmenin satın alması	1
	İhtiyaç duyulan materyaller	Dikkat çekici ve sağlam materyaller	1
		Kazanım odaklı materyaller	1

Tablo 5’te materyallerin ihtiyacı karşılama durumu ile ilgili olarak Ö1 ve Ö2 materyallerin ihtiyaçlarını karşılamadığını söylemiş ve bu materyalleri nasıl temin ettiklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Ö1: “Projeksiyon olduğu için sıkça slayt kullanıyorum. Ama dersi kurtaracak kadar. İmkânlar dâhilinde başka tür materyaller de hazırlıyorum. Özellikle sınıf öğretmenleriyle bir işbirliğimiz var. Çünkü onlar da bizim materyallerimize ihtiyaç duyuyorlar. Bu konuda birbirimize yardımcı oluyoruz. Onlar hazırlıyor bana veriyor ben hazırlıyorum onlara veriyorum. Böyle karşılıklı bir ilişkimiz var.”

Ö2: “...kendi çabamızla temin ediyoruz. Kullanacağımız materyaller varsa onları dışarıdan satın alıyoruz. Okuldaki branş öğretmenleri birbirleriyle ilişki içerisinde. Materyaller konusunda da birbirimize yardım ediyoruz.”

2.3. Üniversite Materyalleri

Ö1 üniversiteden gönderilen materyallerin ihtiyaçlarını karşıladığını ve bu materyalleri kullandığını söylerken, Ö2 gönderilen materyallerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu materyalleri kullanmadığını

belirtmektedir. Üniversiteden gönderilen materyaller temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Üniversite Materyalleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Üniversite Materyalleri	Kullanılma durumu	Kesinlikle kullanılıyor	1
		Hayır kullanılmıyor	1
	İhtiyaçları karşılama durumu	Karşılıyor	1
		Karşılmıyor	1

Tablo 6’da üniversite materyalleri ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde materyallerin kullanılma durumu ve ihtiyacı karşılama durumu temaları altında ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Ö1 ve Ö2 üniversite materyalleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

Ö1: “Üniversiteden gönderilen materyaller ihtiyacımızı karşılıyor. Öğrencilerin algılamaları için şimdilik yeterli.”

Ö2: “Öğrenciler tarafından getirilen materyalleri bir sınıfta topladık. Materyallerin birçoğu kullanılmıyordu. Bu kullanılmayan materyalleri sınıfları temizlerken attık. Getirilen materyaller ihtiyaçlarımızı tam olarak karşılamadı”

2.4. Mevcut Durum ve Öneriler

Öğretmenlerin her ikisi de materyallerin hangi sınıf düzeyinde ve ne şekilde kullanılacağı ile ilgili öğretmen adayları tarafından yeterli bilgi verilmediğini belirtmektedir. Bu durumu üniversite ile okul arasındaki işbirliğinin yetersizliğine bağlamaktadır. Üniversite-okul arasındaki işbirliğini etkili hale getirmek için matematik öğretmenleriyle matematik öğretmen adayları arasında ÖTMG kapsamında geliştirilecek materyallerle ilgili olarak görüşmeler yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarıyla öğretmenler arasındaki iletişimin geliştirilmesi için de bir planlama yapılmasının önemli olduğunu söylemektedirler. Materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecine dair öneriler temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Mevcut Durum ve Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Mevcut Durum ve Öneriler	Üniversiteden gönderilen materyallerin kullanımı	Nitelikli materyal gerekliliği	2	
		Okul deneyimi gerekliliği	1	
	Materyal kullanım bilgisi durumu	Bilgi verilmedi	4	
		Üniversite-okul işbirliği durumu	Yetersiz	4
		Üniversite-okul işbirliği	Öğretmen-öğretmen adayı etkileşimi	1
			İletişiminin geliştirilmesi	1

Tablo 7’de materyallerin değerlendirilme sürecine dair öneriler hakkında yapılan içerik analizinde materyallerin kullanımı ve üniversite-okul işbirliği temaları altında ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Ö1 ve Ö2 materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecine dair öneriler ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

Ö1: “Sadece üniversitede zaman geçirdiğiniz için öğrencilerin hangi konuları nasıl algıladığı hakkında çok fazla bilginiz olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin hangi kavramlarda nasıl zorlandıklarını gözlemleyebilseniz geliştirilecek materyaller daha sağlıklı olabilir. Ancak yine de böyle bir işbirliğinin olması güzel. Matematik öğretmenleriyle üniversite öğrencileri arasında görüşme yapılabilir.”

Ö2: “Daha gelişmiş materyaller olmalı. Üniversiteyle aramızda materyal ihtiyaçlarımıza yönelik bir iletişim olsa biz de materyal ihtiyaçlarımızı talep edebiliriz. Ancak üniversiteyle okul arasındaki işbirliği iyi değil. Üniversite ve okul arasındaki iletişimi artırmamız lazım. Üniversite öğrencileri böyle konularda bizden yardım talep ederse bizde gereken yardımı yaparız.”

2.5. Materyallerin Temin Edilmesi

İdareci materyallerin temin edilmesi ile ilgili olarak materyalleri sağlama görevinin kendisine ait olduğunu, okuldaki öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda talep edildiğini ve bu materyallerin kendi ihtiyaçlarını karşıladığını belirtirken materyal konusunda yaşanan eksiklikler bulunması durumunda ise bu eksikliklerin çevre okullardan temin edildiğini vurgulamaktadır. Materyallerin temin edilmesi temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Materyalin Temin Edilmesi Hakkında İdareci Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Materyallerin Temin Edilmesi	Materyal sağlama görevi	İdareci tarafından	1
	MEB materyallerinin ihtiyacı karşılması	İhtiyaçları karşılama	1
	Eksik materyal temini	Diğer okullar	1

Tablo 8’de materyallerin temin edilmesi ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. İdareci materyallerin temin edilmesi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

İ: “Okuldaki araç gereci sağlamak öncelikle okul yöneticisinin görevidir. Bir üst amirine bildirir. Onlar da gerekli materyalleri temin edip okula gönderirler. Tabi o materyaller eğer öğretmenimizin yapabileceği bir şeyse ondan yapmasını isteriz. Ya da çevredeki okullardan bu ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışırız.”

2.6. Üniversite Okul İşbirliği

İdareci, materyal ihtiyaçları olduğuna dair üniversiteden herhangi bir talepte bulunmadıklarını ve idarenin bilgisi dışında bu materyallerin öğretmen adayları tarafından getirildiğini belirtmektedir. İdareci üniversite ile okul arasında herhangi bir işbirliğinin olmadığını belirtmekte ve üniversiteye bu konuda çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecinde üniversite okul işbirliği temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Üniversite Okul İşbirliği Hakkında İdareci Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Üniversite Okul İşbirliği	Üniversite materyallerine talep durumu	Talep yok	1
	Üniversite okul işbirliği durumu	İşbirliği yok	1
	Materyallerinin okullara ulaştırılması	Okul idaresinin bilgisi dışında	2
	Öneriler	Okulun ihtiyacına yönelik materyal geliştirme	1
		Okul idaresine teslim etme	2
İletişimi geliştirme		1	

Tablo 9’da materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecinde üniversite okul işbirliği ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. İdareci materyallerin yeniden değerlendirilmesi sürecinde üniversite okul işbirliği ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır.

İ: “Bu materyaller bize ulaştı ama benim bu konudan haberim yoktu. Okul idaresinin haberi olsaydı sonuçta takibini yapma fırsatımız olurdu. Böyle çalışmalar yapılıyor ise öncelikle neye ihtiyacımızın olduğu konusunda bizden bilgi alınmalıdır. Bizim ihtiyacımıza yönelik materyal geliştirilmeli geliştirilen materyalde okul idaresine teslim edilmeli. Direk öğretmene değil yine onun takibini yapacak olan idaredir.”

3. Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının görüşleri; materyal kullanımının önemi, materyal tasarımı, materyallerin sergilenmesi konusundaki düşünceler, sergiye katılım, sergi hakkındaki görüşler ve materyallerin yeniden değerlendirilmesi olarak altı temada ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. Materyal Kullanımının Önemi

Öğretmen adayları derslerde materyal kullanımının önemi ile ilgili olarak öğrencilerin derse katılımını arttırdığını, dersi algılamalarını sağladığını, derslerin zevkli geçmesini sağladığını, konulara görsellik katarak dersleri somutlaştırdığını ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Materyal kullanımının önemi temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Materyal Kullanımının Önemi Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Materyal Kullanmanın Önemi	Öğrencilerin derse katılımını arttırma	3
	Öğrencilerin dersi algılaması	2
	Derslerin zevkli geçmesi	1
	Görsellik	4
	Konuyu keşfettirmeye yardımcı	2
	Kalıcı öğrenmeye yardımcı	1
	Somatlaştırma	1

Tablo 10’da materyallerin kullanımının önemi ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının materyal kullanımının önemi hakkındaki ifadeleri cümle bütünlüğü oluşturmadığından kullandıkları ifadeler burada yer verilmemiştir.

3.2. Materyal Tasarımı

Öğretmen adayları materyal tasarımı ile ilgili olarak ÖTMG dersi kapsamında asetat, üç boyutlu ve bilgisayar destekli olmak üzere üç çeşit materyal tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının biri hariç genel olarak tasarladıkları materyallerin ilgili kazanımı karşıladığını belirtmişlerdir. Materyal tasarımı temasında yer alan kodlar ve frekansları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Materyal Tasarımı Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Materyal Tasarımı	Tasarlanan Materyal Türleri	Asetat	5
		Bilgisayar destekli	5
		Üç boyutlu	5
	Materyallerin ilgili kazanımı karşılaması	Karşılıyor	4
		Karşılmıyor	0
		Kısmen karşılıyor	1

Tablo 11’de materyal tasarımı ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan tasarlanan materyal türleri ve materyallerin ilgili kazanımı karşılaması alt temalarında yer alan kodlar verilmiştir. Öğretmen adayları materyal tasarımı ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmışlardır.

ÖA1: Asetat ve bilgisayar destekli materyallerin kazanımları tam olarak karşıladığımı söyleyemem. Çünkü bizim asetat hazırlama ve bilgisayar kullanımı konusunda çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Bu bakımdan materyallerde eksik noktalar vardı. Ama üç boyutlu materyal kazanımı tam olarak karşılıyordu diyebilirim.

ÖA2: Evet ilgili kazanımı karşıladığımı düşünüyorum. Çünkü kazanımla ilgili bolca soru ürettik.

ÖA3: Düşünüyorum. Materyalimiz gerekli görsel öğeleri içeriyordu.

ÖA4: Evet. Çünkü materyalimiz öğrencilere konuyu keşfettirme açısından gerekli tüm donanıma sahipti.

ÖA5: Evet. Materyalimizde aynalar yardımıyla konu ilgi çekici oldu. Cismin simetrisi aynalardan rahatlıkla görülebildi.

3.3. Materyallerin Sergilenmesi Konusundaki Düşünceler

Öğretmen adayları serginin öğretmenler, öğrenciler ve kendileri açısından faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerinin de desteğiyle gerçekleştirilen serginin materyal kullanımını teşvik etme ve özendirme yanı sıra bu materyallerin sergilendiklerinde birçok kişi tarafından görülmesi bakımından yararlı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Materyallerin sergilenmesi temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.
Materyallerin Sergilenmesi Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Materyallerin Sergilenmesi Konusundaki Düşünceler	Öğretmen adayı için	Yararlı oldu	5
		Öğrenciler için	Yararlı oldu
	Öğretmenler için	Yararlı olmadı	1
		Yararlı oldu	4
	Serginin yararı	Yararlı olmadı	1
		Materyal kullanımına teşvik etme	1
		Materyallerin herkes tarafından görülmesi	3
		Materyal kullanımına özendirici	2

Tablo 12’de materyallerin sergilenmesi ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının materyallerin sergilenmesi hakkındaki ifadeleri cümle bütünlüğü oluşturmadığından kullandıkları ifadeler burada yer verilmemiştir.

3.4. Sergiye Katılım

Öğretmen adayları sergiye katılımın genel itibarıyla hem kendileri hem de öğretmen ve öğrencileri açısından yüksek olduğunu belirterek bu durumu sergi faaliyetinin yeni olmasına bağladıkları anlaşılmaktadır. Sergiye katılım temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.
Sergiye Katılım Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sergiye Katılım	Öğretmen adayı için	Yüksek	2
		Orta seviyede	3
		Düşük	0
	Öğrenciler için	Yüksek	5
		Orta seviyede	0
		Düşük	0
	Öğretmenler için	Yüksek	4
		Orta seviyede	1
		Düşük	0

Tablo 13’te materyal sergisine katılım ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan alt tema ve kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının materyal sergisine katılım hakkındaki ifadeleri cümle bütünlüğü oluşturmadığından kullandıkları ifadeler burada yer verilmemiştir.

3.5. Sergi Hakkında Görüşler

Öğretmen adaylarının sergi hakkında birçok olumlu ifadenin yanı sıra olumsuz ifadeler de kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları sergi ile ilgili olumlu olarak öğrencilerin materyallere ilgisi, sergiye katılımın yüksek olması ve öğretmenlerde farkındalık yaratmasını belirtirlerken olumsuz olarak serginin yorucu olmasından söz etmektedirler. Materyal sergisi hakkındaki düşünceler temasında olumlu ve olumsuz özellikler alt temalarında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.
Öğretmen Adayının Sergi Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sergi Hakkında Düşünceler	Olumlu	Öğrencilerin materyallere ilgileri	6
		Sergiye olan yüksek katılım	1
	Olumsuz	Öğretmenlerde farkındalık yaratması	1
		Sergi başında görevli öğrencilerin çok yorulması	1

Tablo 14’te materyal sergisi hakkındaki düşünceler ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının materyal kullanımının önemi hakkındaki ifadeleri cümle bütünlüğü oluşturmadığından kullandıkları ifadeler burada yer verilmemiştir.

3.6. Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi

Öğretmen adayları sergilenen materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili olarak dört alternatif sunmaktadırlar. Öğretmen adayları ilk olarak sergilenen materyallerin kendilerine bırakılabileceğini belirtirken bu materyallerin muhafaza edilmesinin zorluğu nedeniyle kaybedilebileceğini belirtmişlerdir. Diğer iki alternatif olarak sergilenen materyallerin istekli öğretmenlere verilebileceğini ya da ihtiyaç olan köy okullarına gönderilebileceğini belirtmişlerdir.

Son olarak sergilenen materyallerin web sitelerinde paylaşılabilirliği ve bu şekilde bir materyal kütüphanesinin oluşturulabileceği belirtilmiştir. Materyallerin yeniden değerlendirilmesi temasında yer alan kodlar ve frekanslar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmen Adayının Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Materyallerin Yeniden Değerlendirilmesi	Köy okullarına gönderme	5
	Öğretmen adaylarına bırakma	1
	Sergideki öğretmenlere teslim etme	3
	Web sitesinde paylaşma	1
	Materyal kütüphanesi oluşturma	1

Tablo 15’te materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar verilmiştir. Öğretmen adayları materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

ÖA1: Okullara gönderilmesi en iyisi bence. Materyaller öğretmen adaylarında kalsa bunların saklanması konusunda problemler olabilir. Bu da materyallerin boşa gitmesine neden olur. Sergi sırasında isteyen öğretmenlere de verilebilir.

ÖA2: Okullara gönderilebilir veya sergi sırasında öğretmenlere teslim edilebilir. Öğretmen adaylarına bırakmak materyalin çöpe gitmesi demektir bence.

ÖA3: Materyaller okullara başıslanmalı. Boş duracağına güzel bir amaca hizmet etmiş olur. Öğretmen adayına da bırakılabilir. Öğretmen adayının tecrübe kazandıkça materyali kullanacağına inanıyorum.

ÖA4: Materyaller okullara başıslanmalı. Bu materyaller öğretmene zaman kazandıracaktır. Bu bakımdan etkili bir şekilde kullanılacaktır.

ÖA5: Materyaller okullara başıslanarak bir amaca hizmet etmiş olur.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın ana problem çerçevesinde alt problemlerden elde edilen bulgular kendi içerisinde ve literatürle tartışılarak yorumlanmıştır.

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerin yeniden değerlendirilmesi hakkında tartışma incelendiğinde; araştırma neticesinde ÖTMG dersi çerçevesinde matematik dersini sevdirecek ve ilgi çekici hale getirecek, öğrencilerin hem materyal kullanmalarını hem de daha kolay öğrenmelerini sağlayacak materyaller geliştirilmiştir. Ders muhtevasında hazırlanan materyaller ilk aşamada üniversitede dersin sorumlusu akademisyenler tarafından öğretmen adaylarının yardımıyla matematik öğretmenleri ve bu öğretmenlerin öğrencilerine tanıtılmak üzere sergilenmiştir. Daha sonra öğretmenlerden sergi sırasında verdikleri geri dönütler, okulların öngörülen ihtiyaçları ve materyallerin ele aldığı konular çerçevesinde akademisyenler tarafından seçilerek bu materyallerin tasarlandıkları amacına uygun olarak okullarda kullanılması hedeflenmiştir.

Sergilenen materyaller arasından seçilen bu materyaller bu materyalleri geliştiren öğretmen adayları arasından gönüllü bir grup tarafından “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okuluna teslim edilmiştir. Bu çalışma neticesinde okullara teslim edilen materyallerin hangi amaca yönelik olarak geliştirildiğinin öğretmenler tarafından anlaşılmasını sağlamak ve öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermek için öğretmen adayları tarafından materyaller hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi istenmiştir.

ÖTMG ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersleri kapsamında iki yıl boyunca gerçekleştirilen bu uygulama sayesinde öğretmen adayları vasıtasıyla üniversite ile okullar arasında işbirliği

sağlanarak hem materyallerin yeniden değerlendirilebilir hale gelmesi hem de öğretmen adaylarının materyaller ile ilgili tecrübelerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak gerçekleştirilen bu uygulamalar sayesinde eğitim fakültelerinde öğretmen adayları tarafından hazırlanan öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilmesi kısmen sağlanmış olmasına rağmen bu uygulamalarla ilgili herhangi bir takip mekanizması bulunmadığından uygulamanın işlemeyen unsurlarının araştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda materyallerin yeniden değerlendirilmesi adına üniversite-okul işbirliği ile gerçekleştirilen bu tür uygulamaların öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecinden, sergi aşamasına; materyallerin teslim edilmesinden, tanıtılmasına ve geri dönüt alınmasına kadar elde edilen tüm tecrübeler akademisyen, öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir. Ancak yapılan araştırma ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesini sağlamak üzere okullara teslim edilen materyaller hakkında idareci ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve teslim edilen bu materyallerden beklenen faydanın bütünüyle elde edilemediğini göstermiştir. Elde edilen bu tecrübeler çerçevesinde materyallerin yeniden değerlendirilmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili ortaya çıkan aksaklıklar giderildiği takdirde ülke genelinde yaygınlaşması mümkün olabilecek bir üniversite-okul işbirliği modelinin işlerlik kazanması sağlanabilir.

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilmesi hakkında dersi veren akademisyenlerin görüşleri hakkında tartışma incelendiğinde; araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, “materyallerin yeniden değerlendirilmesi”, “materyallerin yeniden değerlendirilme aşamaları” ve “öneriler” olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Materyallerin yeniden değerlendirilmesinde çeşitli yöntemler kullanıldığı ve materyallerin işlerlik kazanabilmesi açısından bu yöntemlerin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bunlardan en yeni olan düşüncenin materyallerin sergilenmesi fikrinin olduğu ve sergi fikrinin ortaya çıkmasında materyallerin tanıtılmasında çekilen zorluk, öğrencileri motive etmek, materyallerin yeniden değerlendirilmesi ve geleneksel anlayıştaki öğretmenlerde farkındalık yaratma düşüncesinin etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sergiye katılacak materyallerin belirlenmesi konusunda akademisyenlerde fikir ayrılığı olduğu görülmektedir. A1 sergiye katılacak materyaller belirlenirken bunları çeşitli rubriklere göre değerlendirdiğini söylemekte iken A2 ise sergiye katılan materyallerde herhangi bir kriter bulunmadığını belirtmektedir.

Materyal sergisinden sonra bu materyallerin isteyen öğretmenlere verildiği ya da okullara gönderildiği anlaşılmaktadır. Materyallerin gönderileceği okullar belirlenirken yakınlık, ihtiyaç, köy okulu olması gibi durumlar dikkate alınmaktadır. Materyal gönderilecek okullar belirlendikten sonra materyalleri teslim etme işinin ya akademisyenler tarafından ya da Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak elde edilen bulgulara dayanarak bir okulda öğretmen adayları tarafından teslim edilen materyallerin işlerlik kazanmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının gönüllülük yerine ders kapsamında verilen görevi yerine getirme çerçevesinde ödevlendirilmesi, aksi takdirde yapılacak ödevler noktasında aksaklıkların yaşanacağı durumu tespit edilmiştir. Örneğin; materyallerin teslim edildiği okullara materyal kullanımı konusunda bilgi verilmediği ve bu konuda geri dönüt almadıkları anlaşılmaktadır. Zira materyallere işlerlik kazandırabilmek için akademisyenler tarafından materyallerle ilgili bilgilendirme yapılması, materyallerin gönderileceği okulların ihtiyaç durumunun tespiti, işbirliği ve organizasyon yapmanın gerekliliği dikkate alındığında materyal paylaşımında en büyük problemin materyallerin gönderildiği okullardan geri dönüt alınmaması olduğu gözle çarpılmaktadır.

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin paylaşıldığı okullardaki idarecilerin ve matematik öğretmenlerinin görüşleri hakkında tartışma incelendiğinde; araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde “materyal kullanımı”, “materyallerin ihtiyacı karşılama durumu”, “üniversite materyalleri” ve “öneriler” olarak dört tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler materyal kullanımının kolay, açık ve anlaşılır olduğu, öğrenme isteğini artırdığı, konuyu somutlaştırıp anlamayı kolaylaştırdığı yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Materyallerin konu ile ilgili kural, formül ve ilişkilerin doğrudan verilmesi yerine öğrencilerin deneme ve gözlem yaparak kendi bilgilerini yapılandırmasına fırsat vereceği, ezbercilikten kurtaracağı ve daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda geliştirilen materyallerin öğrencilerin

keşfederek öğrenmesine fırsat verdiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde daha çok bilgisayar destekli ve üç boyutlu materyalleri öğrenme aracı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde alan yazında materyal destekli öğretimin öğretmen ve öğrenciler açısından etkili olduğu (Birgin ve Kutluca, 2007; Gürbüz, 2007; Gürbüz ve Toprak, 2014; Işık ve Özdemir, 2014; İnan, 2012; İnan, 2006; Kutluca ve Akin, 2013; Kutluca ve Baki, 2013; Şengül ve Dereli, 2013;) materyal kullanımının öğrenme ortamını tekdüzelikten kurtarıp derse katılım ve motivasyonu artırarak keşif yoluyla anlamlı öğrenme sağlayarak akademik başarının artmasına (Aydoğdu vd. 2014; Bedir, Ersözlü ve Duygu, 2013; İnan, 2014; Yaman ve Şahin 2013;) olanak tanıdığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Diğer taraftan Güler, Çakmak ve Kavak (2013) yaptıkları çalışmada materyal kullanımının öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumunu etkilemediği sonucuna varmıştır.

Öğretmenler MEB tarafından gönderilen materyallerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı görüşlerinde birleşmişlerdir. Buna gerekçe olarak gönderilen materyallerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, materyallerin hitap ettiği konuların sınırlı olması gösterilmiştir. Öğretmenlerin materyal eksikliklerini bazen materyallerini kendileri hazırlayarak, bazen diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak veya dışarıdan satın alarak giderdikleri anlaşılmaktadır. Ancak İnan (2006) yaptığı çalışmada materyal hazırlamanın zaman aldığına ve öğretmeni yorduğuna değinmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden birinin üniversite tarafından gönderilen materyalleri çöpe attığı düşünüldüğünde materyal gönderilecek okullardaki öğretmenlerin de iyi seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu durum MEB tarafından temin edilen materyallerin yeterli olmadığını ve ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin öğretmenlerin materyal ihtiyacını gidermek açısından bir potansiyelinin olduğunu göstermektedir. Bununla beraber eksikliklerin giderilmesinin üniversite-okul işbirliğinin geliştirilmesi ile mümkün olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin daha renkli ve sağlam materyallere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Üniversite tarafından gönderilen materyallerin kullanımı konusunda ise öğretmenlerden biri tarafından materyallerin kullanıldığı ve işlerine yaradığı belirtilirken bazılarının bu materyalleri kullanmadığı ve çöpe attığı tespit edilmiştir. Öğretmenler gönderilen materyallerin işlerlik kazanması için teslim edilen materyallerin sınıf düzeyi ve kullanım şekli hakkında bilgi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki problem öğretmen adaylarının okulda yeterince zaman geçirmediklerine bağlanarak üniversite-okul arasındaki işbirliğinin geliştirilmesinin gerekliliği sonucuna varılmıştır.

İdarecinin okullarda materyal ihtiyacının karşılanması görevinin kendisine ait olduğunu belirterek materyaller konusunda talepte bulunmadığını ve materyallerin bilgisi dışında teslim edildiğini belirtmesi üniversite-okul arasında işbirliğinin resmi bir protokol çerçevesinde yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Zira idareci tarafından üniversitenin yapmış olduğu bu uygulama eleştirilmiş olup, geliştirilecek materyallerin okulun ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca okul idaresine bilgi verilerek bunların teslim edilmesi tavsiye edilmektedir.

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinin yeniden değerlendirilmesinde görev alan öğretmen adaylarının görüşleri hakkında tartışma incelendiğinde; araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde “materyal kullanımının önemi”, “materyal tasarımı”, “materyallerin sergilenmesi konusundaki düşüncüler”, “sergiye katılım”, “sergi hakkında görüşler” ve “materyal değerlendirme” olarak altı tema ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları materyallerin kullanımı ile ilgili olarak öğrencilerin derse katılımını artırma, dersi algılamalarını sağlama, konuyu görselleştirerek somutlaştırma, öğrencilerin konuyu keşfetmelerine yardımcı olma, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve dersleri zevkli hale getirme gibi yararlarından bahsetmektedirler. Öğretmen adayları tarafından materyal kullanımı ile ilgili olarak belirtilen hususlar literatür ile paralellik göstermektedir (Aydoğdu vd. 2014; Bedir, Ersözlü ve Duygu, 2013; Birgin ve Kutluca, 2007; Işık ve Özdemir, 2014; İnan, 2014; İnan, 2006; Kutluca ve Akin, 2013; Kutluca ve Baki, 2013; Şengül ve Dereli, 2013; Yaman ve Şahin 2013;).

Öğretmen adaylarının ÖTMG dersi kapsamında asetat, bilgisayar destekli ve üç boyutlu olmak üzere üç adet materyal tasarladıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak öğretmen adaylarına göre tasarlanan materyallerin birçoğu ilgili kazanımlara hitap etmektedir.

Öğretmen adayları materyallerin sergilenmesinin öğrenciler, öğretmenler ve kendileri açısından materyal kullanımının teşvik edilmesi, materyallerin birçok kişi tarafından görülmesi ve materyal kullanımının özendirilmesi anlamında yararlı olduğunu belirtmektedirler. Sergiye katılım yüksek olmasına rağmen en az ilginin öğretmen adayları tarafından gösterildiğini ifade etmektedirler. Özetle; materyal sergisinin öğrencilerin materyallere ilgi duyması ve öğretmenlerde farkındalık yaratması bakımından olumlu yanlarını ifade ederken öğretmen adayları için yorucu olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmen adayları materyaller sergilendikten sonra bunların köy okullarına bağışlamasını ya da sergi sırasında öğretmenlere bırakılmasını tavsiye etmektedirler. Öğretmen adayları materyallerin kendilerine bırakılabileceğini fakat bunların saklanması konusunda bazı çekincelerinin olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra bir öğretmen adayı tarafından materyallerin web sitelerinde paylaşarak materyal kütüphanesi oluşturulabileceği önerilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin öğretmenlerin materyal ihtiyacını karşılamak açısından bir potansiyel taşıdığı anlaşılmaktadır. Ancak resmîyet dâhilinde ele alınan bir üniversite-okul işbirliği olmadan gerçekleştirilen bu tür uygulamaların hedefine ulaşmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin matematik dersinde materyal kullanımının önemli olduğunu düşündükleri ve materyal ihtiyaçlarının MEB tarafından gönderilen materyallerle yeterli düzeyde karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin gerek duyduğu materyalleri satın alarak veya kendi geliştirdikleri malzemeleri birbirleriyle paylaşarak materyal ihtiyaçlarını giderdikleri ortaya çıkmıştır. Malzeme hazırlamanın zaman alıcı ve yorucu olduğu dikkate alındığında materyallerin yeniden değerlendirilmesi için okullara gönderilmesi yaklaşımının, ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin öğretmenlerin araç-gereç ihtiyacını gidermek açısından bir potansiyeli bulunduğunu göstermektedir.

ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin teslim edildiği öğretmenlerin matematik derslerinde bu materyalleri kısmen de olsa kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu öğretmenlerden birinin üniversite tarafından gönderilen materyalleri derslerinde etkin bir şekilde kullandığı görülürken diğer öğretmenin ise bu materyalleri kullanılabilir bulmadığından çöpe attığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra materyalleri teslim alan okullardaki idarecilerin materyallerden haberlerinin olmaması ve materyalleri teslim eden öğretmen adaylarının bu konuda idareyi bilgilendirmemesi bu konuda herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmediğini göstermektedir. Gerçekleştirilen uygulamalardaki bu tür eksikliklerin giderilmesinin üniversite-okul işbirliğinin geliştirilmesi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda materyallerin geliştirilme aşamasından sergilenmesine, okulların belirlenmesinden okullara teslimin ne şekilde yapılması gerektiğine kadar üniversite ile okul arasında kurulacak resmîyet dâhilindeki bir işbirliğinde bu uygulamalarda gerçekleşen aksaklıkların giderilmesine dikkat edilmesi önerilmektedir.

ÖTMG dersinde geliştirilen malzemelerin sergilendikten sonra bu malzemelerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında ihtiyacı olan okullara gönderilmesi uygulamasının materyallerin yeniden değerlendirilmesini sağlama potansiyeli taşıdığı anlaşılmaktadır. Ancak materyallerin yeniden değerlendirilmesini sağlamak için gerçekleştirilen bu uygulamalardaki eksiklikler giderilecek şekilde geliştirilerek ülke geneline yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Akademisyenlerin materyal sergisi yapıldıktan sonra Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında bu materyallerin öğretmen adayları tarafından okullarına gönderilmesi sayesinde geliştirilen gereçlerin yeniden değerlendirilmesinin sağlanması sürecinde aksayan noktalar doğrultusunda uygulamayı geliştirdikleri (materyallerin yakın okullara akademisyenlerin eşliğinde teslim edilmesi vb.) görülmektedir. Ancak bu uygulamalar sırasında Topluma Hizmet Uygulamaları dersi alan öğretmen adayları tarafından okullara teslim edilen materyallerin kullanımı konusunda öğretmenlere yeterince bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak materyallerin teslim edildiği okulların birinde bu materyallerinin hiç kullanılmadığı ve bu materyallerin yeniden değerlendirilebilir hale gelmediği ve çöpe atıldığı anlaşılmıştır. Bu nedenle gelecekte gerçekleştirilecek uygulamaların hedefine ulaşması ve materyallerin yeniden değerlendirilmesini sağlamak açısından materyallerin

okullara tesliminde görev verilen öğretmen adayları ile materyallerin teslim edildiği okulları da kapsayacak bir takip mekanizmasının oluşturulması önerilmektedir. Ülkemiz açısından ÖTMG dersi kapsamında geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesine olanak sağlayan bu tür uygulamaların öğretmen adayları ve okulları içine alan bir takip mekanizması sayesinde daha da geliştirilerek ülke geneline yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Son yıllarda örnekleri görülen materyal geliştirme sergi, sempozyum, yarışma ve projelerinin MEB ve üniversiteler tarafından desteklenerek ülkemize ait bir ulusal sanal materyal kütüphanesi oluşturulması önerilmektedir.

Son yıllarda üniversiteler İFEMS (Uluslararası Alan Eğitiminde Materyal Sempozyumu, 2018), MEB (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Materyal ve Etkinlik Yarışması) ve EİMEM (Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ulusal Öğretmenler Arası-Yenilikçi Öğretim Materyalleri Tasarım Yarışması) bünyesinde yapılan materyal sempozyumlarının yanı sıra materyaller konusunda yapılan projeler MEMTAS (Matematik Eğitiminde Materyal Tasarımı Sergisi/Yarışması, 2017) bu konuya üniversitelerin ve MEB'in de önem verdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda öğretim materyallerinin geliştirilmesinin önünü açmak için bu materyalleri tasarlayan kişilerin motivasyonunu geliştirmek gerekmektedir. Daha ileri bir hedef olarak başka ülkelerde gerçekleştirildiği gibi (URL-1, 2020) ülkemize ait bir "Ulusal Sanal Materyal Kütüphanesi" oluşturarak kendi ülkemizdeki EBA gibi platformlara entegre edebilmek açısından bu tür sempozyum ve projelerin desteklenmesi önerilmektedir.

Teşekkür

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun geliştirilmesi aşamasında verdikleri emekler nedeniyle çok sevgili meslektaşlarım Mustafa Gözübüyük, Levent Fakir ve Gökhan Dündar'a teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Akpınar, B. ve Turan, M. (2002). İlköğretim okullarında fen bilgisi eğitiminde materyal kullanımı. 24 Kasım 2020 tarihinde [www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK- 5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t55d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t55d.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ardahan, H. (2003). “İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin materyal tabanlı öğretimi” <http://www.matder.org.tr/bilim>
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2003). “İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin materyal tabanlı öğretimi” <http://www.matder.org.tr/bilim>
- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 18-33.
- Aslan, Ö. ve Ardahan, H. (2003). Integration of the interactive materials to the instructions and effects on the instructional environment. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 64-75
- Aydoğdu, M., Erşen, A. N. ve Tutak, T. (2014). Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 166-185.
- Bedir, G., Ersözlü, Z. N. ve Duygu, N. (2013). Matematik dersinde geometrik cisimlerin öğretiminde fotoğraf makinesi kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 32-40.
- Birgin, O. ve Kutluca, T. (2007). 7. sınıf matematik dersinde excel ve coypu programları yardımıyla çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Clements, D. H. (1999). Concrete’ Manipulatives, Concrete’ Ideas, State Universty of New York, Buffalo, USA. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (1), 45-60.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Matematik öğretiminde elektronik tabloların kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 113-131.
- Delice, A.. (2004). *Trigonometri sözel problemlerinde görselleştirme ve diyagram oluşturma*. 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi 9- 11 Eylül 2004 İstanbul.
- Güler, H. K., Çakmak, D. ve Kavak, N. (2013). Karikatürlerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 149-160.
- Gürbüz, R. (2007). Olasılık konusunda geliştirilen materyallere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 259-270.
- Gürbüz, R., Pırtıcı, Z. ve Toprak, Z. (2014). Aritmetikten cebire geçişi sağlayacak etkinliklerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 178-203.
- Işık, A. ve Özdemir, G. (2014). Çalışma yapraklarıyla olasılık öğretiminin öğrenci başarısına etkisi1. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER*, 12
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 1(7), 47-56.
- İnan, C. (2012, Haziran). *Ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin geliştirilen trigonometrik materyallere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Bildiriler Kitabı. Niğde, Türkiye.
- İnan, C. (2014). Beyzik (Bezique) toplama tahtasının ilköğretim aritmetik problemlerinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(11), 295- 311.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1629-1644.
- Koşar, E., Yüksel S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Köksal, M. S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006, Eylül). *Öğretim materyali geliştirmede portfolyo ve rubrik değerlendirmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerine etkisi* [Konferans özeti]. Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2,) 81-97.

- Kutluca, T. ve Akın, M. F. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: dört kefeli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 48-65.
- Kutluca, T. ve Baki, A. (2013). Elektronik tablolama ve bilgisayar cebir sistemi yardımıyla bilgisayar destekli çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4), 511- 528.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Orta öğretim spor liseleri eğitsel oyunlar dersi 12. sınıf öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Ankara:T.C Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/> Ankara:T.C Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. 3 Aralık 2020 tarihinde.http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden erişilmiştir. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara:Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık.
- Özahisha, U. ve Öcal, R. (2004, Eylül). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri için geometri ve matematik uygulaması*. 6th National Sciences and Mathematics Education Congress, İstanbul, Türkiye.
- Sarıtaş, M. (Ed.). (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (3.Baskı)*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Şengül, S. ve Dereli, M. (2013). Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2509-2534.
- Şengül, S. ve Körükcü, E. (2012). Effect of teaching integers using visual materials on the sixth grade students' mathematics achievement and retention levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 489-508. URL-1, <http://nlvm.usu.edu/en/nav/vlibrary.html>. 1 Kasım 2020.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, H. ve Şahin, T. (2014). Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 202-220.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2007). http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ilkogretim_matematik.doc. 7 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

A Study for Determining the Current Situation in Terms of University-School Cooperation in Reusing Materials Developed for Mathematics Education

Serkan COŞTU

Şükrü İLGÜN

To cite this article: Coştu, S. ve İlğün Ş. (2020). Matematik eğitime yönelik geliştirilen materyallerin yeniden değerlendirilmesinde üniversite-okul işbirliği açısından mevcut durumun tespitine yönelik bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 367-389. doi: 10.30900/kafkasegt.826264

Research article

Received: 15.11.2020

Accepted: 27.12.2020

Introduction

Within the scope of the Instruction Technologies and Material Development (ITMD) course offered at schools of education, in addition to at least one three-dimensional tangible material, pre-service teachers develop materials such as two-dimensional materials and technology-assisted materials. In this regard, offering instruction materials developed by pre-service teachers at universities for the use of teachers may provide these materials functionality. Accordingly, a collaboration between schools under the Ministry of National Education (MEB) and universities regarding the utilization of materials developed by pre-service teachers or studies on how this collaboration should be gain significance.

Considering studies in the literature, it is seen that these studies have been usually conducted to determine the material needs and material usage of teachers and collecting teacher and student opinions about materials (İnan, 2012). Although there are researches about the teaching of the lesson within the scope of the ITMD course, it is understood that no study has been done to evaluate the materials developed in the course and to make them available to teachers. Within the framework of this research, it contributes to the literature in terms of revealing the current situation on how the materials developed by pre-service teachers in universities are evaluated.

Problem Sentence and Method

In this sense, the question “how are materials prepared in the ITMD course utilized?” is the main problem of this study. To find an answer to this problem, answers are sought for the following sub-problems.

- 1) What are the opinions of academicians teaching the ITMD course on the utilization of instructional materials developed in the scope of this course?
- 2) What are the opinions of administrators and mathematics teachers at schools where instruction materials developed in the scope of the ITMD course are shared?
- 3) What are the opinions of pre-service teachers who take part in sharing of materials developed by pre-service teachers in the scope of the ITMD course with schools after these are presented?

In this regard, the current situation on how instructional materials prepared by pre-service teachers in the scope of the ITMD course were utilized was discussed with the help of this case study conducted based on the views of academicians, administrators, teachers, and pre-service teachers. In the study, 2 academicians and 5 pre-service teachers from the same university and 1 administrator, and 2 teachers employed at the same school were included as participants. Audio recordings obtained from semi-structured interviews (with academicians, administrators, teachers, and pre-service teachers)

were transcribed into text. In the analysis of the data obtained from the interviews, content analysis as the qualitative data analysis approach was used. The findings were presented via matrices formed through the themes, sub-themes, codes, and frequencies that were revealed as a result of the analysis of the interview data.




Discussion and Conclusion

As a result of the study, as per the existing situation, it was determined that the practice of sending materials developed in the ITMD course to schools after these materials were presented had non-functioning aspects (e.g., informing relevant teachers on how to use the materials), but the practice was generally useful despite this. It was also revealed that materials developed in the scope of the ITMD course had the potential to meet the material needs of teachers. Moreover, it was understood that such practices carried out without university-school collaboration did not reach the desired goals.

Recommendations

Furthermore, considering the results of this study, material symposia organized within universities (IFEMS: International Symposium on Materials in Field Education, 2018) and MEB (the Material and Activity Competition of the Special Education and Counselling Services and the National Innovative Instruction Material Design Competition for Teachers by the Provincial Directorate of National Education of Edirne) and projects carried out on this topic (MEMTAS: Exhibition/Competition on Material Design in Mathematics Education) show that material design is taken seriously by universities and MEB. In this sense, it is recommended to support to improve the motivation of individuals who take part in material design, to encourage the development of instructional materials, and as a further goal, to establish a national material library like NLVM (URL-1, 2020) for Turkey and integrate it with platforms like EBA (Educational Informatics Network).

Eğitim Fakültesinde Verilmekte Olan Dersler ile KPSS Sınavının İçeriğinin Örtüşme Durumuna İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adayı Görüşleri

Sema Altun Yalçın¹  Zeynel Abidin Yılmaz²   Sinan Yalçın³ 

Atıf: Altun-Yalçın, S., Yılmaz, Z.A. ve Yalçın, S. (2020). Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS sınavının içeriğinin örtüşme durumuna ilişkin Fen Bilgisi öğretmen adayları görüşleri, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 390-400. doi:10.30900/kafkasegt.829359

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 22.11.2020

Kabul Tarihi: 30.12.2020

Öz

Bu çalışma, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) içeriği ile eğitim fakültelerinde verilen derslerin içeriklerinin örtüşme durumlarını fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Bayburt Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi eğitim fakültelerinin matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan toplam 14 son sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş olup, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları eğitim fakültesinde verilen derslerin işleme biçiminin öğrencileri KPSS'ye hazırlamakta yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları KPSS'nin içeriği ile eğitim fakültesinde verilen derslerin içeriğinin kısmen örtüşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları eğitim fakültesinde verilen derslerin KPSS'de başarılı olmak için yeterli olmadığını ve KPSS'de istenilen başarının elde edilebilmesi için eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerde bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu değişiklikler doğrultusunda bazı derslerin verildiği dönemlerin değiştirilebileceği, KPSS'deki soruların eğitim fakültesindeki uygulamaları da içeren süreçleri de göz önünde bulunduran sorularla zenginleştirilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Eğitim Fakültesi

Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service Science teachers views about overlapping situations of the contents of the PPSE and the lessons given at the faculty of education during their undergraduate degree as well as the efficiencies of these lessons regarding their preparations for the PPSE exam. For this purpose, 14 last year students who are undertaking Department of Mathematics and Science Education Science Teacher undergraduate degree at the faculty of education of Bayburt and Erzincan Binali Yıldırım University were interviewed with semi structured interviews. In this study, the case study research method was used to collect qualitative data and this data was analyzed using content analysis. According to the results from the students, preservice science teachers stated that the lessons given during their undergraduate degree were insufficient to prepare them for the PPSE and even these lessons could not prepare them for the PPSE exam at all. Although the contents of the PPSE almost cover the contents of their lessons, they expressed that the lessons given during their undergraduate degree would not help them to be successful at the PPSE exam and some changes were needed to be made in the faculty education programs to better prepare them to the PPSE. In line with these changes, it is suggested that the periods in which some courses are given can be changed, and the questions in the PPSE can be enriched with questions that take into account the processes in the education faculty.

Keywords: Public Personnel Selection Examination, Science Preservice Teacher, Faculty of Education

¹ Profesör Doktor, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

² Sorumlu yazar, zeyneliyilmaz@kilis.edu.tr, Doktor Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

³ Doçent Doktor, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonunda amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını tespit edebilmek için ölçme ve değerlendirme yapılır. Türkiye’de öğrenci başarısını ölçmede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. En yaygın ölçme yöntemi yazılı ve sözlü sınavlardır. Ülkemizde gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarının farklı basamaklarında ve sonunda öğrencilerin başarılarını ölçmek ve başarı durumlarına göre bir üst basamaktaki bölümlere yerleştirmek için devlet tarafından çeşitli merkezi sınavlar uygulanmaktadır (Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007). Eğitim öğretim hayatı boyunca, öğrencilerin bu sınavlardan elde ettikleri dereceler öğrencilerin yeterliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim fakültesinde okuyan her bir öğrenci de, bütün öğrenim hayatı boyunca aldığı çeşitli eğitim kademelerinde, farklı sınavlardan başarıyla geçerek ülkemizdeki eğitim fakültelerinde okumaya hak kazanmıştır. Ancak meslek hayatına atılmak için üniversite sınavını kazanmanın yeterli olmadığı günümüz ülke koşullarında üniversite eğitimlerini bitiren öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında öğretmen olabilmeleri için ÖSYM tarafından yapılan bir seçme sınavından başarılı olmaları şartı aranmaktadır. Bu amaca yönelik olarak, yıllardan beri toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde önemli bir yeri olan eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olarak öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğinin gereği olan bilgi, beceri, donanım ve yeterlilikleri taşıyıp taşımadıklarının belirlenmesi amacıyla ülkemizde çeşitli sınavlar uygulanmıştır (Altun Yalçın, Özturan Sağırlı, Yalçın ve Yalçın, 2012).

Günümüzde öğretmenlerin seçimi ve atanması Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları eğitimlerinin sonunda KPSS'den aldıkları puanlara göre öğretmenlik mesleğine atanabilmektedirler. Bu durum bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, KPSS’yi kazanabilmek için kurslara gitme ihtiyacı hisseden öğretmen adayları için bu durum kaygı ve stres kaynağıdır. Ayrıca bu süreçte bazı adaylar yaptıkları birtakım uğraşları ertelemekte ve en önemlisi de üniversite eğitimlerini aksatmaktadırlar. Yani ikinci ve üçüncü sınıftan itibaren KPSS’ye hazırlanmaya başlamaktadırlar (Ergün, 2005). Bu süreç öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bir takım problemleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmen adayları öğrenim hayatları boyunca kendilerini öğretmenlik mesleğine değil KPSS’ye hazırlamaktadırlar. Öğretmen adayları öğrenim hayatlarının son dönemlerinde KPSS kaygısı yaşamakta, bu durum ise programın takibinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Eraslan 2004, Semerci ve Özer, 2005). Doğan Altun, Avcı, Özüpekçe ve Gümüş (2017) ve Yavuz ve Akdeniz (2019) yaptıkları çalışmalarda KPSS’nin öğretmen adayları üzerinde kaygıya yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde öğretmen adaylarının seçimi için yapılan sınavların adayların yeterliliklerini ölçme noktasında eksiklikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğiyle duyuşsal anlamda bağ kuramayan ancak daha kolay atanabileceğini düşünen adaylar sisteme dahil olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğini severek yapmak isteyen birçok öğretmen adayı sistemin dışında kalabilmektedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Bazı öğretmen adayları üniversite eğitim ve öğretim ortamına dahil olduğu ilk yıllardan itibaren öğretmenlik için gerekli donanıma sahip olarak kendilerini geliştirmek yerine KPSS’ye hazırlanma süreci içerisine girmektedir (Baştürk, 2006). Bu durum öğrencilerin üniversite eğitimlerinin eksik kalması anlamını taşımaktadır (Özsarı 2008; Kızılcıoğlu, Tümkiye ve diğ., 2007; Bastürk, 2006). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi ve atanması KPSS ile gerçekleştiği için KPSS’nin içeriğinin öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde almış oldukları derslerin içerikleri ile örtüşmesi KPSS’nin daha sağlıklı ve doğru bir seçme sınavına dönüşeceğini söyleyebiliriz. Çünkü öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimler sayesinde öğretmenlik mesleğinin gereği olan bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları temel beklentiler arasındadır. Bu temel beklentilerin öğretmen adaylarında var olup olmadığının tespit edilmesi KPSS ile mümkün olmaktadır (Açıl, 2010; Başkan ve Alev, 2009; Baştürk, 2006c; Şahin ve Arcagök, 2010; Sezgin ve Duran 2011; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009). Yüksel (2004) KPSS’de dikkati çeken en önemli eksikliğin eğitim fakültesi programlarında pek yer almayan genel kültür ve genel yetenek konularının sınavlarda ağırlıklı olarak yer alması olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan KPSS’nin içerik olarak farklı alanlarda bilgi donanımı gerektirmesi, sınava hazırlanan öğrenciler için kaygı ve strese neden olmaktadır (Güven ve Dak, 2017). Taşan ve Bektaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının KPSS’nin iyi bir öğretmen seçen bir sistem olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak; KPSS'nin mevcut durumu ile ilgili bazı sıkıntıların var olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ülkemizde sürekli eleştirilen

öğretmen atama ve yerleştirme sistemi üzerinde özellikle de KPSS'nin içeriğinin değiştirilmesi görüşlerine katkıda bulunmak ve öğretmenlerin seçilmesi ve atanması sistemini makul, mantıklı ve kabul edilebilir bir yapıya kavuşması çalışmalarını bu araştırmanın bulguları ile desteklemektir (Özay Köse, Diken ve Gül, 2017).

Yöntem

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS içeriğinin örtüşme düzeyinin belirlenmesi ve bu derslerin KPSS açısından verimliliğinin tespit edilmesidir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması yöntemi, belirli sayıdaki değişkenleri inceleyerek, bazı kuralları çerçevesinde izlemek yerine bir durum veya olayın derinlemesine incelenmesi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmalarda gerçek ortamdaki duruma bakılarak, sistematik olarak veriler toplanır, analiz edilerek sonuçlar ortaya konulur. Böylelikle gelecek araştırmacılar ortaya çıkan ürüne bakarak olayın oluş şekline göre nelere dikkat edilmesi gerektiğini ve çalışmalarında nelere odaklanmaları gerektiğini kesin olarak anlaşılmasıdır (Gökçek, 2009).

Örneklem

Çalışmada Bayburt Üniversitesi ve Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi'nin fen bilgisi eğitimi anabilim dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 14 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte, öğrencilerle yapılan görüşme esnasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, anında dönüt verilebilmesi böylelikle derinlemesine bilgi edinilebilmekte ve yanlış anlamaların önüne geçilerek, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden (Çimen ve Yılmaz, 2011) dolayı bu araştırma için uygun görülmüştür. Araştırma grubunu Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan beş, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan dokuz olmak üzere toplam 14 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak pilot çalışma için örneklem dışından ancak örneklemdaki öğrencilerle aynı nitelikleri taşıyan, kendisinden görüş alınmayacak olan beş öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, pilot görüşmeden elde edilen verilerle görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu eğitim alanında uzman beş akademisyenin görüşlerine sunulmuş, uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin her biri ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak, benzer veriler belirli kategoriler ve temalar oluşturularak bir araya getirilmiştir. Alanında uzman beş akademisyen tarafından ayrı ayrı yapılan bu uygulama daha sonra akademisyenler tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla birbiriyle kıyaslanmıştır. Yazarlar tarafından yapılan içerik analizinde % 83 oranında bir uzlaşımın olduğu görülmüş ve bu değer % 80 ve üzeri olduğundan kabul edilebilir bir güvenilirliktedir (Miles & Huberman, 1994). Az da olsa görülen farklılıklar fikir birliğine varılarak analiz sonuçlandırılmıştır. Dolayısıyla kodlamaların büyük oranda benzer olduğu gözlenmiştir. Beş akademisyen eşliğinde her kodun altındaki alıntılar tek tek değerlendirilmiş ve kategori ve temalara son şekli verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

1. "Eğitim fakültesinde verilen derslerin işlenme biçimi sizi KPSS'ye hazırlamakta mıdır? Neden?" sorusuna verilen cevapların analizi, öğrencilerin sadece iki düşünce etrafında yoğunlaştığını

göstermektedir: "yeterli değil" ve "hayır". "Yeterli değil" kodu kapsamında cevap veren öğrenciler eğitim fakültesinde verilen derslerin öğrencileri KPSS'ye hazırlamakta yetersiz olmasının nedeni olarak konuların yüzeysel işlenmesini ve derslerin işlenme biçimini ileri sürmüşlerdir. "Hayır" kodunu oluşturan öğrenciler eğitim fakültesinde verilen eğitimin kendilerini KPSS'ye hazırlayamamasının nedeni olarak konuları anlamalarına rağmen sınavın test yöntemiyle yapılmasını, öğretim üyelerinin yeterli nitelikte olmamasını ve derslerin ezbere dayalı işlenmesini göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar dikkate alındığında eğitim fakültesinde verilmekte olan derslerin öğretmen adayları tarafından öğrencileri KPSS'ye hazırlamada yeterli görülmediği sonucuna ulaşılabılır.

2. "Eğitim fakültesinde verilen derslerin verilmekte olduğu dönemler KPSS için uygun mu? Derslerin dönemlerinde olmasını istediğiniz değişiklik var mı?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerden 10'u "hayır" kodunu oluştururken, dördü "evet" kodunu oluşturmaktadır. "Evet" kodunu oluşturan öğrenciler "derslerin dönemlerinde bir problem yok. Hepsi aynı anda verilemeyeceğinden her döneme bir ders koymak çok normal. Dersler özüne uygun verildiğinde, zamanlamada sorun yok" ve "uygun ama biz derslerin çoğundan işleniş biçiminden dolayı verim alamıyoruz" şeklinde görüş bildirmişlerdir. "Hayır" kodunu oluşturan öğrencilerin KPSS'de çıkan derslerin ve özellikle de eğitim bilimleri derslerinin üçüncü ve dördüncü. sınıfta toplanmasının gerekli olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Bu görüşlerini "özellikle sayısal çıkışlı öğrenciler için Tarih KPSS'de çok belirleyici. Bunun dışında eğitim bilimleri dersleri ile alan dersleri yer değiştirebilir yani ilk yıllarda ağırlıklı olarak alan son yıllarda da eğitim bilimleri dersleri verilebilir.", "1 ve 2. sınıfta aldığımız eğitim bilimleri derslerini neredeyse hatırlamıyorum. Bu derslere 3 ve 4'te daha çok yer verilse bu dersleri daha bilinçli bir şekilde dinlerdim." ve "Eğitim dersleri çabuk unutulmuş dersler olduğundan son yıllara doğru verilip, alan dersleri ise önce verilmelidir." şeklinde ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan da anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının özellikle KPSS'de soru çıkan derslerin dönem olarak üçüncü ve dördüncü sınıfta verilmesinin onların KPSS'de başarılı olmalarını sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

3. "KPSS'ye hazırlık için eğitim fakültesinde aldığınız eğitim dışında başka bir kurum ya da kişiden ders alıyormusunuz? Neden?" sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde dokuz öğrenci "evet" kodunu oluştururken, beş öğrenci "hayır" kodunu oluşturmaktadır. "Evet" kodunu oluşturan öğrenciler KPSS'ye hazırlık için eğitim fakültesinde aldıkları eğitim dışında başka bir kurum ya da kişiden ders almalarının nedeni olarak eğitim fakültesinde verilen eğitimin yeterli olmamasını, kendilerinin sınavın üstesinden gelememelerini, test tekniğinin püf noktalarını öğrenmek istemelerini ve dershanelerde almış oldukları eğitimin kalitesinin yüksek olmasını göstermişlerdir. Öğrenciler bu düşüncelerini "eğitim dersleri öyle iyi anlatılıyor ki" , "öğretmenler mantıklı bir şekilde güzel örnekler vererek anlatıyor" , "çünkü derslerin fakültede işlenen kadarıyla KPSS'ye girip kazanmamız çok zor" , "KPSS sürecinde bu şekilde destek almamın sebebi dershanelerin sınav sistemini özümsemiş olduklarına inancım" , "çünkü kendim halledemiyorum" , "test tekniğini, püf noktaları bilmek önemli. Bunu da eğitim fakültelerinde öğrenemiyoruz" gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Ayrıca başka kurumdan ya da kişiden ders alan öğrencilerin tamamının sadece dershanelerden ders aldıkları saptanmıştır. "Hayır" kodunu oluşturan öğrenciler maddi yetersizlikten, başka kurumlardan ders aldıklarında daha çok sıkıntı ve strese girdiklerinden ve kendileri çalıştıklarında yapabileceklerine inandıklarından dolayı başka bir kurum ya da kişiden ders almadıklarını belirtmişlerdir.

4. "Eğitim fakültesinde verilen dersler KPSS'nin içeriği ile örtüşmekte midir?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı bu soruya "kısmen" cevabını vermişlerdir. "Kısmen" kodunu oluşturan öğrenciler eğitim fakültesinde verilen dersler ile KPSS'nin içeriğinin kısmen örtüşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler "kısmen" kelimesinden, eğitim fakültelerinin öğretim programlarında bulunup KPSS'de çıkan derslerin içeriklerinin çoğunun uyuşmasına rağmen eğitim fakültesi öğretim programında olmayan derslerin de KPSS'de çıktığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler eğitim fakültesindeki derslerin içeriği ile KPSS'nin uyuşmama durumunun derslerin işlenme biçimi ile KPSS'nin uygulanma biçiminden kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

5. Eğitim fakültesinde verilen dersler KPSS için yeterli midir? Neden? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde verilen derslerin KPSS için yeterli olmama nedeni olarak öğretim üyelerinin ders işleme biçim ve kalitesini, KPSS'nin uygulanma biçimi ile eğitim fakültesindeki derslerin işlenme biçimlerinin

farklılığını, KPSS'de sorulan konuların bazılarının eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yer almamasını, KPSS'nin amacı ile eğitim fakültesinde verilmekte olan derslerin amaçlarının farklılığını ve öğrencilerin eğitim fakültelerinin öğretim programlarında bulunan ve KPSS'de sorulan bazı derslere karşı göstermiş oldukları bilinçsiz tutumlarını göstermişlerdir. Bu görüşlerini ifade ederlerken kullanmış oldukları sözlerden bazıları şunlardır: "*eğitim dersleri örtüşmekte fakat biz bunun bilincinde olarak girmiyoruz derslere*", "*ayrıca üniversite hocalarının KPSS normlarını dikkate alarak ders verdiklerini de düşünmüyorum*", "*alınan eğitim çok da kaliteli değil özellikle eğitim bilimleri dersleri*", "*KPSS'de çıkan eğitim sorularının üniversite hocalarına sorulması durumunda hocaların dahi üzerinde uyum problemi yaşayacaklarından da eminim.*"

6. KPSS açısından eğitim fakültelerinde verilen eğitim sizce nasıl olmalıdır? Neden? öğrencilerin soruya vermiş oldukları cevaplar "KPSS", "eğitim fakültelerinin öğretim programlarında" ve "derslerin işlenişi" olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. "KPSS" kategorisini "kaldırılmalı" ve "değiştirilmeli" olmak üzere iki kod oluşturmaktadır. "Kaldırılmalı" kodunu, öğrencilerin KPSS'nin kaldırılmasının gerektiği, eğitim fakültesinde verilen eğitimin öğretmen olarak atanmaları için yeterli olduğu düşünceleri oluşturmaktadır. "Değiştirilmeli" kodunu ise öğrencilerin KPSS'nin içeriğinin değiştirilmesi ve bütün öğrencilerin kendi alanlarından sınava tabi tutulmasının gerektiği düşünceleri oluşturmaktadır. "Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında" kategorisi ise "derslerin dönemlerinin ve kredilerinin değiştirilmesi" ve "gereksiz derslerin kaldırılması" olmak üzere iki koddan meydana gelmektedir. "Derslerin dönemlerinin ve kredilerinin değiştirilmesi" kodunu oluşturan iki öğrenci KPSS'de sorulan sorulara yönelik olan dersleri üçüncü ve dördüncü sınıfta almalarının, Tarih dersi gibi bazı derslerin kredisinin artırılmasının ve öğretim programında yer almayan ve KPSS'de çıkan Coğrafya gibi derslerin programa eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. "Gereksiz derslerin kaldırılması" kodunu oluşturan öğrenciler KPSS'de sorulmayan ve meslek yaşantılarında kullanmayacakları derslerin kaldırılması gibi isteklerde bulunmaktadır. "Derslerin işlenişi" kategorisini ise "öğretim üyesi" ve "derslerin niteliği" kodları oluşturmaktadır. "Öğretim üyesi" kodunu oluşturan öğrenciler eğitim derslerinin kaliteli ve alanında uzman hocalar tarafından verilmesini ve öğretim üyelerinin öğrencilerin sınavın bilincinde olmalarını sağlayacak şekilde ders işlemlerinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. "Derslerin niteliği" kodunu oluşturan öğrenciler derslerin işlenişinin değiştirilmesini ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde işlenmesinin gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler derslerin KPSS'ye biraz daha yönelik olması ve KPSS için hazırlayıcı olmasını istemekte oldukları tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS'nin içeriğinin örtüşme durumu ve verimliliğinin öğrenci görüşleri doğrultusunda incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin eğitim fakültesinde verilen derslerin işleme biçiminin öğrencileri KPSS'ye hazırlamakta yetersiz olduğunu ve hatta bazı öğrencilerin onları KPSS'ye hazırlayamadığını düşündükleri saptanmıştır. Bu sonuç Özsarı'nın (2008) yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin eğitim fakültesinde verilen derslerin işleme biçiminin onları KPSS'ye hazırlamakta yetersiz olma nedeni olarak; konuların yüzeysel işlenmesi ve derslerin işleme biçiminin sınavın uygulanma biçiminden farklı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. KPSS'ye hazırlanmamasına neden olarak ise; konuları anlamalarına rağmen sınavın test yöntemiyle yapılmasını, öğretim üyelerinin yeterli nitelikte olmamasını ve derslerin ezber dayalı işlenmesini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunun KPSS'ye hazırlık için eğitim fakültesinde aldıkları eğitim dışında başka kişiden özellikle bir başka kurumdan ders aldıkları diğer bulgular arasındadır. Bu sonuç Eraslan (2004), Yılmaz (2008) ve Açıl'ın (2010) bulguları ile paralellik göstermektedir. Eğitim fakültesinde aldıkları eğitim dışında başka bir kurum ya da kişiden ders almalarının nedeni olarak; eğitim fakültesinde verilen eğitimin yeterli olmamasını, kendilerinin sınavın üstesinden gelememelerini, test tekniğinin püf noktalarını öğrenmek istemelerini ve dersanelerde almış oldukları eğitimin kalitesinin yüksek olmasını gösterdikleri belirlenmiştir. Başka kurumdan ya da kişiden ders almayan öğrenciler ise; maddi yetersizlikten, başka kurumlardan ders aldıklarında daha çok sıkıntı ve strese girdiklerinden ve kendileri çalıştıklarında yapabileceklerine inandıklarından dolayı başka bir kurum ya da kişiden ders almadıklarını belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca başka kurumdan ya da kişiden ders alan öğrencilerin tamamının sadece dersanelerden ders aldıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin genel olarak eğitim fakültesinde verilen derslerin dönemlerinin KPSS için genel olarak uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte eğitim fakültesinde verilen derslerin dönemlerinin KPSS için genel olarak uygun olmadığını düşünen öğrencilerin ise; KPSS’de sorulan ve 1. ve 2. sınıfta almış oldukları dersleri unuttukları için bu derslerin 3. ve 4. sınıfta verilmesinin yerinde olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Eğitim derslerinin kaliteli ve alanında uzman eğitimciler tarafından verilmesini ve öğretim üyelerinin öğrencilerin sınavın bilincinde olmalarını sağlayacak şekilde ders işlemlerinin gerekli olduğunu, derslerin işlenişinin değiştirilmesini ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde işlenmesinin gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler derslerin KPSS'ye biraz daha yönelik olmasını ve KPSS için hazırlayıcı olmasını istedikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin KPSS'nin içeriği ile eğitim fakültesinde verilen derslerin kısmen örtüşmekte olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç Sezgin ve Duran'ın (2011) yaptıkları çalışmanın KPSS içeriği ile lisans ders içeriklerinin tam olarak örtüştüğü bulgusuyla benzerlik göstermekte ancak Çimen ve Yılmaz'ın (2011) yaptıkları çalışmanın "öğretmen adaylarının üniversitede gördükleri ders kapsamıyla KPSS'nin içeriğinin farklı olduğu" bulgusu ile Eraslan'ın (2005) ve Ergün'ün (2005) çalışmalarının "eğitim fakültesi son sınıfta okutulan müfredatlar ile KPSS sınavının içeriği tam anlamıyla örtüşmemektedir" bulgusu ile de tezatlık oluşturmaktadır. Öğrenciler, eğitim fakültesi öğretim programında bulunup KPSS'de sorulan sorulara yönelik olan derslerin içeriklerinin çoğunun uyuşmasına rağmen eğitim fakültesi müfredatında olmayan derslerin de KPSS’de sorulduğunu ve eğitim fakültesindeki derslerin içeriği ile KPSS'nin uyuşmama durumunun derslerin işlenme biçimi ile KPSS'nin uygulanma biçiminden kaynaklandığını düşündükleri tespit edilmiştir. Taştan ve Bektaş (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin KPSS’deki genel kültür-genel yetenek sınavına katkı sağlamayacağını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini de KPSS’de yer alan bazı derslerin eğitimini üniversitede almadıklarını, hem KPSS’de hem de üniversitede yer alan bazı derslerin ise içerik yönünden farklı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin eğitim fakültesinde verilen derslerin KPSS için yeterli olmadığını (Ensari ve Deniz, 1992; Uras ve Kunt, 2006) düşündükleri saptanmıştır. Öğrencilerin bu durumun öğretim üyelerinin ders işleme biçim ve kalitesinden, KPSS'nin uygulanma biçimi ile eğitim fakültesindeki derslerin işlenme biçimlerinin farklılığından, KPSS’de çıkan derslerin bazılarının eğitim fakültesi öğretim programında bulunmamasından, KPSS'nin amacı ile eğitim fakültesinde verilmekte olan derslerin amaçlarının farklılığından ve öğrencilerin eğitim fakültelerinin öğretim programında bulunan ve KPSS’de sorulan bazı derslere karşı göstermiş oldukları bilinçsiz tutumlarından kaynaklandığını düşündükleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin KPSS açısından eğitim fakültelerinde verilen eğitimde bazı değişikliklerin yapılmasını istedikleri saptanmıştır. Öğrencilerin KPSS'nin kaldırılması gerektiğini, eğitim fakültesinde verilen eğitimin öğretmen olarak atanmaları için yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler KPSS'nin içeriğinin değiştirilmesi ve bütün öğrencilerin kendi alanlarından sınava tabi tutulmasını istedikleri belirlenmiştir (Özsarı, 2008; Karaca, 2011; Çimen ve Yılmaz, 2011). Öğrenciler KPSS’de sorulan derslerin üçüncü ve dördüncü sınıfta almalarının, Tarih dersi gibi bazı derslerin kredisinin artırılmasının, eğitim fakültelerinin öğretim programında yer almayan ve KPSS’de sorulan Coğrafya gibi derslerin programa eklenmesinin ve KPSS’de sorulmayan ve meslek yaşantılarında kullanılmayacakları derslerin kaldırılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin eğitim derslerinin kaliteli ve alanında uzman eğitimciler tarafından verilmesinin, derslerin işlenişinin değiştirilmesinin ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde işlenmesinin ve öğretim üyelerinin öğrencilerin sınavın bilincinde olmalarını sağlayacak şekilde ders işlemlerinin gerektiğini düşündükleri ve derslerin KPSS'ye biraz daha yönelmesini ve KPSS için hazırlayıcı olmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının atama ile ilgili kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kaygının giderilebilmesi için KPSS içeriği ile eğitim fakültesi öğretim programındaki derslerin içeriklerinin örtüşme seviyeleri birbirine daha fazla yakınlaştırılmalıdır. Bazı derslerin verildiği dönemler değiştirilebilir. KPSS’deki soruların eğitim fakültelerindeki uygulamaları da içeren sorularla zenginleştirilebileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıl, Ü. (2010). *Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Altun Yalçın, S., Özturan Sağırılı, M., Yalçın, S. ve Yalçın, P. (2012). The examination of the Public Personnel Selection Examination (PPSE) in the of light pre-service teachers opinions, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* 2(1), 72-87.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu personeli seçme sınavında (KPSS) çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 29-49.
- Baştürk, R. (2006). Fen ve teknoloji alanı öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı başarılarının yordanması, *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı. 4, 159-170
- Doğan, N. ve Şahin, A. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.10(3), 183-199
- Doğan Altun, Z., Avcı, G., Özüpekçe, S. ve Gümüş, N. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 151-166.
- Ensari, H. ve Deniz, L. (1992). Üniversite gençliğinin iş beklentileri ve part-time çalışma alışkanlıkları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 59-65.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326.
- Eraslan, L. (2005). Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan öğretmen adaylarının psiko-sosyal durumlarının belirlenmesi. *Öğretmen Dünyası*, 12, 19-21.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31
- Gökçek, T. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulanması (çeviri). *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (kpss) yönelik tutumları, *Akademik Bakış Dergisi*, 23,1-18.
- Kızılcıaoğlu, A. (2003). Necatibey Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının profili, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 87-105.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Özay Köse E., Diken, E. H. ve Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3).
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Semerci, N. ve Özer, B. (2005, 28-30 Eylül). *Tezsiz yüksek lisans ve üniversite son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına yönelik algıları* [Konferans sunumu]. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011, 13-16 Ekim). *Kamu personeli seçme sınavı'nın (kpss) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları* [Konferans sunumu]. 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2010, 20-22 Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin alguları* [Konferans sunumu]. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.
- Taşan, D., ve Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 81-100.
- Tümekaya, S., Aybek, B, ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 953-974.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 71-83
- Yavuz, S. ve Akdeniz, A. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve kpss kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 212-227.
- Yeşil, R.; Korkmaz, Ö. ve Kaya, S.(2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarı üzerinde etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 149-160.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2008). Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz, S. Akyol, M. K. Coşkun, Z. Yılmaz, M. B. Aydın ve R. Altunpolat (Ed.) içinde, *Toplumsalın sınavla imtihanı: üniversite eğitim sisteminin dönüşümü ve öğretmen yetiştirme düzenine etkileri*.(s. 427-438). Eğitim Sen Yayınları. Ankara.
- Yüksel S. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (kpss) değerlendirilmesi* [Kongre Sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.

Preservice Science Teachers' Views Regarding the Overlap Status of the PPSE Exam and the Courses Given in the Faculty of Education

Sema Altun Yalçın

Zeynel Abidin Yılmaz

Sinan Yalçın

To cite this article: Altun-Yalçın, S., Yılmaz, Z.A. ve Yalçın, S. (2020). Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS sınavının içeriğinin örtüşme durumuna ilişkin Fen Bilgisi öğretmen adayı görüşleri, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 390-400. doi:10.30900/kafkasegt.829359

Research article

Received: 22.11.2020

Accepted: 30.12.2020

Introduction

The Public Personnel Selection Examination (PPSE) exam is used to select and appoint preservice teachers as teachers to public schools. All preservice teachers who graduate from the education departments of the universities have to take this exam and get high scores to become a full time working teacher. Examination and preparation for this exam can cause anxiety and stress among pre-service teachers, who need to spend most of their time to be prepared and be successful in the KPSS exam containing several courses. During the preparation process, some pre-service teachers postpone some job opportunities and most importantly, delay their university education. In other words, they start to study for the PPSE exam from the second and third years of their undergraduate degree program (Ergün, 2005). This process also affects their university education by not effectively learn about the teaching profession which is important in their career as a teacher and expected to get with their university education. Pre-service teachers have the anxiety of the PPSE exam by causing some negative effects to them during the last year of their university education (Eraslan 2004, Semerci and Özer, 2005). Instead of focusing on their university education to improve themselves and learn about the teaching profession, pre-service teachers are preparing themselves for the KPSS exam from the first years of their university life (Bastürk, 2006). This leads to not entirely complete their expected university education so it makes their education incomplete (Bastürk, 2006; Kızılcıoğlu, Tümkaya, et al., 2007; Özseri 2008). As the selection and appointment of the pre-service teachers in Turkey are carried out with the PPSE exam, it can be stated that the contents of the PPSE exam overlap with the contents of the lessons given during university education and this makes the PPSE exam more appropriate and more accurate exam to select and appoint teachers to public schools. Pre-service teachers are expected to acquire basic expectations like the necessary knowledge, skills, and required equipment to use in their teaching profession with their university education. It is possible to determine whether preservice teachers have these basic expectations with the PSSE exam (Açıl, 2010; Başkan and Alev, 2009; Baştürk, 2006c; Sezgin & Duran 2011; Şahin and Arcagök, 2010; Yeşil, Korkmaz& Kaya, 2009). Therefore, it is aimed to determine the views of pre-service teachers about the contents of the lessons given during their university education overlap with the contents of the PPSE exam in the study. The purpose of this study is to investigate Preservice Science teachers' views about overlapping situations of the contents of the PPSE and the lessons given at the faculty of education during their undergraduate degree as well as the efficiencies of these lessons regarding their preparations for the PPSE exam. The case study research method as a qualitative research approach was used in this research. The case study consists of an in-depth longitudinal investigation of a single case or event instead of analyzing a limited number of

variables or following definite rules. The case study is a way of looking at what happens in the environment, collecting data, analyzing data systematically, and presenting the results. The emerged result is a definite understanding of why the event occurs in the way it is and what to focus on in more detail for future research (Gökçek, 2009).

Method

In this study, 14 last-year students who are undertaking Science Teacher undergraduate degree at the faculty of education of Bayburt and Erzincan Binali Yıldırım University were interviewed with semi-structured interviews. The semi-structured interview was the most suitable data collection technique to get students' views because it provides the flexibility to adapt to changing conditions, the ability to instantly function the feedback mechanism, to obtain in-depth information, to reduce any misunderstandings, to protect confidentiality (Yılmaz, 2011). Five of the participants were from the Department of Science Education at the Faculty of Education of Bayburt University and 9 of them from the Department of Science Education at the Faculty of Education of Erzincan Binali Yıldırım University. The study was conducted with these 14 fourth-year students. The interview questions used in this study were developed by the researchers and then before implementing the study, the pilot of these questions was made with 5 students who were non-participants of the study and had similar characteristics to the participants of this study. The pilot helped to adjust some of the questions. After the pilot, revised interview questions were checked by five experts who were academicians in the field of education. The semi-structured interview questions were implemented to the participants and approximately 10 minutes took for each participant to answer the questions.

The case study method as a qualitative research approach was used to collect the data from the answers of preservice teachers. The collected qualitative data were analyzed using content analysis. Specific themes and categories were formed from the answers and the similarities in the data were combined and coded. 5 experts who are academicians in the field of education conducted the coding and analyses separately and all their analyses were compared and combined to form the final results. Most of the coding from the experts was found to be similar and each code was examined and explained separately by using participants' replies to form the final categories and themes.

Findings

The case study method as a qualitative research approach was used to collect qualitative data from students' answers to the interview questions and then the data was analyzed using content analysis with the help of 5 experts. 6 semi-structured interview questions were prepared according to the purpose of this study to determine the current situation, literature review, observations of the researchers and experts' opinions. The pilot and expert opinions were used to provide content validity and to determine the last format of the interview questions.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The purpose of this study was to investigate pre-service Science teachers' views about overlapping situations of the contents of the PPSE exam and the lessons given at the faculty of education during their university education as well as the efficiencies of these lessons regarding their preparations for the PPSE exam. According to the results from the student's answers, the lessons given during their university education were insufficient to prepare them for the PPSE exam and even these lessons could not prepare them for the PPSE exam at all as the current teaching styles continued like they were. Some student undertakes additional courses to prepare for the exam apart from their university education from individual persons or some private educational institutes. Students explained that although the lessons given during their university education were suitable for the PPSE exam and covered some of its contents, they stated that the lessons given during their university education would not help them to be successful at the PPSE exam and some changes were needed to be made in the faculty education programs to better prepare them to the PPSE exam.

According to the results, some contents of the PPSE exam were similar to the contents of the lessons given at the faculty of education. These lessons were insufficient and their formats were unproductive in terms of preparing the students for the PPSE exam. Therefore, students preferred to take additional courses to better prepare themselves for the PPSE exam. The pre-service teachers were not

satisfied with the lessons given at the faculty of education in terms of the PPSE exam instead they looked for alternative ways and solutions to better prepare for this exam.

The PPSE exam is crucial to select and appoint pre-service teachers as full-time working teachers to public schools. The contents of this exam should cover the contents of the lessons given at the faculty of education. Since it is an obligation to all pre-service teachers to pass and get high scores from this exam to be a teacher, the contents of the lessons given at faculty of education should include all the contexts of the PPSE exam or the exam should include the contents of the lessons. This will lead to the fourth-year preservice teachers to follow their lessons by not spending most of their time on the exam and the education they receive at faculty of education will be enough for the PPSE exam.

Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi¹

Adem Şahin²  Aysel Tüfekci³  

Atıf: Şahin, A. ve Tüfekci, A. (2020). Felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 401-412. doi: 10.30900/kafkasegt.833185

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.11.2020

Kabul Tarihi: 10.12.2020

Öz

Araştırmada, felsefe grubu öğretmen adaylarının bir öğretim yöntemi olarak dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya 132'si formasyon programına ve 55'i lisans programına devam eden toplam 187 felsefe grubu öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için Kişisel Bilgi Formu ve Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir: Dramaya yönelik genel tutumlar, bireylerin kendilerine yönelik tutumlar ve dramaya yönelik eleştirel tutumlar. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının aldıkları puanların ölçek genelinde ve dramaya yönelik genel tutumlar faktöründe ortalamanın üstünde, kendine yönelik tutumlar faktöründe ortalama civarında ve dramaya yönelik eleştirel tutumlar faktöründe ortalamanın altında yığılma gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının cinsiyet, drama ile ilgili ders alma ve ders almayı isteme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken devam ettikleri program türüne göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Felsefe eğitimi, felsefe grubu öğretmen adayları, drama yöntemi, yaratıcı drama tutum ölçeği.

Abstract

The aim of the study is to investigate philosophy group teacher candidates' attitudes of drama as an instructional method. The research is designed in descriptive survey model. A total of 187 philosophy group teacher candidates, 132 of whom were in the pedagogical formation program and 55 of whom were in the undergraduate program participated in the study. Personal Information Form and Creative Drama Attitude Scale were used to collect the data. The scale consists of three subscales: General Attitudes towards Drama, Personal Attitudes towards Themselves, and Critical Attitudes towards Drama. Mann Whitney U test was used for data analysis. As a result of the research it was found that the philosophy group teacher candidates' scores were clustered above the average for the scale total and the general attitudes towards drama subscale. In addition, the philosophy group teacher candidates' scores for the personal attitudes towards themselves subscale were found to be clustered in average while the scores for the critical attitudes toward drama subscale were clustered below the average. Finally, it was found that philosophy group teacher candidates' scores varied significantly by gender, by taking courses about drama and by wanting to take courses about drama. No significant differences were found in relation to the type of the program that the teacher candidates were attending.

Keywords: Philosophy education, philosophy group teacher candidates, drama method, creative drama attitude scale.

¹ Bu çalışma 21-22 Aralık 2019 tarihinde Ankara'da düzenlenen BİLTEK Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

³ Sorumlu yazar, atufekci@gazi.edu.tr, Doktor Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Giriş

Eğitim temel bilgi ve becerileri edinmenin bir yoludur. Ayrıca kitaplardan öğrenmekten daha fazlasıdır. Eski nesillerin yaşam bilgilerini çocuklarına aktarma çabasıdır. Dünyamız sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir, bu nedenle modern toplumun sorunlarını anlayabilen ve bunları uygun şekilde çözebilen insanlar yetiştirmek çok önemlidir. Eğitim, insanı güçlendirir ve onu yaşamın zorluklarıyla verimli bir şekilde yüzleştirmeye hazırlar. Eğitimin amacı geçmişte öğrenciye bilgi ve yetkinlik kazandırıp onu topluma hazırlamaktır. Günümüzde ise eğitimin amacı öğrenciye ihtiyaç duyduğu bilgi ve yetkinliği kazanabileceğini öğretmek ve yaşam içinde karşılaşabileceği sorunlara yenilikçi bir bakış açısıyla çözümler üretebilecek bireyler yetiştirmektir (Razon, 1990).

Felsefe, bütün bilimlerin temeli olarak bilinir. Felsefe eğitiminin amacı dünyadaki varoluş süreçlerine bir anlam katmak için öğrencileri içinde yaşadıkları toplumu ve kendilerini sorgulamaya teşvik etmektir. Felsefe eğitimi öğrencilerin egemen fikirlere bağlı kalmadan, kendi düşünce ve bakış açılarını ortaya koymalarına, farklı durumlar arasında bağlantılar kurmalarına, yorumlar yapmalarına ve bireysel bir duruş sergilemelerine katkı sağlar (Kızıltan, 2012). Ne var ki ülkemizde felsefe eğitimi genellikle ezbere dayalı kuramsal bilgilerin aktarımı olarak ele alınmaktadır. Bu öğretim biçimi öğrencilerin düşüncelerini sınırlandırmakta ve onların yaşamları ile düşünceleri arasında ilişki kuramalarını engellemektedir (Kefeli, 2011).

Felsefe öğretiminde en sık başvurulan öğretim tekniği düz anlatımdır. Bu da öğrencilerin felsefede ele alınan soyut kavramları anlamada güçlük yaşamalarına, felsefeyi günlük hayatla ilişkilendirememelerine ve onu yaşamdan kopuk bir alan olarak görmelerine ve felsefeyi öğrenme motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Kızıltan, 2012). Oysaki felsefenin temel konularından olan adalet, özgürlük, değer, demokrasi, vb. birçok kavram hayatın tam da içerisinde ve sadece filozofları değil her bir bireyi doğrudan ilgilendiren meselelerdir. Bu ve benzeri kavramlar öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmeden yalnızca felsefe tarihindeki filozofların bu kavramlara yönelik tanımlarının aktarılmasıyla ifade edilirken felsefe eğitiminin amaçlarına erişmek söz konusu olmayacak, öğrenciler büyük ölçüde kendilerine verilen bilgileri içselleştiremeden sadece ezberleyeceklerdir. “Yapılan çalışmalar öğrencilerin felsefe dersini; filozofların görüşlerine odaklı, güncel yaşamdan uzak, soyut ve ezber gerektiren bir ders olarak düşündüğünü ve bu derse karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır” (Kızıltan, 2012, s. 341). Oysaki felsefe derslerinde öğretmenler dersin amacı ve içeriğine göre farklı öğretim yöntemleri kullanabilirler (Çüçen, 1999). Felsefe eğitimi tek bir yöntem ile değil, farklı birçok yöntem kullanılarak yapılan bir öğretim faaliyetidir. Çünkü Felsefe öğretmeni dersini yöntem ve tekniklerle zenginleştirerek öğrenciyi öğretimin merkezine oturtmalıdır. Drama felsefe öğretmenlerinin etkin öğretim amacı ile kullanabileceği bu yöntemlerden biridir.

Okvuran (2003b) dramanın katılanları yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye sevk ettiğini belirtmektedir. Drama yöntemi eğitimin baskıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle dersi ve öğrenciyi bütünleştirerek, doğaçlama ve canlandırmalarla öğrenciyi eğlendiren ve eğiten bir etkinliktir (Genç, 2003). Drama ile modern eğitimin hedefleri ortaktır. İkisi de yaratıcılığı, estetiği ve analitik düşünmeyi önemser ve geliştirir (McCaslin, 2006). Bir öğretim tekniği olarak drama çalışmalarında öğrenciler dersin konusunu eğitimcinin doğru yönlendirmesiyle grup içi etkileşimler yoluyla ve yaşayarak öğrenirler (San, 1990). Norman (1981) drama deneyimini, somut olarak duyumsanması yoluyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırması olarak tanımlamıştır (akt. San, 1990). Dramanın etkileşime dayalı doğası, katılımcılarında bağımsız olma, karar verebilme, edilginlik yerine etkinlik, yetkinleşme ve demokratikleşme niteliklerinin kazanılmasına da katkıda bulunur. Dramanın bir öğretim tekniği olarak kullanılması yoluyla öğrenciler ders konusunu öznel ve nesnel ilişkiler içerisinde yapılandırır (San, 1990). “Drama çalışmaları; demokratik, çeşitli ve değişik ilişkileri görebilen, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü ve yaratıcı çocuk, ergen ve gençler yetiştirmeye yöneliktir” (San, 1990, s. 582). Drama yoluyla felsefe öğretiminde öğrenci, canlandırma yaparak örneğin, etik bir ikilemi deneyimleyerek çözümlenmeye çalışır. Öğrenci felsefi bir probleme farklı açıdan ve eleştirel bakmayı drama aracılığı ile didaktik olarak değil doğal bir yolla öğrenir (Güven, 2019).

Eğitimde dramaya yönelik araştırmalar incelendiğinde dramanın öğrencilerin çeşitli becerileri ile akademik başarıları üzerine etkilerinin (Akyazı ve Kaplan, 2018; Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Kars,

2018; Kartal, 2009; Köseoğlu ve Ünlü, 2006; Yeşiltaş, Taş ve Özyürek, 2017; Yılmaz, 2013), öğrencilerin (İncebacak, Sarışan Tungaç ve Yaman, 2017), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının (Bütün, Tüzüner ve Duman, 2015; Hamurcu, 2009, 2010; Namdar ve Kaya, 2018; Oğuz ve Altun, 2011; Okvuran, 2000; Ünal, 2004; Yönel, 2004), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlilik (Okvuran, 2003a) ya da öz yeterliklerinin (Çetingöz, 2012; Maden, 2010; Namdar ve Kaya, 2018) incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Calp ve Seçgin (2019) ülkemizde yaratıcı dramayı konu alan, 1990-2017 yılları arasında tamamlanmış tezleri inceledikleri araştırmada, yaratıcı dramanın dil becerisi, düşünme becerisi, derse yönelik tutum, akademik başarı, sosyal beceri gibi değişkenlerle ilişkili olarak ele alındığını tespit etmişlerdir. Özbey ve Sarıkaya (2019) ülkemizde dramayı konu alan, 2006-2016 yılları arasında tamamlanmış tezleri inceledikleri metasentez çalışmasının sonucunda dramanın akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Calp ve Seçgin (2019) ile Özbey ve Sarıkaya (2019) inceledikleri lisansüstü tezlerde dramanın en çok fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce, hayat bilgisi dersleri bağlamında incelendiğini tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, mevcut araştırma bağlamında yapılan alanyazın incelemesinde de felsefe ile ilişkisi bağlamında dramanın konu alındığı sınırlı sayıda çalışmaya (Güven, 2019; Kars, 2018) rastlanmıştır. Kars (2018) yarı deneysel araştırmasında, 11. sınıf felsefe dersinde drama atölyesi uygulamasının öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda drama atölyelerinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ve başarı puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede arttığı tespit edilmiştir. Yaratıcı drama atölyelerin öğrencilerin felsefe dersine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarına ek olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Güven (2019) 9-11 yaş grubundaki çocuklarla felsefe eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların karşı görüş geliştirme, kavramsal ilişkilendirme, düşünme esnekliği ve empati gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

Erbay ve Ömeroğlu (2012) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin drama uygulama yeterliliği ile demokratik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları drama yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin drama etkinliklerinde kuralları belirlerken çocukların fikirlerini aldıklarını, bunun için çocuklara açık uçlu sorular sorduklarını ve oylama yaptıklarını göstermiştir. Bu öğretmenlerin kendisinden farklı görüşte olan öğrencilere karşı daha hoşgörülü oldukları, öğrencilere olumsuz tepkilerde bulunmak yerine kendilerini ifade edebilmeleri için onları destekledikleri görülmüştür. Bu bulgular felsefe eğitimi alanında çalışan öğretmenler için de dramanın ne denli önemli olduğunu gösterir niteliktedir. Zira yukarıda belirtildiği üzere, felsefe eğitiminin amacı, dünyadaki varoluş süreçlerine bir anlam katmak için öğrencileri içinde yaşadıkları toplumu ve kendilerini sorgulamaya teşvik etmektir. Bu da ancak öğretmenin demokratik bir atmosfer oluşturması ve öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etmesi suretiyle mümkündür.

Felsefe eğitiminin amacına ulaşabilmesi; yani bağımsız, etkin, eleştirel düşünebilen, hoşgörülü, demokratik bir bilince sahip, kendi varoluş sürecine bir anlam katabilen, içinde yaşadığı toplumu ve kendini sorgulayabilen bireylerin yetiştirilmesi için felsefe eğitiminde yaratıcı drama gibi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Nitekim, “Yaratıcı drama eşliğinde felsefe eğitiminin yapılması ile öğrenci eğitim-öğretim sürecinin yalnızca dinlemekten ve not almaktan ibaret olmadığını yaşayarak tecrübe edecektir. Çünkü yaratıcı drama ile işlenen derslerde öğrenci sürecin bir malzemesi değil tam aksine sürece yön veren en önemli aktörlerden biri olmaktadır” (Kars, 2018, s.27). Felsefe öğretiminde bu denli önemli olmasına karşın yaratıcı drama ile ilgili alanyazında dramayı felsefe ile ilişkili olarak ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Güven, 2019; Kars, 2018). Alanyazındaki boşluktan hareketle mevcut araştırmada felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularının geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının tutumlarını ve tutumlarında etkili olan değişkenlerin tespit edilmesi suretiyle felsefe grubu öğretmen adaylarının eğitime katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, bir kamu üniversitesinde felsefe grubu öğretmenliği programına devam eden lisans öğrencileri ile felsefe grubu pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin bir öğretim yöntemi olarak dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve tutumlarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program türüne, drama dersi almış olma ve drama dersi almaya isteme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2012) tarama modellerini geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir kamu üniversitesinde felsefe grubu öğretmenliği programına devam eden lisans öğrencileri (n=80) ile felsefe grubu pedagojik formasyon programına devam eden öğrenciler (n=137) oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle, çalışmaya katılmaya gönüllü bütün öğrencilerin örnekleme dâhil edilmesi planlanmıştır.

Araştırma verileri 2019 yılı Kasım-Aralık aylarında toplanmıştır. Araştırmaya 132'si formasyon programına ve 55'i lisans programına devam eden toplam 187 felsefe grubu öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ile ilgili demografik özelliklerin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	149	79.7
	Erkek	38	20.3
Program türü	Lisans	55	29.4
	Formasyon	132	70.6
Drama dersi almış olma durumu	Evet	17	9.1
	Hayır	170	90.9
Drama dersi almak isteme durumu	Evet	112	59.9
	Hayır	75	40.1

Tablo 1'de, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının kadın (%79.7) olduğu ve formasyon programına (%70.6) devam ettikleri, büyük bir kısmının (%90.9) daha önce dramaya yönelik herhangi bir ders ya da kurs almadıkları, ancak yarısından fazlasının (%59.9) dramaya yönelik bir ders ya da kurs almak istedikleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri program türü, sınıf düzeyi, dramaya yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıkları gibi bilgilere yönelik sekiz sorudan oluşmaktadır.

Okvuran (2000) tarafından geliştirilen Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği (YDTÖ) 45 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri 1: Kesinlikle Katılıyorum, 2: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılmıyorum ve 5: Hiç Katılmıyorum şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekteki maddelerin 30 tanesi olumlu ve 15 tanesi olumsuz ifadeler içermektedir. Olumsuz maddeler ters kodlama yapılarak puanlanır. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. İlk faktör olan *Dramaya Yönelik Genel Tutumlar (DYGT)* dramanın ayrıntılarını fark etme, spontanlığı, iyimserlik duygusunu ve güveni artırma gibi

kişilerin sosyal yaşantılarıyla ilişkili 20 madde içermektedir. İkinci faktör olan *Bireylerin Kendilerine Yönelik Tutumları (KYT)* dramadan hoşlanma, kendini dramada başarılı bulma, dramanın kendini rahatlatması gibi bireylerin dramaya yönelik kendileriyle ilgili 13 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör olan *Dramaya Yönelik Eleştirel Tutumlar (DYET)*, dramanın kişiyi geliştirmemesi, kişiyi ürkütmesi, bakış açısında değişim yaratmaması gibi kişilerin dramaya yönelik eleştirel tutumlarını yansıtan 12 madde içermektedir. Yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değerlerinin birinci faktör için .88, ikinci faktör için .85, üçüncü faktör için ise .78 olduğu görülmüştür (Okvuran, 2000). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik değerleri yeniden incelenmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik değerlerinin birinci faktör için .85, ikinci faktör için .75, üçüncü faktör için, .85 ve ölçek toplamı için ise .82 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ölçeğin ve alt boyutlarının normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri vasıtasıyla incelenmiştir. Test sonuçları verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenen değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenler iki kategorili olduğundan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümünde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular ilgili alanyazın kapsamında yorumlanmıştır.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Dramaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Mod	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık
DYGT	20	106	50.35	60	51	14.24	0.668
KYT	17	65	37.98	39	38	6.68	0.405
DYET	23	66	42.26	36	42	7.02	0.031
Ölçek Toplam	71	210	130.60	135	131	19.57	0.474

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin DYGT faktörüne ilişkin minimum düzeyin 20 ve maksimum düzeyin 106 olduğu görülmektedir. DYGT faktörünün $\bar{x} = 50.35$ ($s=14.24$) ortalama düzeye sahip olduğu ve çarpıklık değeri incelendiğinde 0.668 ile öğretmen adaylarının DYGT faktörüne ilişkin puanlarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin KYT faktörüne ilişkin minimum düzeyin 17 ve maksimum düzeyin 65 olduğu görülmektedir. KYT faktörünün $\bar{x} = 37.98$ ($s=6.68$) ortalama düzeye sahip olduğu, çarpıklık değeri incelendiğinde 0.405 ile öğretmen adaylarının KYT faktörüne ilişkin puanlarının ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin DYET faktörüne ilişkin minimum düzeyin 23 ve maksimum düzeyin 66 olduğu görülmektedir. DYET faktörünün $\bar{x} = 42.26$ ($s=7.02$) ortalama düzeye sahip olduğu, çarpıklık değeri incelendiğinde 0.031 ile öğretmen adaylarının DYET faktörüne ilişkin puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının YDTÖ toplam puanlarına ilişkin minimum düzeyin 71 ve maksimum düzeyin 210 olduğu görülmektedir. YDTÖ toplam puanlarının $\bar{x} = 130.60$ ($s=19.57$) ortalama düzeye sahip olduğu, çarpıklık değeri incelendiğinde 0.474 ile öğretmen adaylarının YDTÖ toplam puanlarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3.
Cinsiyete Göre YDTÖ Puanlarına Ait Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Ortalama	Ss	M-W	p değeri
DYG	Kadın	48.95	14.24	1762.5	0.000* (2>1)
	Erkek	55.84	13.03		
KYT	Kadın	37.50	6.99	2132.0	0.019* (2>1)
	Erkek	39.92	4.98		
DYET	Kadın	42.97	6.63	1939.0	0.003* (1>2)
	Erkek	39.50	7.89		
Ölçek Toplam	Kadın	129.42	19.63	2181.5	0.029* (2>1)
	Erkek	135.26	18.91		

*p<.05

Tablo 3'te öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının ölçek toplamı ve faktörlerin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ölçek toplam puanı ile DYGT ve KYT faktör puanlarında erkekler lehine, DYET faktör puanlarında ise kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.
Program Türüne Göre YDTÖ Puanlarına Ait Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Program Türü	Ortalama	Ss	M-W	p değeri
DYG	Lisans	48.04	10.74	3087.5	0.107
	Formasyon	51.32	15.40		
KYT	Lisans	37.33	5.93	3347.5	0.401
	Formasyon	38.27	6.98		
DYET	Lisans	42.78	7.28	3415.5	0.524
	Formasyon	42.05	6.93		
Ölçek Toplam	Lisans	128.15	16.43	3258.5	0.270
	Formasyon	131.63	20.72		

Tablo 4'te öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların devam ettikleri program türüne göre dağılımı verilmiştir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri program türüne göre YDTÖ faktörleri ve ölçek toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5.
Drama Dersi Almış Olma Durumuna Göre YDTÖ Puanlarına Ait Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Ders alma durumu	Ortalama	Ss	M-W	p değeri
DYG	Evet	38.88	11.50	653.0	0.000* (2>1)
	Hayır	51.50	14.01		
KYT	Evet	30.71	6.06	471.5	0.000* (2>1)
	Hayır	38.72	6.32		
DYET	Evet	44.35	7.11	1123.0	0.130
	Hayır	42.05	7.00		
Ölçek Toplam	Evet	113.94	15.50	595.5	0.000* (2>1)
	Hayır	132.27	19.19		

*p<.05

Tablo 5'te öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların drama dersi alma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Öğretmen adaylarının drama dersi alma durumuna göre DYET faktör puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak ölçek toplam puanları ile DYGT ve KYT faktör puanlarında daha önce dramaya yönelik herhangi bir ders ya da kurs almamış olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.
Drama Dersi Almayı İsteme Durumuna Göre YDTÖ Puanlarına Ait Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Ders alma isteği	Ortalama	Ss	M-W	p değeri
DYGT	Evet	46.30	13.77	2269.0	0.000* (2>1)
	Hayır	56.40	12.79		
KYT	Evet	36.18	6.78	2438.0	0.000* (2>1)
	Hayır	40.69	5.57		
DYET	Evet	43.13	7.06	3359.0	0.020* (1>2)
	Hayır	40.96	6.81		
Ölçek Toplam	Evet	125.62	19.34	2545.5	0.000* (2>1)
	Hayır	138.05	17.57		

*p<.05

Tablo 6’da öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların dramaya yönelik ders almayı isteme durumuna göre dağılımı verilmiştir. Öğretmen adaylarının drama dersi almayı isteme durumuna göre ölçek toplamı ve faktörlerin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ölçek toplam puanı ile DYGT ve KYT faktör puanlarında dramaya yönelik ders almayı istemeyen öğretmen adayları lehine, DYET faktör puanlarında ise dramaya yönelik ders almayı isteyen öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında bir kamu üniversitesinde felsefe grubu öğretmenliği programına devam eden lisans öğrencileri ile felsefe grubu pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin bir öğretim yöntemi olarak drama yönelik tutumlarının incelemesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek toplam puanlarının ve DYGT puanlarının ortalamasının üzerinde, KYT puanlarının ortalama civarında ve DYET puanlarının ise ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, öğretmen adaylarının genel olarak yaratıcı dramaya yönelik olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazınla paralellik göstermektedir (Hamurcu, 2009, 2010; Kaf, 2017; Karabağ, 2014; Ünal, 2004).

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının ölçek toplamı ve faktörlerin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ölçek toplam puanı ile DYGT ve KYT faktör puanlarında erkekler lehine, DYET faktör puanlarında ise kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, erkek öğretmen adaylarının genel olarak yaratıcı dramaya yönelik kadın öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum içinde oldukları, kadın öğretmen adaylarının ise dramaya yönelik eleştirel tutumda erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında dramaya yönelik tutumların cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaların büyük bir kısmında kadınların erkeklere göre daha olumlu tutum içinde oldukları görülürken (Hamurcu, 2009, 2010; Oğuz ve Altun, 2011; Ünal, 2004) diğer bazı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Karabağ, 2014; Namdar ve Kaya, 2018). Örneklem %79,7’sinin kadınlardan oluştuğu mevcut araştırmada ise sadece DYET faktör puanlarında kadınlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu durumun örneklem homojen nitelik sergilememesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri program türüne göre ölçek toplamı ve faktör puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazında felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarını program türü değişkeni kapsamında ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Yanal (2004) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının drama dersi alma durumuna göre DYET faktör puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak ölçek toplam puanları ile DYGT ve KYT faktör puanlarında daha önce dramaya yönelik herhangi bir ders ya da kurs almamış olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının drama dersi almayı isteme durumuna göre ölçek

toplamı ve faktörlerin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ölçek toplam puanı ile DYGT ve KYT faktör puanlarında dramaya yönelik ders almayı istemeyen öğretmen adayları lehine, DYET faktör puanlarında ise dramaya yönelik ders almayı isteyen öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Bir diğer ifadeyle, daha önce dramaya yönelik ders almamış ve ders almaya istekli olmayan öğretmen adaylarının genel olarak yaratıcı dramaya yönelik eleştirel tutum dışındaki boyutlarda daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Okvuran (2000)'ın çalışmasında elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Söz konusu çalışmada katılımcılardan temel ve ileri düzeyde drama seminer dersi ya da drama ile ilgili kurs almış olanların dramaya yönelik tutumlarının ders ya da kurs almamış olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yanal (2004)'in okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında ise drama dersi/kursu almış olma durumuna göre dramaya yönelik genel tutumlar ve kendine yönelik tutumlar faktörlerinde anlamlı farklılık görülmezken, eleştirel tutum faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada dramaya yönelik ders alma ve ders almayı isteme durumlarına göre elde edilen ve alanyazınla örtüşmeyen bulgular düşündürücüdür. Zira öğretmen adaylarının drama etkinlikleriyle tanıştıkça dramaya yönelik daha olumlu bir tutum sergilemeleri beklenmektedir. Nitekim, öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelendiği deneysel araştırmalarda araştırma kapsamında yürütülen drama eğitimleri sonrasında öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim olduğu saptanmıştır (Hamurcu, 2009; Karabağ, 2014; Ünal, 2004). Öte yandan, Okvuran (2000) dramaya yönelik giriş düzeyinde bir eğitimin tutumları etkilemede yeterli olmadığı ve tutum değişikliği için uzun süreli drama eğitimlerinin gerekli olduğunu da not etmiştir.

Mevcut araştırma bulguları felsefe grubu öğretmen adaylarının veri toplama aracı olarak kullanılan YDTÖ'ye verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. İleride yürütülecek çalışmalarda ölçek verilerine ek olarak görüşmeye dayalı verilerin de araştırmaya dâhil edilmesi önerilebilir. Bu suretle, öğretmen adaylarının tutumlarında sadece hangi değişkenlerin etkili oldukları değil ayrıca bunların nasıl etkili olduklarına yönelik daha derinlemesine bir kavrayış elde edilebilir.

Mevcut araştırmanın örnekleme felsefe grubu öğretmen adayları ile sınırlıdır. İleride yürütülecek araştırmalarda örneklemin felsefe grubu öğretmenlerini de içerecek şekilde genişletilmesi ve öğretmen adayları ile öğretmenlerin dramaya yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.

Türkiye'de sadece üç kamu üniversitesinde felsefe grubu öğretmenliği alanında öğretmen eğitimi programları aracılığı ile öğretmen yetiştirilmektedir. Mevcut araştırma bunlardan yalnızca birinde öğrenim görmekte olan felsefe grubu öğretmen adayları ile sınırlıdır. İleride yürütülecek çalışmalarda felsefe grubu öğretmeni yetiştiren üç üniversitede öğrenim gören felsefe grubu öğretmen adaylarının örnekleme dâhil edilmesi ve felsefe öğretiminde yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akyazı, N. ve Kaplan. A. (2018). Drama yöntemi ile tam sayılarla toplama işleminin öğretimi: 6. sınıf öğrencilerinden yansımalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Bütün, A.M., Tüzüner, A. ve Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 1-14.
- Calp, Ş. ve Seçgin, G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama kullanmaya yönelik özyeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çüçen, A. K. (1999). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Erbay, F. ve Ömeroğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin demokratik tutumlarının drama uygulama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 171-188.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hamurcu, H. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1257-1273.
- Hamurcu, H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 188, 109-124.
- İncebacak, B., Sarışan Tungaç, A. ve Yaman, S. (2017). Yaratıcı drama ile öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 214-248.
- Karabağ, G. (2014). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 27-46.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kars, F. (2018). *Yaratıcı dramanın felsefe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kefeli, İ. (2011) Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı: Ayşe Teyze’nin çantası. Jean Baudrillard, özel bölüm: Felsefe eğitimi ve çocuklar için felsefe, *Özne Dergisi*, 8(14), 199-210.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 334-342.
- Köseoğlu, İ. ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13(1), 125-132.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8. Baskı). New York: Pears.
- Namdar, O. A. ve Kaya, Ö. S. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.
- Oğuz, A. ve Altun, E. (2011, Nisan). Öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. The 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications konferansında sunulan bildiri, Antalya.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Okvuran, A. (2003a). Drama öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 81-87.
- Okvuran, A. (2003b). Yaratıcı drama eğitimine katılma ve bazı demografik değişkenlerin dramaya yönelik tutumlara etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 225-240.
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Özbey, Ö. F. ve Sarıkaya, R. (2019). Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 231-253. doi: 10.30855/gjes.2019.os.01.013
- Razon, N. (1990). *Yaratıcılığı geliştirici oyunla eğitim: Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Ünal, E. (2004). Celal Bayar üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde drama dersine ilişkin tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-15.
- Yeşiltaş, H. M., Taş, E. ve Özyürek, C. (2017). Yaratıcı drama destekli fen öğretiminin kavram yanılgılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 827-836.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Investigation of Philosophy Group Teacher Candidates' Attitudes towards Drama

Adem Şahin Aysel Tüfekci

To cite this article: Şahin, A. ve Tüfekci, A. (2020). Felsefe grubu öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 401-412. doi: 10.30900/kafkasegt.833185

Research article

Received: 29.11.2020

Accepted: 10.12.2020

Introduction

Philosophy education contributes to students' revealing their own thoughts and perspectives, making connections between different situations, making interpretations and exhibiting an individual stance, regardless of the dominant ideas (Kızıltan, 2012). However, philosophy education in our country is considered as a collection of theoretical knowledge and is seen as a lesson that can be passed over by memorizing. This limits students' thinking considerably and prevents them from establishing the relationship between their life and thoughts (Kefeli, 2011). Different teaching methods can be used in teaching philosophy (Çüçen, 1999), including drama. Okvuran (2003b) states that drama leads participants to creativity and critical thinking. The drama method is an activity that entertains and educates the student by breaking the oppressive patterns of education, integrating the lesson and the student with the modern education system, improvisation and animation (Genç, 2003).

While there is an extensive amount of research about the effect of drama on academic achievement and skills in various subject areas such as math, science, language and literacy, etc. (Akyazı and Kaplan, 2018; Aykaç and Adıgüzel, 2011; Kars, 2018; Kartal, 2009; Köseoğlu and Ünlü, 2006; Yeşiltaş, Taş and Özyürek, 2017; Yılmaz, 2013), teachers' and teacher candidates' attitudes towards drama (Bütün, Tüzüner and Duman, 2015; Hamurcu, 2009, 2010; İncebacak, Sarışan Tungaç and Yaman 2017; Namdar and Kaya, 2018; Oğuz and Altun, 2011; Okvuran, 2000; Ünal, 2004; Yönel, 2004); teachers' and teacher candidates' competence and self-efficacy in drama (Çetingöz, 2012; Maden, 2010; Namdar and Kaya, 2018; Okvuran, 2003a), only few studies (Güven, 2019; Kars, 2018) is found in which drama is investigated in relation to teaching philosophy.

The aim of the present study was to investigate the philosophy group teacher candidates' attitudes towards drama and whether or not their attitudes varied significantly by the type of program that they attended, their gender, drama lessons or courses that they had taken in the past, and by whether or not they wanted to take drama lessons or courses in the future.

Method

The research was designed in descriptive survey model. A total of 187 philosophy group teacher candidates, 132 of whom were in the pedagogical formation program and 55 of whom were in the undergraduate program at a public university during the fall semester 2019 participated in the study. Personal Information Form, developed by the researchers and the Creative Drama Attitude Scale, developed by Okvuran (2000) were used to collect the data. The Creative Drama Attitude Scale consists of 45 items, 30 of which are positive and 15 are negative. The negative items were reverse coded. The scale consists of three subscales: "General Attitudes towards Drama (GA)," "Personal Attitudes towards Themselves (PA)," and "Critical Attitudes towards Drama (CA)." Data were collected during the months of November and December in year 2019. The analysis of the data indicated that the data were

not normally distributed. Thus, Mann Whitney U test was used for analysis since the items had two categories.

Findings

It was found that the philosophy group teacher candidates' total scale and GA subscale scores were above average, their PA subscale score were around average and their CA subscale score were below average. It was also found that the philosophy group teacher candidates' scores of scale total and all the subscale varied by gender. Female philosophy group teacher candidates obtained significantly higher scores in CA subscale than did male counterparts, while male students obtained significantly higher scores in scale total and PA subscale than did female counterparts. No significant differences were found between philosophy group teacher candidates' scores of the scale total and subscales in terms of the type of the program that they attend to. It was found that while the philosophy group teacher candidates' scale total, GA and PA subscale scores varied by taking drama course in the past, their CA subscale scores did not. Those who had not taken any drama lessons or courses in the past obtained significantly higher in scale total, GA and PA subscales than their counterparts who had taken drama lessons or courses. Finally significant differences were found in philosophy group teacher candidates' scores in terms of whether or not they wanted to take any drama lesson or course. Those who do not wanted to take a drama lesson or course obtained higher scores in scale total, GA and PA subscales, while those who wanted to take drama lesson or course obtained higher in CA subscale.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The finding regarding candidate teachers' scores distribution of the scale total and subscales were parallel to the literature (Hamurcu, 2009, 2010; Kaf, 2017; Karabağ, 2014; Ünal, 2004). However the finding regarding variation of the philosophy group teacher candidates' scores of the scale total and subscales by gender is inconsistent with the literature. While most of the studies show that women have a more positive attitude than men (Hamurcu, 2009, 2010; Oğuz and Altun , 2011; Ünal, 2004), some other studies have found that there is no significant difference according to gender (Karabağ, 2014; Namdar and Kaya , 2018). The finding regarding the type of program attended is somewhat parallel to the Yanal (2004) study, in which no significant differences were found among the teachers attitudes towards drama in terms of the faculty and department that they had graduated from. However, the findings regarding the variation of the philosophy group teacher candidates' scores in terms of weather they had taken any drama lesson or courses and weather they wish to take drama lesson or courses is inconsistent with literature. Most studies indicate that teachers who had taken drama courses develop more positive attitude towards drama (Hamurcu, 2009, Karabağ, 2014; Okvuran, 2000; Ünal, 2004; Yanal, 2004).

The present research was limited with data obtained from Creative Drama Attitude Scale. Interview-based data can be included to scale based data in future research in order to explore philosophy group teacher candidates' attitudes towards drama more in depth. The sample of the present study is limited with philosophy group teacher candidates, it may be suggested to expand the sample to include philosophy group teachers and to examine the attitudes of philosophy group teacher candidates' and teachers towards drama comparatively.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Davranış ve Tutumlarının Belirlenmesi¹

Beyza Selin UZUN² ID Burcu ŞENLER³ ID ✉

Atıf: Uzun, B. S. ve Şenler, B. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 413-429. doi: 10.30900/kafkasegt.796058

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:17.09.2020

Kabul Tarihi: 30.12.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarını ölçmek için Çevresel Bilgi Ölçeği, Çevresel Davranış Ölçeği ve Çevresel Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. İkinci aşamada Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki ilkokullarda öğrenim görmekte olan gönüllü 457 dördüncü sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılarak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Son olarak da ölçekler Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ildeki iki ilçeye bağlı ilkokullarda öğrenim görmekte olan gönüllü 292 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak çalışmanın alt problemlerine cevap aranmıştır. Öğrencilerin ortalama puanları Çevresel Bilgi Ölçeği için ölçek ortalamasının üstündeyken, Çevresel Davranış Ölçeği ve Çevresel Tutum Ölçeği için maksimuma yakındır. Yapılan yordamsal analizler sonucunda çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri dersi notuna göre yapılan incelemede bilgi ve tutum ölçeği puanlarının fen bilimleri dersi karne notuna göre anlamlı olarak farklılaştığı; davranış puanlarının fen bilimleri dersi karne notuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, elde edilen bulgular alanyazında yer alan bilimsel araştırmalar ile tartışılmış ve çevre eğitimine katkısı olunabileceği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, çevresel bilgisi, çevresel davranış, çevresel tutum

Abstract

The aim of the study is to determine fourth grade primary school students' knowledge, behaviors and attitudes towards the environment and to examine them regarding some variables. In the study, survey design which is one of the quantitative research methods was used. The study was carried out in three parts. In the first part of the study, Environmental Knowledge Scale, Environmental Behavior Scale and Environmental Attitude Scale were developed to measure students' knowledge, behavior and attitudes towards the environment. In the second part, a pilot study was conducted with 457 fourth grade volunteer students in a district in the Aegean Region. The validity and reliability analyses were utilized. Finally, the scales were applied to 292 fourth grade volunteers studying at primary schools in two districts in a province in the Southeastern Anatolia Region to answer the study's problems. As a result of the analysis, it was found that the environmental knowledge, behavior and attitude scores did not differ according to gender but the scores of female students were found to be higher. In the examination made according to the science course grade, it was determined that the scores of knowledge and attitude scales differed significantly while the scores of behavior scale did not differ. A positive and significant relationship was determined among students' knowledge, behavior and attitudes towards the environment. In the

¹ Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

³ Sorumlu yazar, bsenler@mu.edu.tr, Doçent Doktor, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

end, the findings have been discussed with the scientific researches in the literature and suggestions that can contribute to environmental education have been made.

Keywords: Primary school, environmental knowledge, environmental behavior, environmental attitude

Giriş

Canlılar yaşamlarını sürdürebilmek için fiziksel bir alana ihtiyaç duymaktadır. Çevre en genel anlamı ile bir canlının canlı ve cansız varlıklar ile birlikte yaşamını sürdürdüğü alan, doğal veya yapay ortam olarak tanımlanabilmektedir (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Sanayi devriminden itibaren başlayarak ilerleyen ve günümüzde ise hızına hız katarak devam eden teknolojik gelişmeler, doğal kaynakların hızla tüketilmesi, toplumların tüketim toplumuna dönüşmesi, yeşil alanların giderek azalarak gri alanların çoğalması gibi etkenler ekonomik döngüler ve toplumsal dengelerin yanında en çok çevremizi etkilemektedir. Bu etkenler insanların doğanın kaynaklarını kullanırken gitgide ona sahip olma çalışmaları neticesinde çevre ile ilgili problemler yaşanmasına neden olmaktadır (Sam, Gürsakal ve Sam, 2010). Dünyada güncel olarak yaşanan çevresel sorunların başında küresel ısınma ve iklim değişikliği sorunları gelmektedir. Bunlarla birlikte; biyolojik çeşitlilikte azalma ve ekosistemlerin tahrip edilmesi, nükleer kirlilikler, doğal kaynakların hızla tükenmesi, erozyon, çölleşme gibi sorunlar da oldukça etkilidir ve hem dünyanın hem de insanların yaşamında önemli rol oynamaktadır (Ertürk, 2009).

Ortaya çıkan çevre sorunlarının ciddi sonuçlar doğurmasıyla birlikte insanlarda, toplumlarda ve yönetimlerde; “Çevre sorunlarını önlemek için neler yapılabiliriz?” sorusu ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kapsamda verilen en kapsamlı cevap ise çevre sorunlarının henüz ortaya çıkmadan engellenmesi için çevre eğitime önem verilmesi olmuştur. İnsanların çevre konusunda gerekli biçimde eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir (Aydın ve Çepni, 2012). Bu bağlamda çevre bilgisi çevre eğitiminin bileşenlerinden biridir. Çevre bilgisi, genel anlamıyla bireylerin sahip oldukları bilgiyle çevre konusundaki sorunları anlamalarına, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmeye, bu sorunların nedenleri hakkında fikirler oluşturmaya yardımcı olur (Öztürk, 2013). Dolayısıyla çevre hakkında sadece bilgi sahibi olmak, çevre bilincine sahip olmanın bir parçası olarak görünmektedir. Bunun yanında çevre eğitimi; özünde bireylerin çevreye ve doğaya olan farkındalıklarını arttırarak sadece bilgi boyutunda değil, davranış boyutunda da bireylerde kalıcı ve olumlu etkiler bırakmayı amaçlamaktadır (Şimşekli, 2004). Bireylerin çevrelerine yönelik olumlu davranışlarının gözlenmesi ile bireylerde ve nihayetinde toplumun genelinde bir çevre bilinci oluşturmaktan söz edilebilmektedir. Bu sayede çevre sorunlarının temelinde yatan insan faktörünün ve bu faktörün dünyamız üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilebileceğinden bahsedilebilir (Ceger ve Erten, 2018). Çevreye yönelik olumlu davranışların kazandırılması sürecinde atılacak ilk adım bireylerin erken yaşta alacakları planlı ve programlı çevre eğitimi neticesinde, çevreye yönelik bilgi düzeylerinin artmasıyla birlikte, çevreye yönelik olumlu tutumlarının da arttırılmasıdır (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013). İnsanoğlunun çevresine karşı takındığı olumlu tutumlar, çevresini sahiplenmesi, koruması gibi davranışların arkasında destekleyici bir his olarak görülebilmektedir (Karaismailoğlu, 2018; Karataş, 2013; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013). Bireylere verilecek çevre eğitimi, bireylerin çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip olmasında ve bu tutumların daha sonrasında olumlu davranışlara dönüşmesinde oldukça önemlidir. Çevre hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olan bireyler, çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirecek ve bu doğrultuda alışkanlıklar edineceklerdir. Çevre bilgisine sahip olan bireylerin bu bilgileri kullanması ve günlük yaşamlarında içselleştirmesi sonucunda, çevre bağlamında olumlu tutumlar gelişmeye başlamakta ve olumlu tutumların gelişmesi sonucunda da çevre dostu, çevreye karşı olumlu davranışlar sergilenmektedir (Karaismailoğlu, 2018; Öztürk, 2013).

Ülkemizde çevre eğitimi konusunda bu eğitimin en iyi ortaokul düzeyinde verilebileceği düşünülmüş ancak daha sonra bu fikir çevre eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği yönüne kaymıştır. Bunun nedenleri programlar ile ilkökul dördüncü sınıfta öğrencilerin çevre ile ilgili hava, toprak ve su kirliliği, sürdürülebilirlik ve madde döngüsü gibi kavramları öğrenebiliyor olmasıdır (Karaismailoğlu, 2018). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen ilköğretim kurumları öğretim programları incelendiğinde çevreye yönelik çalışmaların tüm disiplinlerde yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b, 2018c, 2018d,

2018e). İlköğretim programlarında yer alan çevre bilgisi ile ilgili içerikler öğrencilere kazandırılacak çevre bilinci açısından avantaj olarak görülebilmektedir. Çevre eğitiminin niteliğinin tartışıldığı günümüzde çevre eğitiminin bilgi aktarımı ve işlemlerin üzerinde daha çok davranış değişikliği olarak bireylerde gözlenebiliyor olabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buradan hareketle çevre eğitiminin varlığından çok çevre eğitiminin niteliği, öğrencilerin, bireylerin davranışlarına ne kadar yansıdığı önem kazanmaktadır (Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker, 2009).

Yurtiçi ve yurt dışında ilkokul düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu çalışmalarda çevreye yönelik duyarlılığa (örn. Özdemir, 2010; Tecer, 2007), çevre sorunlarına yönelik görüş ve farkındalığa (örn. Doğanay ve Sağgöz, 2019; Gökçeli, 2015; Verdellone, Campbell ve Alexandrino 2019); çevre okuryazarlığına (Özsoy, 2010) ve öğretim programını incelemeye (örn. Atasoy, 2012; Yolcu, 2013) odaklanıldığı görülmektedir. Çocuklara yönelik çevre eğitiminin önemini vurgulamak ve çevresel farkındalığı arttırmak amacıyla çevresel bilgi, tutum ve davranış kapsayan bütünleştirici bir çalışmanın yeni çalışmalara yol göstereceği düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, temel eğitimde mevcut durumda çevre bilinci ve çevre dostu davranışların oluşup oluşmadığını değerlendirmek bağlamında geliştirilen ölçeğin çevre eğitimi konusunda ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlarla birlikte araştırma doğrultusunda temel eğitim düzeyinde olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum gibi özellikleri belirlenmiş olacak, bu kapsamda öğrencilerin çevre okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesine de katkı sağlamaya çalışılacaktır. Çalışmada genel itibari ile çevre okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi öngörülen “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları nasıldır?” sorusunun cevabı aranmaktadır. Bu kapsamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının daha net görülmesi amacıyla bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmalarının yapılarak öğrencilere uygulanması, elde edilen verilerin yorumlanması ile kapsamlı bir araştırma yapılması düşünülmüştür. Bu yönden ele alınacak olduğunda temel eğitimin amaçları doğrultusunda çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesi için öğrencilerin ancak gerekli çevre bilgisine, çevreye yönelik olumlu tutumlara ve çevre dostu davranışlara sahip olması gerektiği görülmektedir. Araştırmanın özellikle temel eğitim seviyesinde çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları tek seferde ölçebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi yönüyle oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları ne düzeydedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları Fen Bilimleri dersi karne notuna göre değişmekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinde, bir örnekleme yer alan katılımcıların belirlenen özellikleri incelenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu doğrultuda bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum ölçmek bir ölçme araçlarının geliştirilmesi, ikinci aşamasında geliştirilen ölçeğin pilot uygulamasının yapılması, üçüncü aşamasında ise çalışmanın alt problemlerine cevap aramak için ölçeklerin başka bir örnekleme uygulanması bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bu ile bağlı iki ilçede bulunan ilkokullarda öğrenim görmekte olan gönüllü 292 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kız	158	54.1
	Erkek	134	45.9
Fen Bilimleri dersi karne notu	Çok iyi	239	81.8
	İyi	44	15.1
	Orta	9	3.1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasını kız öğrencilerin oluşturduğu, çoğunun Fen Bilimleri dersi karne notunun çok iyi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya yön vereceği düşünülen kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyet, bir önceki dönem fen bilimleri dersinden aldıkları karne notları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

“Çevremi Nasıl Görüyorum?” Formu

Araştırmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için öncelikle araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taranırken çevre, çevre eğitimi, çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum başlıkları altında özellikle durulmuştur. Alanyazının incelenmesi sonrasında toplam üç ölçekten ve 110 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken araştırmanın gerçekleştirileceği çalışma grubu dikkate alınarak maddelerin açık ve anlaşılır, sade bir dille yazılmış olmasına özen gösterilmiştir. Ardından kapsam geçerliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, beş fen bilimleri alan eğitimi uzmanı ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam sekiz uzmanın görüşü alınarak bazı maddeler anketten çıkarılmıştır. Son haline getirilen ölçme aracı beş ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine sunulmuş ve bütün maddelerin anlaşılır olduğu belirlenmiştir.

Pilot uygulama için ölçme aracı Ege Bölgesi'ndeki bir ilçede yer alan ilkokullarda öğrenim görmekte olan gönüllü 457 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliği için öncelikle her bir ölçüğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Özdeğer grafikleri sonucunda üç ölçeğin de tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Özdeğer 1 kriterine bakıldığında tek faktörlü yapının Çevresel Bilgi Ölçeği'ni %55, Çevresel Davranış Ölçeği'ni %61 ve Çevresel Tutum Ölçeği'ni ise %54 açıkladığı görülmüştür. Ölçeklerde yer alan maddelerden her ölçek için tek faktöre 0.30'un altında yüklenen maddeler ölçme araçlarından çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmanın örneklemini olan 292 öğrenciden toplanan verilerle yapılmış ve sonuçları Çevresel Bilgi Ölçeği için ($\chi^2/df = 4.82$, CFI = .89, NNFI = .87, RMSEA = .13), Çevresel Davranış Ölçeği için ($\chi^2/df = 5.03$, CFI = .99, NNFI = .98, RMSEA = .10) ve Çevresel Tutum Ölçeği için ($\chi^2/df = 4.94$, CFI = .93, NNFI = .92, RMSEA = .12) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar da ölçeklerin tek faktörlü yapısını desteklemiştir (bkz. Hu ve Bentler, 1999; Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977).

Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için çevresel bilgi ölçeğine KR-20, çevresel davranış ve çevresel tutum ölçeklerine Cronbach's Alpha analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda

güvenirligi düşük çıkan maddeler ölçeklerden çıkarılmıştır. Böylece ölçme araçları son halini almıştır (Ek 1).

Çevresel Bilgi Ölçeği

Öğrencilerin çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri üç seçeneğlidir. Her soru için yapılan cevaplamalar doğru, bilmiyorum ve yanlış şeklinde ayrılmıştır. İfadelerde doğru işaretleme yapanlara 1, bilmiyorum ve yanlış işaretleme yapanlara 0 puan verilerek değerlendirilmiştir. Çevresel bilgi ölçeğinin güvenirligi pilot çalışmada KR-20=.73 olarak bulunmuştur. Alt problemlerinin araştırıldığı çalışmada ise KR-20=.61 olarak hesaplanmıştır.

Çevresel Davranış Ölçeği

Öğrencilerin çevreye duyarlı davranışlarını hangi sıklıkta yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen çevresel davranış ölçeğinde üçlü likert tipinde hazırlanan (1=Her zaman, 2= Ara Sıra, 3=Asla) sekiz davranış maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirligi pilot çalışmada Cronbach's Alpha=.92 olarak hesaplanmıştır. Alt problemlerinin araştırıldığı çalışmada ise güvenirlilik Cronbach's Alpha =.69 olarak hesaplanmıştır.

Çevresel Tutum Ölçeği

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek üçlü likert tipinde (1=Katılıyorum, 2=Kararsızım, 3=Katılmıyorum) on maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirligi pilot çalışmada Cronbach's Alpha=.85 olarak hesaplanmıştır. Alt problemlerinin araştırıldığı çalışmada ise güvenirlilik Cronbach's Alpha =.69 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek formları numaralandırılarak SPSS 22 programına girilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bilgi puanlarının Skewness değerlerinin .117 ile 1.954 arasında, Kurtosis değerlerinin ise .145 ile -1.261 arasında olduğu saptanmıştır. Davranış puanlarının Skewness değerlerinin .163 ile 1.966 arasında, Kurtosis değerlerinin ise -.844 ile 1.884 arasında olduğu tespit edilmiştir. Tutum puanlarının ise Skewness değerlerinin .038 ile 1.954 arasında, Kurtosis değerlerinin ise -.162 ile 1.884 arasında olduğu görülmüştür. Skewness ve Kurtosis değerleri [+2,-2] arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (bkz. George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda yapılan analizlerde parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız t testleri kullanılmıştır. Bu analizler için istatistiksel anlamlılık değeri $p<.05$ olarak belirlenmiştir. Bilgi, davranış ve tutum ölçekleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından belirlenen parametre değerleri kullanılmıştır. Buna göre $r=10$ zayıf, $r=.30$ orta ve $r=.50$ yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Cohen, 1988).

Bulgular

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bilgi, Davranış ve Tutum Puan Düzeyleri

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanları betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları minimum, maksimum ve ortalama puanlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Betimsel Analizi

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Bilgi	292	4.00	18.00	13.81	2.97
Davranış	292	13.00	24.00	22.59	2.01
Tutum	292	17.00	30.00	27.39	2.48

Tablo 2'ye göre üç ölçek için de öğrencilerden tam puan alanlar bulunmaktadır. Öğrencilerin ortalama puanları Çevresel Bilgi Ölçeği için ölçek ortalamasının üstündeyken, Çevresel Davranış ve Çevresel Tutum ölçekleri için maksimuma yakındır.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarının çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanlarına etkisi bağımsız t testleri ile incelenmiştir ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Bilgi	Kız	158	14.00	3.25	290	.59	.557
	Erkek	134	13.78	2.99			
Davranış	Kız	158	22,78	1.82	290	1.72	.086
	Erkek	134	22,38	2.20			
Tutum	Kız	158	27.52	2.40	290	.74	.462
	Erkek	134	27.30	2.70			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin bilgi ölçeği puanlarında erkek öğrenciler ($\bar{x}_{be}=13.78$, $SS=2.99$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}_{bk}=14.00$, $SS=2.99$) arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(290)=.59$, $p>.05$). Aynı şekilde öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinden alınan puanlarında erkek öğrenciler ($\bar{x}_{de}=22.38$, $SS=2.20$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}_{dk}=22.78$, $SS=1.82$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(290)=1.72$, $p>.05$). Son olarak, öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden alınan puanlarında erkek öğrenciler ($\bar{x}_{te}=27.30$, $SS=2.70$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}_{tk}=27.52$, $SS=2.40$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(290)=.74$, $p>.05$). Analiz sonuçlarında elde edilen bulgularda fark anlamlı olmasa da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karne Notu Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanlarının Fen Bilimleri dersi karne notuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Karne notu 5=çok iyi, 4= iyi, 3= orta, 2= kötü, 1= çok kötü olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.

Karne Notu Değişkenine Göre Ölçeklerden Alınan Puanlar

	Karne Notu	N	\bar{x}	SS
Bilgi	Çok İyi	239	14.36	3.00
	İyi	44	12.07	2.81
	Orta	9	10.55	3.00
Davranış	Çok İyi	239	22.72	1.95
	İyi	44	22.39	1.92
	Orta	9	20.11	2.47
Tutum	Çok İyi	239	27.66	2.47
	İyi	44	26.69	2.37
	Orta	9	24.78	2.63

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Fen Bilimleri dersi karne notu çok iyi olan öğrenciler çevresel bilgi, davranış ve tutum ölçeklerinden orta not ve iyi not alan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Orta nota sahip öğrenci sayısı otuzun altında yer aldığı için yordamsal analizden çıkarılmış (bkz. Pallant, 2016) ve kalan gruplar bağımsız t-testleri ile incelenmiştir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5.

Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Karne Notu Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Ölçek	Karne Notu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Bilgi	Çok iyi	239	14.36	3.00	281	4.73	.000
	İyi	44	12.07	2.81			
Davranış	Çok iyi	239	22.72	1.82	281	1.06	.292
	İyi	44	22.39	2.20			
Tutum	Çok iyi	239	27.66	2.47	281	3.06	.002
	İyi	44	26.69	2.37			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin bilgi ölçeği puanlarında karne notu çok iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{bci}=14.36$, $SS=3.00$) ile iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{bi}=12.07$, $SS=2.81$) arasında notu çok iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($t(281)=4.73$, $p<.05$). Öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinden alınan puanlarında karne notu çok iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{dci}=22.72$, $SS=1.82$) ile iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{di}=22.39$, $SS=2.20$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(281)=1.06$, $p>.05$). Son olarak, öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden alınan puanlarında karne notu çok iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{tci}=27.66$, $SS=2.47$) ile iyi olan öğrenciler ($\bar{x}_{ti}=26.69$, $SS=2.37$) arasında notu çok iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(281)=3.06$, $p<.05$).

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bilgi, Davranış ve Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları arasındaki ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 6'da Pearson korelasyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6.

Çevreye Yönelik Bilgi, Davranış ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi

	Bilgi Düzeyi	Tutum Düzeyi	Davranış Düzeyi
Bilgi Düzeyi	1		
Tutum Düzeyi	.500**	1	
Davranış Düzeyi	.399**	.556**	1

**0,01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6'ya göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi ve tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.500$, $p\leq.001$); çevreye yönelik bilgi ve davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.399$, $p\leq.001$) ve çevreye yönelik tutum ve davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.556$, $p<0.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumları belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Öncelikle çalışmada kullanılması planlanan ölçekler geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri ve güvenilirlik hesaplamaları sonucunda ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ardından alt problemlerin araştırılmasına geçilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ortalama puanları Çevresel Bilgi Ölçeği için ölçek ortalamasının üstündedir. Çevresel davranış ve Çevresel Tutum Ölçeği puanları ise ölçekten alınacak maksimum puana yakındır. Sönmez ve Yerlikaya (2017) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeylerinin ortalamasının az da olsa üzerinde bir değer alırken, çevresel tutum ölçeği puanlarının daha yüksek değer aldığını bulmuşlardır. Çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutum puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği saptanmıştır. Ancak çevreye yönelik bilgi ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Atasoy (2005) yaptığı çalışmada çevre bilgi ölçeğinden kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Öte yandan cinsiyet değişkeni ile çevresel bilgi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da vardır. Akyol ve Kahyaoğlu (2012), Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006), Makki, Khalick ve Boujaoudes (2003) ve Yaşar (2013)

yaptıkları araştırmalarıyla ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısı ile bu araştırmalar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırmada çevreye yönelik davranışın cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat kız öğrencilerin davranış ölçeğinden almış oldukları puanların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Karaismailoğlu (2018) da yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrencinin çevre dostu davranış sergilemesi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca çevreye yönelik tutum cinsiyete göre incelenmiş ve anlamlı bir sonuç çıkmamasına rağmen kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerden fazla bulunmuştur. Yapılan benzer pek çok çalışmada çevresel tutum için farklı düzeylerdeki kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (örn. Alp vd., 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008; Bayık Temel, Özkahraman ve Şenyurt, 2011; Ekici, 2005; Özdemir Özden ve Öztürk, 2019; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005). Bu çalışma sonucunda kız öğrencilerin çevresel bilgi, davranış ve tutum puanları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda kız öğrencilerin sahip oldukları çevresel bilgiyi, çevresel davranış ve tutuma dönüştürme konusunda erkeklerden daha iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ölçeği sonuçlarına bakıldığında Fen Bilimleri karne notuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu anlamlı fark ise fen notu çok iyi olan öğrencilerin lehinedir dolayısıyla fen bilimleri ders notu arttıkça bilgi puanlarının da arttığı görülmektedir. Öğrencilerin çevreye yönelik davranış ölçeği sonuçlarına bakıldığında Fen Bilimleri karne notuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Özdemir Özden ve Öztürk (2019), ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları arttıkça daha yüksek çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı ve tutumlarının arttığını ifade etmiştir. Ancak Yaşar (2013) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin fen notlarının çevresel davranışlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çevresel tutum puanlarının fen bilimleri ders notuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Fen bilimleri ders notu çok iyi olan öğrencilerin çevresel tutum puanları, notu iyi olan öğrencilerin çevresel tutum puanlarından daha yüksektir. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça çevresel tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde bazı araştırmalarda (Teyfur, 2008; Yılmaz, Boone ve Anderson 2004) öğrencinin akademik başarıları arttıkça çevresel tutum ve davranış puanlarının arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları arttıkça çevresel bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür.

İlkokul öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumları arasında güçlü ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeyleri arttıkça çevreye dair tutumlarının geliştiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arttıkça çevreye dair bilgi düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sönmez ve Yerlikaya (2017) ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin çevresel bilgi ve davranışları arasında çok güçlü olmasa da anlamlı bir ilişki vardır. İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arttıkça çevreye yönelik davranışlarının olumlu yönde gelişme gösterdiği söylenebilir. Yaşar (2013) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde öğrencilerin çevresel tutumları ile çevresel davranış ve çevresel bilgileri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara bakılarak, temel eğitimden başlanılarak verilecek çevre eğitiminin daha etkili olabilmesi için okullarda öğrencilerin sadece bilgilerini arttırmaya yönelik değil çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışlara sahip olmalarını sağlayacak etkinliklere ve çalışmalara yer verilebilir; bu kapsamda organizasyonlar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akyol, B., ve Kahyaoğlu, H. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma Niğde örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Niğde.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006, Eylül). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerine bir çalışma*. VII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, Ü. Ö. (2012). *İlköğretim müfredatında yer alan çevre konularındaki FTTÇ kazanımlarına ulaşılma düzeyi ve öğrencilerin bu konulara karşı tutumlarının araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 105-122.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Bayık Temel, A., Özkahraman, Ş. ve Şenyurt, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 8-15.
- Berkes, F. ve Kışlalıoğlu, M. (1993). *Ekoloji ve çevre bilimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Ceger, B. ve Erten, S. (2018). Investigation of the information, attitude and behaviors of the conservatory secondary school students around the environment. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 9, 182-192.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Doğanay, G. ve Sağgöz, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-20.
- Ek, H. N., Düzgün, G., Kılıç, N., Ögdüm, P. ve Şeker, S. (2009). Adnan menderes üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 125-136.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 18, 71-83.
- Ertürk, H. (2009). *Çevre bilimleri*. Ankara: Ekin Yayınevi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6, 452-468.
- Gökçeli, F. K. (2015). *Çevre eğitimi programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi-Ankara Etimesgut örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Makki, M. H., Khalick, F. A. & Boujaode, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 9, 21-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). Matematik dersi öğretim programı. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018d). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018e). Türkçe dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özdemir Özden, D., ve Öztürk, C. (2019). Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 363-392.
- Özsoy, S. (2010). *Effects of eco-school application on elementary school students' environmental literacy levels* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS Program (6th ed.)*. London: McGraw-Hill Education.
- Sam, N., Gürsakal, S., ve Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- Sönmez, E. ve Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları üzerine bir alan araştırması: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1239-1249.
- Şimşekli, Y., (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1),83-92.
- Tecer, S. (2007). *Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Teyfur, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi İzmir örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 131-149.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.
- Verdelone, T. H., Campbell, G., & Alexandrino, C. R. (2019). Trabalhando educação ambiental com turmas do ensino fundamental I/Working environmental education with classes of elementary education I. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 4675-4687.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. F. (1977), Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136
- Yaşar, Z. (2013). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarının fen başarıları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşaroğlu, C. ve Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe için çevreye yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 253-275.
- Yılmaz, O., Boone, W.J. & Anderson, H.O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.

Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının “çevre eğitimi” açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Determining the Environmental Knowledge, Attitude, and Behavior of Fourth Grade Primary School Students

Beyza Selin UZUN

Burcu ŞENLER

To cite this article: Uzun, B. S. ve Şenler, B. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 413-429. doi:10.30900/kafkasegt.796058

Research article

Received: 17.09.2020

Accepted: 30.12.2020

Introduction

People should be educated and informed as necessary about the environment (Aydın and Çepni, 2012). In this context, environmental knowledge is one of the components of environmental education. Environmental knowledge, in general, helps individuals to understand environmental problems, to offer solutions to these problems, and to form ideas about the causes of these problems (Öztürk, 2013). Therefore, only having information about the environment seems to be a part of having environmental awareness. In addition, environmental education aims to have permanent and positive effects on individuals not only in the dimension of knowledge but also in the dimension of behavior by increasing individuals' awareness of the environment and nature (Şimşekli, 2004). By observing the positive behaviors of individuals towards their environment, it is possible to create an environmental consciousness in individuals and ultimately in the society. In this way, it can be mentioned that the human factor underlying environmental problems and the negative effects of this factor on our world can be minimized (Ceger & Erten, 2018). The first step to be taken in the process of gaining positive behaviors towards the environment is to increase the positive attitudes towards the environment as a result of the planned and programmed environmental education that individuals will receive at an early age, as their knowledge level towards the environment increases (Gökçe, Kaya, Aktay, & Özden, 2007; Yaşaroğlu & Akdağ, 2013). Individuals who have sufficient knowledge about the environment will develop positive attitudes towards the environment and will acquire habits in this direction. As a result of the individuals who have environmental knowledge using this information and internalizing it in their daily lives, positive attitudes begin to develop in the context of the environment, and as a result of the development of positive attitudes, environmentally friendly and positive behaviors towards the environment are displayed (Karaismailoğlu, 2018; Öztürk, 2013).

In order to emphasize the importance of environmental education for children and to increase environmental awareness, this study was carried out considering as an integrative study that includes environmental knowledge, attitude and behavior will contribute to the literature and guide new studies. It is thought that the scale developed in the context of evaluating environmental awareness and environmentally friendly behaviors in primary education will contribute to the relevant literature on environmental education. In addition to these, characteristics such as knowledge, behavior and attitude towards the environment of primary school fourth grade students at the basic education level will be determined in line with the research, and in this context, it will be tried to contribute to the training of students as environmentally literate individuals. In this context, it was planned to develop a scale in order to see the knowledge, attitudes and behaviors of primary school fourth grade students towards the environment more clearly and to apply this scale to students by carrying out validity and reliability

studies, and to conduct comprehensive research by interpreting the data obtained in this context. From this point of view, it is seen that students should only have the necessary environmental knowledge, positive attitudes towards the environment and environmentally friendly behaviors in order to raise environmentally literate individuals in line with the objectives of basic education. It can be said that this study is very important in terms of developing a measurement tool that can measure knowledge, attitudes and behaviors towards the environment at the primary education level.

In this study, it was aimed to determine the knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment and to examine them according to some variables. Therefore, research questions are as follows:

- What is the level of knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment?
- Do the knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment differ according to their gender?
- Do the knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment change according to the science course grade?
- Is there a relationship between the knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment?

Method

This research was carried out by using survey design, one of the quantitative research methods. Survey design is used for studies aiming to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2014). The study was carried out in three parts. In the first part of the study, Environmental Knowledge Scale, Environmental Behavior Scale and Environmental Attitude Scale were developed to measure students' knowledge, behavior and attitudes towards the environment. In the second part, a pilot study was conducted with 457 fourth grade volunteer students in a district in the Aegean Region. The validity and reliability analyses were utilized. Finally, the scales were applied to 292 fourth grade volunteers studying at primary schools in two districts in a province in the Southeastern Anatolia Region to answer the study's problems.

Findings

As a result of the analysis, it was found that the environmental knowledge, behavior and attitude scores did not differ according to gender but the scores of female students were found to be higher. In the examination made according to the science course grade, it was determined that the scores of knowledge and attitude scales differed significantly while the scores of behavior scale did not differ. A positive and significant relationship was determined among students' knowledge, behavior and attitudes towards the environment.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, knowledge, behavior and attitudes of primary school fourth grade students towards the environment were determined and analyzed according to some variables. First, the scales planned to be used in the study were developed. As a result of factor analysis and reliability calculations, the validity and reliability of the scales were provided. Then, sub-problems were investigated. It was determined that the environmental knowledge, behavior and attitude scores did not change depending on the gender variable. However, the environmental knowledge, behavior and attitude scores of the female students were higher than the male students. In this context, it can be said that female students are at a better level than boys in transforming their environmental knowledge into environmental behavior and attitude.

As a result of the research, the environmental knowledge scores of the students with very good grades were higher than the students with good grades. Unlikely, the environmental behavior scale scores of the students did not change regarding their grades. The environmental attitude scores of the students with very good science course grades are higher than the environmental attitude scores of the

students with good grades. According to the findings of the research, it was observed that as the academic success of the students increased, their environmental knowledge and attitude levels increased.

It has been determined that there is a strong and positive relationship between primary school students' environmental knowledge and attitudes. This result indicates that as the students' level of knowledge about the environment increases, their attitudes towards the environment improve. Similarly, it can be said that as students' attitudes towards the environment increase, their level of knowledge about the environment also increases. There is a significant, if not very strong, relationship between students' environmental knowledge and behavior. There is a positive, high level and significant relationship between primary school students' environmental attitudes and behavior levels. It can be said that as students' attitudes towards the environment increase, their behavior towards the environment improves positively.

Considering the results obtained as a result of the research, activities and studies that will enable students to have positive attitudes and behaviors regarding the environment, not only to increase their knowledge, can be included in schools so that the environmental education to be given starting from basic education can be more effective.

Ek 1. Ölçme Araçları

Çevresel Bilgi Ölçeği	Doğru	Bilmiyorum	Yanlış
1. Gözle görülemeyen canlıların çevremizde bir görevi yoktur.			
2. Çevremizde yaşayan canlılar insanların oluşturduğu kirlilikten etkilenmezler.			
3. Gözle görülemeyen canlıların hayatımıza herhangi bir faydası yoktur.			
4. Temiz bir çevrede daha sağlıklı canlılar yaşam sürmektedir.			
5. Toprağın kirlenmesi bizi ve çevremizdeki canlıların yaşamını olumsuz etkiler.			
6. Çevremizde gözle görülen ve görülmeyen birçok canlı yaşar.			
7. Çevre benim için tüm dünyadır.			
8. Çevremize attığımız plastik ve benzer atıklar uzun zaman orada kalır, yok olmaz ve doğaya zarar verirler.			
9. Evlerimizde kullandığımız deterjanlar doğaya zarar vermez.			
10. Doğaya atılan her şey ayrıştırıcı varlıklar tarafından çözülmektedir.			
11. Çevremize bıraktığımız her şey kısa bir zamanda ayrıştırıcı varlıklar tarafından yok edilir.			
12. Çevremde bulunan su kaynakları insanların yaşaması için son derece önemlidir.			
13. Su kaynakları bizim attığımız çöplerle kirlenmez.			
14. Arabalarımız bizim yaşamamız için gereklidir ve sürekli çalışmaları çevreyi kirlilemez.			
15. İnsanların kurduğu fabrikalar doğayı kirlilemektedir ve mutlaka denetlenmelidir.			
16. İnsanlar kömür, petrol gibi çevreyi kirlileten yakıtlar yerine, rüzgâr, güneş gibi kaynakları kullansa çevremiz büyük bir kirlilikten kurtulur.			
17. Kışın yaktığımız odun, kömür gibi şeyler doğayı kirlilemektedir.			
18. İnsanlar çevrelerini kirlilettiği sürece canlıların sayısı azalacak ve nesilleri tükenecektir.			

Çevresel Davranış Ölçeği	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.Doğayı kirleten birini gördüğümde onu uyarırım.			
2.Çevremde zarar görmüş canlılar gördüğümde onlara yardım ederim.			
3.Su içtikten sonra hepsini bitiremezsem bardakta kalan suyu çöpe dökmek yerine çevremdeki bitkilerin diplerine dökerim.			
4.Çevremizde hayvanlara zarar veren birilerini görürsem uyarırım.			
5.Su kaynaklarını pisleten insanları gördüğümde onları mutlaka uyarırım.			
6.Evde gereksiz yere açık gördüğüm lambaları kapatırım.			
7.Banyo yaparken gereksiz yere uzun süre suyu kullanmam.			
8.Çöplerimi geri dönüşüm kutularına atarım.			

Çevresel Tutum Ölçeği	Her Zaman	Uzun ve Şenler	
		Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Temiz bir çevrede yaşamak kadar güzel bir şey yoktur.			
2. Çevremizde bize zarar veren canlıların yok edilmesi beni üzmez.			
3. Bir yere gittiğimde oradaki çöpleri bir poşete toplamaktan hoşlanırım.			
4. Dünyanın herhangi bir yerinde çevre ile ilgili kötü bir haber duymak beni üzer.			
5. Ailemizde elektrik ve su kullanımı konusunda tasarruf yapmak çevremize de çok büyük katkı sağlar.			
6. Okulumuzda yapılan çevreyle ilgili etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.			
7. Okulumuzda çevre koruma kolunda olmak beni mutlu eder.			
8. İnsanlar doğal yaşamın düzenini bozacak şekilde ev, ahır, garaj gibi yapılar yapmamalıdır.			
9. Çevremizdeki canlıların özgür bir şekilde yaşama hakkı vardır.			
10. Bitki ve hayvanlar kesinlikle yok edilmemelidir.			

5E Öğrenme Modeli ve Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Işık Konusunda Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi¹

Rabia Sultan Güneş Koç²   Mustafa Sarıkaya³ 

Atıf: Güneş Koç, R. S. ve Sarıkaya, M. (2020). 5E öğrenme modeli ve bağlam temelli öğretim yönteminin ışık konusunda başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 430-457.
doi:10.30900/kafkasegt.828542

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:19.11.2020

Kabul Tarihi:30.12.2020

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, bağlam temelli, 5E öğrenme modeli ve 5E öğrenme modeli ile desteklenmiş bağlam temelli yaklaşımın 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde bir devlet okulunda bulunan 7. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, yarı deneysel desenin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Işık konusu dört farklı grupta dört farklı yöntemle işlenmiştir. Deney 1 grubunda bağlam temelli yaklaşımla, deney 2 grubunda 5E öğretim yöntemiyle, deney 3 grubunda 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yöntemi ile 4. grupta ise kontrol grubu olarak fen bilimleri dersi öğretim programındaki mevcut yöntem ve tekniklerle işlenmiştir. Araştırma sürecinde 6 haftada toplam 24 ders saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Işık Başarı Testi (IBT)" nin uygulanması sonucu elde edilmiştir. IBT; ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Veriler spss paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizine göre öğrenci başarısını artırmada en etkili yöntem 5E öğrenme modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yöntemi (5E+BT) olmuştur. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığında ise en etkili yöntem 5E öğrenme modeli olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Başarı, kalıcılık, ışık, fen, 5E öğrenme modeli, bağlam temelli öğrenme yaklaşımı

Abstract

The main purpose of this research is to examine the effect of the context based, the 5E learning model and the context-based approach supported by 5E learning model of the 7th grade students on the achievement and knowledge permanence of the unit light of science curriculum. The study group was total of 100 students studying in 7th grade at a public school of Ankara. The study in which the semi-experimental design is used is a quantitative study. Light was taught in four different groups in four different ways. In the experimental group 1 lessons were carried out with context based approach, in the experimental group 2 lessons were carried out by 5E learning model, in the experimental group 3 lessons were carried out with the context based approach supported by 5E learning model and in the 4th group, as a control group, lessons were taught with the existing methods and techniques in the science curriculum. The research's data were obtained from the application of "Light Achievement Test (LAT)". LAT were applied as pre-test, final test and permanence. According to the analysis of the data, the most effective method to increase student achievement was the context-based approach supported by the 5E learning model. 5E learning model has been the most effective method for the permanence of learned information.

Keywords: Achievement, permanence, light, science, 5 E learning model, context based approach

¹ Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiş ve bir kısmı İLTER 2018' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar, rabiasultanmeh@gmail.com, Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

³ Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada insanoğlu bilgilerine her gün bir yenisini eklemektedir. Rekabetin de olduğu bu bilgi dünyasında her sistem, bireyleri daha iyi eğitmek için çabalamaktadır. Çağımızda artık eğitimin yeni amacı, bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bu bilgileri yorumlayıp uygulayabilen, aktarabilen, karşılaştığı sorunlara yeni çözümler üreterek hayatını kolaylaştırabilen, kendini bilen ve bu doğrultuda etkili olan bireyler olmalarını sağlamaktır (Demirci Güler, 2008). Bu hedeflere ulaşmak için fen bilimleri dersinin eğitim programında yapılandırmacı yaklaşımın temelleri ülkemizde 1990 yılında atılmış, 2000 ve 2004 yıllarında da program değişikliği olarak ortaya çıkmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejileri temel alarak programdaki kazanımları gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Bunlar; 2004 yılında “çoklu zekâ kuramı” ve “proje temelli öğrenme”, 2005’te öğretmen kılavuz kitapların oluşturulduğu “5E öğretim modeli” ve 2013’te “araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenme” yaklaşımıdır. (MEB, 2004, 2005, 2013). Fen bilimleri dersinin öğretim programı 2018 yılında revize edilerek yeni beceri alanları tanımlanmıştır (MEB, 2018). Programların ortak noktası, öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi aktif kılan ve bilgiyi zihinde yapılandıran yaklaşım içermeleridir.

Fen bilimleri dersinin öğretim programında meydana gelen bu değişimler ve temel aldığı öğretim yaklaşımları öğrenmeleri daha anlamlı hale getirip öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesini sağlayabilir (Güven, Selvi ve Benzer, 2018). Ancak fen bilimleri ile ilgili konuların genellikle soyut ve kompleks kavramlar içermesi bunların anlaşılması zor dersler olarak tanımlanmasına neden olmaktadır. Fen derslerinin içeriğinin yoğun olması, günlük hayattan izole olması, konuların transfer edilememesi, disiplinler arası bağ oluşturulamaması gibi sebeplerden dolayı öğrenciler fen derslerine az ilgi göstermekte ve zorlanmaktadır (Gilbert, 2006). Yapılandırmacı öğrenme teorisyenleri anlamlı bir öğrenme için gerçek dünya bağlamları (context) kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır (Bennet ve Lubben, 2006; Dong, 2005; Gilbert, 2006).

Dilimize “bağlam temelli” veya “yaşam temelli” olarak çevrilen kavramın orijinali “context based” şeklindedir. Kökeni sosyal yapılandırmacılığa dayanan bağlam temelli yaklaşımın geçmişi ise 1600lü yıllara Jan Amos Comenius’a kadar uzanmaktadır. Comenius, öğretimin başlangıcını gerçek hayatta bulunan ve mümkün olduğunca fazla sayıda duyu organına hitap eden nesnelerin oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Comenius’dan günümüze kadar geçen yaklaşık 400 yıllık sürede yapılmış olan birçok bilimsel çalışmada gerçek hayatla bağlantılı öğretimin etkisi ortaya konulmuş ancak öğretim programlarına yansıtılmamıştır (MEB, 2011). Bağlam temelli yaklaşım 1980lerde York Üniversitesinde bir grup araştırmacı tarafından önerilmiştir. Pek çok ülkenin öğretim programında yer alan bağlam temelli öğretim yaklaşımı, Hong Kong, Belçika da SALTERS kursları (Bennett, ve Lubben, 2006), Amerika’da ChemCom, Almanya ‘da ChiK, Finlandiya’da ROSE, İngiltere’de (the Salters Approach ve SLIP, İsrail’de STEMS (Whitelegg ve Parry, 1999) gibi büyük projeler, bilimsel çalışmalar olarak yürütülmüştür. Ülkemizde bağlam temelli yaklaşımın kavram olarak alan yazına girmesi ise Sadi, Sözbilir ve Kutu aracılığıyla 2006 yılında gerçekleşmiştir (Çam ve Özay Köse, 2008).

Yapılandırmacılığın en kullanışlı öğretim modellerinden biri olduğu düşünülen ve Biological Science Curriculum Study (BSCS)’nin öncülerinden olan Roger Bybee tarafından geliştirilen 5E Modeli (Keser, 2003; Özsevgeç, 2007) de 2004 yılında öğretim programlarına girmiştir. 2005 yılından itibaren de kademeli olarak uygulamaya konmuş; ders kitaplarına, öğrenci çalışma kitaplarına ve öğretmen kılavuz kitaplarına yansıtılmıştır (MEB, 2005).

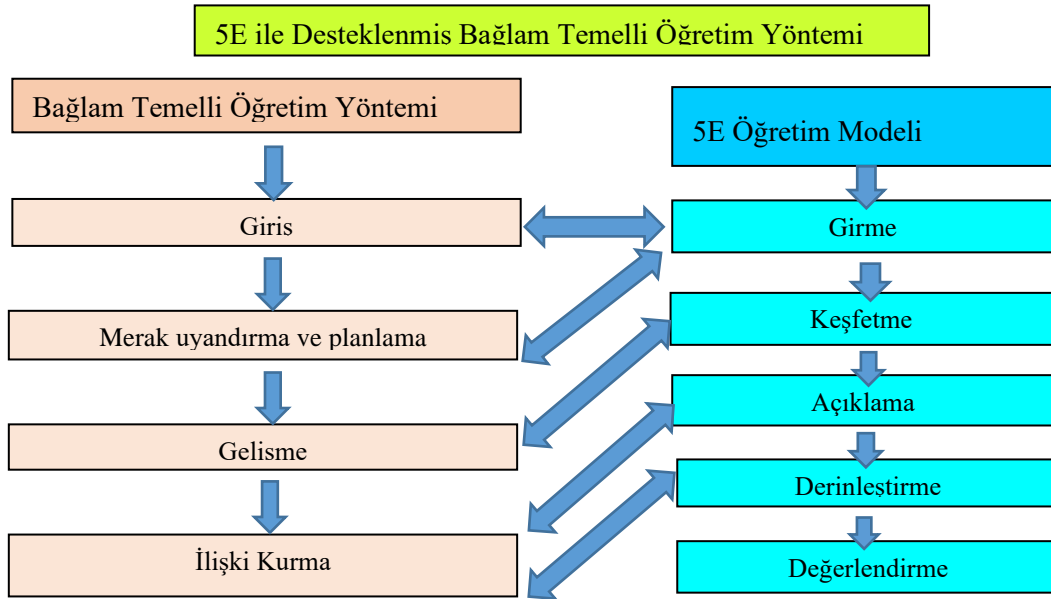
Bağlam temelli yaklaşımın (BTY) temel amacı, öğrencilere bilimsel kavramları günlük hayattan seçilmiş olaylar, aşına oldukları bir “bağlam” ile sunmak ve böylece öğrencilerin ilgilerini ve bilim öğrenmeye isteklerini motivasyonlarını artırmak, öğrencilerin gerçek dünya konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını, kavramlar arası transfer yapmalarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir (Gilbert, 2006; Sözbilir, Sadi, Kutu, ve Yıldırım, 2007).

BTYda konuya, öğrencilerin günlük hayattan bildikleri bir bağlam ile *giriş* yapılır. Bu aşama daha çok öğretmen merkezlidir. *Merak uyandırma ve planlama* aşamasında hikâye ile öğrencilerde merak uyandırılmıştır. Öğrenciler hikâye ile ilgili soru sormaya teşvik edilir. Hikâye ile ilgili yönlendirmeli etkinlikler yapılarak konu geliştirilir. Son aşamada ise hikâye ile sunulan bağlam ve

gerçekleştirilen etkinliklerde elde edilen bilgiler ile fen kavramları arasında ilişki kurmaya çalışılır (Watters, 2004).

5E Öğrenme modeli “Girme (Enter/Engage)”, “Keşfetme (Explore)”, “Açıklama (Explain)”, “Derinleşme (Elaborate)” ve “Değerlendirme (Evaluate)” aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenciler *girme* aşamasında geçmiş yaşamları ile şimdiki yaşamları arasında bir bağlantı kurarlar. Soru sorma, bir sorunu belirleme, ilginç bir olay aktarma ile öğrencinin dikkati, ilgisi konuya çekilir ve öğrenmeye güdülenmesi sağlanır. *Keşfetme* aşaması öğrencinin materyallerle ve kendi bilgileriyle doğrudan etkileşime girdiği aşamadır. Bireysel olarak veya grupla çalışabilirler. Grup olduklarında paylaşım ve iletişimi mümkün kılan ortak deneyimler gerçekleşir. Öğretmen materyal sunumu ve yönlendirmesi ile onlara “rehberlik” eder. *Açıklama* aşaması en öğretmen merkezli aşamadır. Öğretmen öğrencileri açıklama yapmaya teşvik eder. Öğrenciler soyut deneyimlerini sözlü biçimlere dönüştürür. Öğrenciler gözlem sonuçlarını, düşüncelerini ve hipotezlerini açıklarlar. Öğretmen öğrencilerin kavram yanılgısı varsa bunları tespit ederek açıklamalarda bulunur. *Derinleştirme* aşamasında öğrenciler öğrendikleri kavramları farklı problem ve durumlara uyarlayarak derinleştirir, diğer ilgili kavramlarla bağlantı kurar ve bilgilerini gerçek hayatla ilişkilendirir. *Değerlendirme*, öğretimin her aşamasında gerçekleştirilen devam eden bir süreçtir. Değerlendirme için öğretmenin gözlemlerinden, öğrencilerle yapılan röportajlardan, öğrenci dosyalarından, proje tabanlı öğrenme ürünlerinden faydalanılabilir (Bybee, 2014, Wilder ve Shuttlesworth, 2005)

BT ile 5E öğrenme modelin birleştirildiği grupta BTnin *giriş ve merak uyandırma- planlama* aşaması 5Ede *girme* aşamasını oluşturur. BT’de yönlendirmeli etkinliklerin yapıldığı *gelişme* aşaması 5E’nin *keşfetme* aşamasını oluşturur. 5E’nin *açıklama* kısmı öğrencilere bırakılmıştır. BT de var olan *ilişkilendirme* kısmı böylece 5E’nin içine entegre edilmiştir. Aynı zamanda ilişki kurma aşamasında öğrenciler 5E’nin derinleştirme aşamasına da yönlendirilerek bağlamlar ve kavramlar arasında ilişki kurup güncel konularla, günlük hayattan örneklerle konuyu derinleştirmiş olurlar. 5E öğretim modeli ile uygulanan bağlam temelli öğretim yöntemi basitçe Şekil 1’de şematize edilebilir.



Şekil1. 5E ile Desteklenmiş Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Aşamaları

Bağlam temelli yaklaşımla yapılan uygulamalarda kullanılan materyaller dikkate alındığında genel olarak yapılandırmacı öğrenmeyi sağlayacak şekilde ders materyallerinin olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda yaygın olarak kullanılan 5E öğretim yöntemi, öğrencinin araştırma merakını artırıp, konunun beklentilerine cevap vererek bilgi ve becerilerin aktif kullanımını gerektiren etkinliklerden oluşur (Güneş Koç, 2013). Fen bilimleri ders programının özel amaçlarından biri ise problem çözebilen, eleştirel düşünen ve sorgulayan, gelişen ve değişen çevreye uyum sağlayabilen, sahip olduğu bilgileri günlük hayatla bağdaştırabilen fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. ve 5. sınıflar için 2004’ten, 6, 7 ve 8. sınıflar için de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre oluşturulmuştur. Tüm bu bilgiler

dikkate alındığında konuların günlük hayatla bağdaştırılmasını sağlayan bağlam temelli yaklaşımın ve 5E öğretim modelinin önemi görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile bu yöntemlerin etkililiği araştırılmıştır.

Fen bilimlerinde farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılma sebebi öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlamak içindir. Yine de atom, elektrik, ışık, ısı ve sıcaklık gibi konular soyut kavramlardan oluştuğu için öğrencilerin bu konuları öğrenmekte güçlük çektikleri ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür (Sarıkaya, 2007; Özsevgeç, 2007; Buluş Kirikkaya ve Doğan, 2008; Güneş, T., Şener Dilek, N., Demir, E. S., Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M.,2010; Akpınar, 2012; Demirezen ve Yağbasan, 2013; Pabuççu ve Geban, 2015). Işık konusu da öğrencilerin ilköğretim seviyesinden yükseköğretim seviyesine kadar öğrenmekte güçlük çektiği konuların başında yer almaktadır (Akdeniz, Yıldız ve Yiğit 2000; Aycan ve Yumuşak 2003; Ünal Çoban, 2009, Kaya, 2010; Değirmenci, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2012; Mazlum ve Yiğit, 2017). Uygulama için öğrencilerin günlük hayatta iç içe oldukları ancak soyut bir kavram olduğu için ders noktasında öğrenme gücünü çektikleri ışık konusu seçilmiştir. Ayrıca ilköğretim 3. sınıftan itibaren ışık konusu öğretim programında yer alan temel konulardan biri olduğu için bu çalışmada ışık ünitesi seçilmiştir. Öğretim programına göre ışık, ışığın kırılması, renklerin oluşumu, ışığın soğurulması konularını içeren ışık ünitesi ilköğretimin 7. sınıfında yer aldığı için çalışma 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada da 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersi ışık konusunu daha iyi kavrayabilmeleri için uygulanan 4 farklı yöntem denenmiş ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmada deney gruplarından birine bağlam temelli yaklaşımla ders işlenirken diğerine 5E öğrenme modeli ile ders işlenmiş olup üçüncü deney grubuna da 5E ile birleştirilmiş bağlam temelli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler mevcut öğretim programına uygun olarak işlenmiştir. Alan yazına bakıldığında yurt içi çalışmalarda ışık konusunda bu iki yöntemin birleştirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda aynı anda bu üç farklı yöntemin denendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgün bir çalışma olup bundan sonraki çalışmalara örnek oluşturacağı için önemli olduğu ve alan yazına bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı bağlam temelli, 5E öğrenme modeli ve 5E öğrenme modeli ile desteklenmiş bağlam temelli yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin Fen bilimleri dersi ışık ünitesindeki başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Işık Başarı Testi (IBT) ön test ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. IBT son test ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. IBT kalıcılık test puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
4. IBT ön test puanları ile IBT son test puanlarının ortalamasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. IBT son test puanları ile kalıcılık test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan deneme modeli kullanılmıştır (Karasar, 2003). Araştırmanın alt problemlerini test etmek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen deneysel sürecin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların sebep sonuç bağlamında yorumlanmasına imkân veren ve davranışsal birimlerde oldukça sık kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2008).

Her gruba ön test olarak Işık Başarı Testi uygulanmıştır. Uygulamadan sonra gruplara Işık Başarı Testi (IBT) ikinci kez uygulanmıştır. Bilgilerin kalıcılığını izlemek için son testin

uygulanmasından yaklaşık bir ay sonra her gruba IBT testi kalıcılık testi olarak üçüncü kez uygulanmıştır. Tablo 1’de çalışmada izlenen yol belirtilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test	Kalıcılık (1 ay sonra)
Deney Grubu 1	Işık Başarı Testi (IBT)	Bağlam Temelli Öğretim Yöntemi	Işık Başarı Testi (IBT)	Işık Başarı Testi (IBT)
Deney Grubu 2	Işık Başarı Testi (IBT)	5E Öğretim Yöntemi	Işık Başarı Testi (IBT)	Işık Başarı Testi (IBT)
Deney Grubu 3	Işık Başarı Testi (IBT)	5E ile Desteklenen BT Öğretim Yöntemi	Işık Başarı Testi (IBT)	Işık Başarı Testi (IBT)
Kontrol Grubu	Işık Başarı Testi (IBT)	Programdaki Mevcut Öğretim Yöntemi	Işık Başarı Testi (IBT)	Işık Başarı Testi (IBT)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet okuluna devam 100 öğrenci oluşmaktadır. Öğrenciler 7. sınıf olup, yaş ortalaması 13’ tür. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre, okula ulaşımın kolay olacağı, araştırmacının rahat çalışabileceği bir okul seçilmiştir. Örneklem seçiminde de öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılı karne ortalamalarına göre sınıf düzeylerinin hemen hemen aynı oldukları görülmüştür. Aynı okulun 7. sınıfında 4 farklı şubede bulunan öğrenciler rasgele seçilmiştir. Öğrenciler okula kaydoldukları şekli ile sınıflara rasgele atanmışlardır. Çalışma için şubeler deney ve kontrol grubu olarak belirlenirken de yine yansız olarak rasgele atanmışlardır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Yapısı

Cinsiyet	D1 (BT)	D2 (5E)	D3(BT+5E)	Kontrol	Toplam
Kadın	8	14	14	12	48
Erkek	14	12	13	13	52
Toplam	22	26	27	25	100

Verilerin Toplanması

Araştırmacı, çalışmanın yürütüleceği okul, pilot uygulamalar ve testlerin geçerlik güvenilirlik çalışması için Gazi Üniversitesi ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinleri alarak çalışmayı yürütmüştür. Çalışma dört grup üzerinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu 1’de bağlam temelli öğretim modeli, deney grubu 2’de 5E öğretim yöntemi, deney grubu 3’te 5E ile desteklenen bağlam temelli öğretim yöntemi ile ders işlenirken, kontrol grubunda öğretim programına göre dersler işlenmiştir.

Gruplar kura yöntemiyle rasgele atanmıştır. İlk üç grup deney grubunu, sonuncu grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney gruplarının her birinde farklı öğretim yöntemi uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre normal süreç şeklinde dersler işlenmiştir. Bütün gruplarda konuyla ilgili olarak yapılan açıklamalar, verilen bilgiler, çözülen sorular aynıdır.

Her gruba ön test olarak Işık Başarı Testi uygulanmıştır. Uygulamadan sonra gruplara Işık Başarı Testi (IBT) ikinci kez uygulanmıştır. Bilgilerin kalıcılığını izlemek için son testin uygulanmasından yaklaşık bir ay sonra her gruba IBT testi kalıcılık testi olarak üçüncü kez uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla ‐Işık Başarı Testi‐ ölçme aracı kullanılmıştır. Başarı testinin güvenilirlik- geçerlik çalışmaları araştırmacı tarafından alınmıştır.

Işık Başarı Testi (IBT): Başarı testinin hazırlanması için öncelikle İlköğretim müfredat programına göre 7. sınıf Işık Ünitesinin kazanımları incelenmiştir. Test soruları geçmiş yıllardaki liselere giriş sınavları için oluşturulan hazırlık kitaplarından yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular dört seçenekli olmak üzere çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Işık ünitesinde üç ana konu işlenmiştir. Bunlar 1. Işığın Soğurulması, 2. Renkler ve 3. Işığın Kırılması. Ünite ışığın soğurulması, ışığın bir enerji olduğu ve başka enerjilere dönüşebildiği, renk oluşumu, görünen ve görünmeyen ışık, güneş ışığından faydalanma yolları, ışığın hızı, ışığın kırılması, tam yansıma, ışık prizması gibi alt konuları içeren toplam 23 kazanımdan oluşmaktadır. Başarı testi için her bir kazanıma yönelik en az 3 tane soru hazırlanmıştır. Bu soruların Bloom Taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. 100 sorudan oluşturulan soru havuzundan seçilen 40 soru farklı üniversitelerden beş öğretim üyesi, üç eğitim uzmanı ve 2 fen bilimleri öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 30 soruluk ışık başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinin pilot uygulaması Ankara'nın farklı okullarında 140 öğrenci ile yapılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda başarı testinin geçerlik güvenilirliği yapılmıştır. Işık başarı testinin Croanbach güvenilirlik analizi katsayısı: 0.78 olarak çıkmıştır. Test sorularının bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde her bir maddenin ayırt ediciliğine ve madde gücüne bakılmıştır. Testteki dört sorunun p değeri 0.60 dan küçük çıkmıştır, bu sorular çıkarıldığı takdirde katsayı 0.79 olduğu için testten soru çıkarılmamış bu sorularda düzeltmeye gidilmiştir.

Öğrenilen bilgilerin geçen zaman içerisinde varlığını sürdürmesi olarak tanımlanan bilgilerin kalıcılığının belirlenmesi için Işık Başarı Testi (IBT), çalışma bittikten 1 ay sonra kalıcılık testi olarak gruplara tekrar uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda kullanılan ders planlarının, yapılan uygulamaların bir özeti görülmektedir.

Tablo 3.
Birinci Konuda Yapılan Uygulamalara İlişkin Bilgiler

D1: Bağlam Temelli Ö.Y.	D2: 5E Ö.Y.	D3: Bağlam Temelli + 5E	Kontrol Grubu
Konu 1: Işığın Soğurulması	Konu 1: Işığın Soğurulması	Konu 1: Pikniğe Gidiyoruz	Konu 1: Işığın Soğurulması
Bağlam 1: Işığın Madde İle Etkileşimi <i>Hikâye 1:</i> Siirt'te ‐Işık Hadisesi‐ <i>Hikâye 2:</i> Işık Araştırmacıları Etkinlik 1: Top Sektirme Etkinlik 2: Opak ve Saydam Maddelerde Işığın Davranışı Etkinlik 3: Balonlara Ne Oldu? Etkinlik 4: Elodea Gaz Çıkarıdı! Araştırılabilir Hazırlanabilir: Işığın Soğuran Bir Madde Tasarlanması Etkinlik5: Radyometrenin Çalışması <i>Konu Değerlendirme Soruları</i>	<i>Giriş:</i> Işık ve gölge ile ilgili bir metin <i>Keşfetme:</i> Etkinlik 1: Gölgede mi, güneşli yer mi? Etkinlik 2: Renkler ve soğurulma <i>Açıklama:</i> Işığın soğurulması <i>Derinleştirme:</i> Güneş ışığının kullanım alanları, Işığın soğuran bir madde tasarlanması ödevi <i>Değerlendirme</i>	<i>Giriş:</i> Ahmet Emin'in piknikte yaşadıkları <i>Keşfetme:</i> Etkinlik 1: Gölgede mi, güneşli yer mi? Etkinlik 2: Balonlara ne oldu? <i>Açıklama:</i> Işığın soğurulması <i>Derinleştirme:</i> Güneş ışığının soğurulması ile maddelerle olan olumlu/olumsuz etkileşimi, Işığın soğuran bir madde tasarlanması ödevi <i>Değerlendirme</i> 2. Işık Bir Enerjidir <i>Giriş:</i> ‐Ahmet Emin'in suyu güneşte ısıtmaya çalışması‐ metni <i>Keşfetme:</i> Etkinlik 3: Radyometre <i>Açıklama:</i> Enerji dönüşümleri ve ışığın başka enerjilere dönüşümü <i>Derinleştirme:</i> Güneş ışığının kullanım alanları <i>Değerlendirme</i>	Işığın Soğurulması Etkinlik: Gölgede ve ışıktaki renkli kumaşlarda sıcaklık artışı Işığın soğurulmasının etkileri Etkinlik: Radyometre <i>Konu Değerlendirme Soruları</i>

Tablo 3'e bakıldığında yapılan çalışmaların "Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder" ve "Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojideki yenilikçi uygulamalarına örnekler verir." kazanımları doğrultusunda oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 4.
İkinci Konuda Yapılan Uygulamalara İlişkin Bilgiler

D1: Bağlam Temelli Ö.Y.	D2: 5E Ö.Y.	D3: Bağlam Temelli + 5E	Kontrol Grubu
Konu 2- Renklerin Oluşumu	Konu 2- Renklerin Oluşumu	Piknikte Yağmur	Konu 2- Renklerin Oluşumu
<i>Bağlam 2: Beyaz Işık Hikâye 3: Bukalemunlar Etkinlik 6: Işık Spektrumu Yapalım Hikâye 4: Newton Ve Işık Etkinlik 7: Newton Çarkı ve Fırfır Bağlam 3: Görünür Işık Dışındaki Işıklar / Işık Türleri Hikâye 5: Bilinmeyen Işın (X-Ray)ın Bulunuşu Bağlam 4: Renklerin Dansı Hikâye 6: Gökyüzü Neden Mavi? Hikâye 7: Hayvanlar ve Renkler Etkinlik 7: Selofanlarla Ana ve Ara Renkleri Gösterelim Etkinlik 9: Selofanlarla Filtre Yapalım Konu Değerlendirme</i>	<i>Giriş: Renklerle ilgili bir metin Keşfetme: Etkinlik 3: Renklerin birleşimi beyaz mıdır? Etkinlik 4: Güneş ışığının renkleri Açıklama: Renkler ve oluşumu. Derinleştirme: Gökyüzü neden mavi? Görünmeyen ışık türleri ve kullanım alanları Değerlendirme</i>	<i>Giriş: Piknikte yağmur yağması, gökkuşağı oluşması Keşfetme: Etkinlik 4: Newton çarkı Açıklama: Renkler ve oluşumu. Derinleştirme: Işık türleri Değerlendirme Giriş: Ahmet Eminle ilgili bir metin Keşfetme: Etkinlik 6: İlginç Renkler Açıklama: Ana ve ara renkler. Işık filtresi Derinleştirme: Gökyüzünün neden mavi? Değerlendirme</i>	<i>Renkler Beyaz ışığın renklere ayrılması Etkinlik: Newton çarkı Cisimlerin renkli görünmesi Güneş ışığının kullanım alanları Işık tayfi Görünür ve görünmez ışık Konu Değerlendirme Soruları</i>

Tablo 4'e bakıldığında 2. konuyla ilgili yapılan çalışmaların "Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır." ve "Gözlemleri sonucunda cisimlerin, siyah, beyaz ve renkli görünmesinin nedenini, ışığın yansınması ve soğurulmasıyla ilişkilendirir." kazanımları doğrultusunda yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 5.
Üçüncü Konuda Yapılan Uygulamalara İlişkin Bilgiler

D1: Bağlam Temelli Ö.Y.	D2: 5E Ö.Y.	D3: Bağlam Temelli + 5E	Kontrol Grubu
Konu 3- Işığın kırılması	Konu 3- Işığın Kırılması	Gölde Balık, Fıskiye ve Gökkuşağı Gördüm	Konu 3- Işığın Kırılması
<i>Hikâye 8: İbni Heysem ve Işık Deneyleri Etkinlik 10: Arabanın Tekerleri Bağlam 5: Işığın Kırılması Etkinlik 11: Işığın Kırılım</i>	<i>Giriş: Havuz kenarında oynayan çocuklarla ilgili ir metin Keşfetme: Etkinlik 5: Kırılmayı keşfediyorum</i>	<i>Giriş: Piknikte karşılaşılan olaylar Keşfetme: Etkinlik 8: Işığın kırılım Etkinlik: Işığın Kırılmasını Arabanın Hareketine Benzetiyorum</i>	<i>Işığın kırılması Kırılma kuralları Tam yansıma</i>

Tablo 5'in devamı.

Etkinlik 12: Işık Sudan Çıkmaya Çalışıyor <i>Bağlam 6: Tam Yansıma</i> <i>Hikaye 9: Serap Gördüm</i> Etkinlik 13: Para Nerde <i>Bağlam 7: Beyaz Işığın Renklere Ayrılması</i> Etkinlik 14: Beyaz Işığı Renklerine Ayırılım Etkinlik 15: Suda Işığı Renklerine Ayırır <i>Konu Değerlendirme Soruları</i> <i>Ünite Değerlendirme Soruları</i>	Etkinlik 6: Arabanın izlediği yol, ışık kırılmasına benziyor Etkinlik 7: Çok yoğundan az yoğuna <i>Açıklama: Işık kırılması, tam yansıma, serap oluşumu</i> <i>Derinleştirme: Tam yansımanın tıp ve teknoloji alanında kullanımı. Serap olayı. Balığın yerini tahmin edelim. Gökkuşağının oluşumu. Işık prizması</i> <i>Değerlendirme Konu Değerlendirme Soruları</i> <i>Ünite Değerlendirme Soruları</i>	<i>Açıklama: Gelme açısı, kırılma açısı</i> <i>Derinleştirme: sınır açısı, tam yansıma, kullanım alanları</i> <i>Değerlendirme Giriş: Ahmet Eminle ilgili bir metin</i> <i>Keşfetme: Etkinlik 9: Çok yoğundan az yoğuna</i> <i>Açıklama: Fiber optik kablolar</i> <i>Derinleştirme: Serap olayı, görünür derinlik</i> <i>Değerlendirme Konu Değerlendirme Soruları</i> <i>Ünite Değerlendirme Soruları</i>	Etkinlik: Işığın kırılması Etkinlik: Kalemin kırık görünmesi Etkinlik: Tam yansıma Sınır açısı Işığın hızı Günlük yaşamda ışığın kırılması <i>Konu Değerlendirme Soruları</i> <i>Ünite Değerlendirme Soruları</i>
---	--	---	--

Tablo 5 incelendiğinde 3. konunun çalışmalarının “Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile ilişkilendirir.” kazanımına uygun olarak yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 3, 4 ve 5'te de görüldüğü gibi tüm gruplarda üç ana konu işlenmiştir, gruplara konularla ilgili yapılan açıklamalar ve değerlendirme ile ünite sonlarında sorulan sorular da aynıdır. Örnek ders planları EK-1 olarak verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler için nicel analiz yapılmıştır. Bunun için veriler SPSS (Statistical Packages for The Social Sciences) programı aracılığıyla bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizleri araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmanın verilerine araştırma sorularına uygun olarak farklı analizler yapılmıştır ve veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken parametrik hipotez testlerinden; İlişkili Örneklemeler t-Testi, İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) dan yararlanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Bulgular

1. “Işık Başarı Testi (IBT) Ön test ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 6 ve Tablo 7’de yer verilmiştir.

Bağlam temelli öğretim yöntemi uygulanan deney1 grubu, 5E öğretim yöntemi uygulanan deney2 grubu, 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretimin uygulandığı deney3 grubu ve mevcut programa göre normal sürecinde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ışık başarı testinden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ışık başarı ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü varyans analizi (One- Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Tablo 6’da IBT ön testinin betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 6.
Deney ve Kontrol Gruplarının IBT Ön Testine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Min	Max
D1(BT)	22	50.30	14.36	23.33	80.00
D2(5E)	26	36.02	9.28	20.00	60.00
D3(BT+5E)	27	38.39	9.53	23.33	56.67
K	25	43.20	16.92	13.33	90.00
Toplam	100	41.60	13.68	13.33	90.00

Işık başarı ön testinde toplam 30 soru yer almaktadır. Puanlar 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 6’da görüldüğü üzere bağlam temelli derslerin işlendiği D1 grubunun ortalaması \bar{X} BT = 50.30, 5E ile derslerin işlendiği D2 grubunun \bar{X} 5E= 36.02, 5E ile desteklenmiş bağlam temelli yöntemle derslerin işlendiği D3 grubunun \bar{X} BT+5E= 38.39 ve kontrol grubunun \bar{X} K= 43.20’dir. Aşağıdaki tabloda da IBT ön testine ait ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Gruplarının IBT Ön Test Verilerinin Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2815.58	3	938.52	5.73	.001
Gruplar içi	15728.41	96	163.83		
Toplam	18544.00	99			

**p* < .05

Tablo 7’ de görüldüğü üzere öğrencilerin uygulama öncesi ışık konusundaki başarılarını ölçen IBT ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(3, 96) = 5.73$; $p = .001 < .05$. Dolayısıyla deney ve kontrol grupları ışık bilgi ön test sonuçları açısından denk değildir.

2. “*IBT son test ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?*” araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 8 , Tablo 9, Tablo 10 , Tablo 11 ve Tablo 12’de yer verilmiştir.

Bağlam temelli öğretim yöntemi uygulanan deney 1 grubu, 5E öğretim yöntemi uygulanan deney 2 grubu, 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretimin uygulandığı deney 3 grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ışık başarı testinden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Gruplarının IBT Son Testine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Min	Max
D1(BT)	22	71.96	15.72	23.33	90.00
D2(5E)	26	53.46	13.24	33.33	76.67
D3(BT+5E)	27	70.98	16.61	36.67	96.67
K	25	55.86	20.75	26.67	100.00
Toplam	100	62.86	18.59	23.33	100.00

Işık başarı son testinde de puanlar 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 3’e göre bağlam temelli derslerin işlendiği 1. Grubun ortalaması \bar{X} BT = 71.96, 2. grubun \bar{X} 5E= 53.46, 3. grubun \bar{X} BT+5E= 70.98 ve 4. grubun ortalaması \bar{X} K= 55.86’dır.

Tablo 8’de de görüldüğü üzere en yüksek puan ortalaması D1 grubuna aittir. İşlem etkisini ortaya koyabilmek için grupların IBT ön test puanları bakımından denk olup olmadıkları One-Way

ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA sonuçları grupların ön test puanları bakımından grupların denk olmadığını göstermiştir $F(3, 96) = 5.73; p = .001 < .05$. Uygulama sonrasında yapılan IBT testinde de en yüksek puan ortalaması D1 grubuna ait olduğu için bu başarının yapılan uygulamalardan mı kaynaklandığı yoksa zaten D1 grubunun ön testinin yüksek olmasından mı kaynaklandığı anlaşılamamıştır.

Gruplar ön test puanları bakımından denk olmadığı için son test puanları ANCOVA ile analiz edilmiştir. ANCOVA'nın ANOVA'ya göre iki temel avantajı vardır: Hata varyansını azaltması ve uygulama öncesinde gruplar arasında farklılığın olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta azalma sağlayarak daha büyük bir istatistiksel güç sağlamasıdır (Büyüköztürk, 2008). Ancak ANCOVA analizine geçmeden önce ANCOVA'nın varsayımları test edilmiştir. ANCOVA'nın varsayımlarından biri grup verilerinin normal dağılım göstermesi gereğidir. Grupların verilerinin normallik varsayımı Shapiro-Wilk Testi ile elde edilmiştir. Test sonuçları grupların IBT ön test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir ($p > .05$) (Tablo 4). IBT son test puanlarının ise iki grupta normal dağıldığını, iki grupta normal dağılmadığını göstermiştir ($p < .05$) (Tablo 5). Hâlbuki grup büyüklükleri 20'nin üzerinde ise grup verilerinin normal dağıldığı varsayılabilir. ANCOVA'nın bir diğer varsayımı da regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımdır. Analiz sonuçları regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir $F(3, 92) = 0.03; p = .99 > .05$. ANCOVA'nın bu varsayımı da sağlanmıştır.

ANCOVA'nın her iki varsayımı da sağlandığı için veriler ANCOVA ile analiz edilmiştir. ANCOVA'da IBT ön test puanları kovaryat (ortak değişken), IBT son test puanları bağımlı değişken ve grup (yöntem) bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. ANCOVA analizi ile ilgili olarak betimsel istatistik sonuçları Tablo 9'da, ANCOVA sonuçları ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Grupların Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	n	\bar{X} (IBT Ön)	s	\bar{X} (IBT Son)	s	\bar{X} (IBT Son Düzeltilmiş)
D1(BT)	2	50.30	14.36	71.96	15.75	66.02
D2(5E)	26	36.02	9.29	53.46	13.25	56.60
D3(BT+5E)	27	38.39	9.53	70.98	16.61	72.12
K	25	43.20	16.93	55.86	20.76	55.12

Buna göre göre D1 grubunda IBT son test ortalamaları $\bar{X} = 71.96$ iken IBT ön test ortak değişkeninin etkisiyle $\bar{X} = 66.02$ ye çekilmiştir. IBT son test ortalamaları D2 grubunda $\bar{X} = 53.46$ dan $\bar{X} = 56.60$ 'a; D3 grubunda $\bar{X} = 70.98$ 'den $\bar{X} = 72.12$ 'ye yükseltirken; kontrol grubunda $\bar{X} = 55.86$ 'dan $\bar{X} = 55.12$ 'ye düşürülmüştür.

Aşağıdaki tabloda da öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik ANCOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.
IBT Ön Testine Göre IBT Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	η^2
IBT ön	5018.80	1	5018.80	21.60	.000	.18
Grup	5612.85	3	1870.95	8.05	.000	.20
Hata	22075.30	95	232.37			
Toplam	34222.67	99				

* $p < .05$

Tablo10'daki ANCOVA sonuçlarına bakıldığında, IBT ön test puanlarının etkisi göz önüne alındığında IBT son testte gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(3,92) = 8.05, p = .000 < .05$. Yapılan uygulamalar öğrencilerin IBT son testlerini farklılaştırmıştır.

Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Grup sayısının üçten fazla olması ve “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemesinden dolayı Bonferroni metodu tercih edilmiştir (Miller, 1969).

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının ANCOVA’ya Göre IBT Son Test Puanlarının Ortalamalarının Bonferroni Post Hoc Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	s	p	
D1	D2	26	56.60	4.58	.433
	D3	27	72.12	4.41	.751
	K	25	55.12	4.39	.169
D2	D1	22	66.02	4.58	.433
	D3	27	72.12	4.02	.002*
	K	25	55.12	4.16	1.000
D3	D1	22	66.02	4.41	.751
	D2	26	56.60	4.02	.002*
	K	25	16.76	4.09	.001*
K	D1	22	66.02	4.39	.169
	D2	26	56.60	4.16	1.000
	D3	27	72.12	4.09	.001*

*p < .05

(D1: Bağlam Temelli Öğretim, D2: 5E Modeli, D3: 5E ile Desteklenen Bağlam Temelli, K: Kontrol Grubu)

Tablo 11’de görüldüğü üzere Bonferroni post hoc testi sonuçlarına göre; BT+5E öğretim yöntemi ve 5E öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin ışık başarı son test ortalamaları arasında BT+5E öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin lehinde ($X_{BT+5E} = 72.12$, $X_{5E} = 56.60$, $p = .002 < .05$) anlamlı fark saptanmıştır. Yine 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerinin ışık son başarı testi ortalamaları arasında 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin lehinde ($X_{BT+5E} = 72.12$, $X_K = 55.12$, $p = .001 < .05$) anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 12.

Grupların IBT Ön Test- Son Test Verilerinin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	Kaynak	n	\bar{X}	s	sd	t	P
Deney 1	Ön Test	22	50.30	14.36	21	-6.77	.000*
	Son Test	22	71.96	15.72			
Deney 2	Ön Test	26	36.02	9.28	25	-7.31	.000*
	Son Test	26	53.46	13.24			
Deney 3	Ön Test	27	38.39	9.53	26	-10.28	.000*
	Son Test	27	70.98	16.61			
Kontrol	Ön Test	25	43.20	16.92	24	-3.17	.004*
	Son Test	25	55.86	20.75			

*p < .05

Tablo 12’de verilen t- testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının IBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t(21) = -6.77$, $p = .00 < .05$; $t(25) = -7.31$, $p = .000 < .05$; $t(26) = -10.283$, $p = .00 < .05$; $t(24) = -3.17$, $p = .004 < .050$]. Ayrıca tüm gruplarda öğrencilerin son test puanlarının ortalaması ön testten daha yüksektir. Bu sonuçlar yapılan uygulamaların tüm grupların başarısını artırmada etkilidir şeklinde yorumlanabilir. Gruplar için ayrı ayrı elde edilen eta-kare büyüklükleri göz önüne alındığında ($\eta^2_{D1} = .68$; $\eta^2_{D2} = .68$; $\eta^2_{D3} = .80$; $\eta^2_K = .29$) tüm gruplarda uygulanan yöntemlerin etki büyüklüklerinin geniş oldukları görülür.

3. “*IBT kalıcılık testinin puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?*” araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te yer verilmiştir.

Bağlam temelli öğretim yöntemi uygulanan deney 1 grubu, 5E öğretim yöntemi uygulanan deney 2 grubu, 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretimin uygulandığı deney 3 grubu kontrol grubu öğrencilerine uygulamanın hemen akabinde ışık başarı testi (IBTsonest) olarak uygulanmıştır. Uygulamadan bir ay sonra ise ışık başarı testi (IBT) kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında kalıcılık test puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü varyans analizi (One- Way ANOVA) testi kullanılmıştır.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Verilerinin Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	2989.28	3	996.42	3.01	.034
Gruplar içi	31796.94	96	331.21		
Toplam	34786.22	99			

Tablo 13’te görüldüğü gibi farklı öğretim yöntemleriyle derslerin işlendiği gruplar arasında çalışmadan 1 ay sonra uygulanan kalıcılık test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(3, 96) = 3.008$, $p = .034 < .05$.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkarabilmek için öncelikle ANOVA için varyans homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Varyans homojenliği, Levene testi ile test edilmiştir. Test sonuçları, grupların IBT kalıcılık verileri varyansları arasında fark olmadığını göstermiştir ($p = .441 > .05$). Bu nedenle çoklu karşılaştırmalar, LSD testi ile yapılmıştır.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarının LSD Post Hoc Sonuçları

Grup		n	\bar{X}	s	p
D1	D2	26	55.89	5.27	.036
	D3	27	65.30	5.22	.730
	K	25	54.66	5.32	.021*
D2	D1	22	67.12	5.27	.036*
	D3	27	65.30	5.00	.063
	K	25	54.66	5.09	.810
D3	D1	22	67.12	5.22	.730
	D2	26	55.89	5.00	.063
	K	25	54.66	5.05	.038*
K	D1	22	67.12	5.32	.021*
	D2	26	55.89	5.09	.810
	D3	27	65.30	5.05	.038

* $p < .05$

(D1: Bağlam Temelli Öğretim, D2: 5E Modeli, D3: 5E ile Desteklenen Bağlam Temelli, K: Kontrol)

Bağlam temelli öğretim yöntemi ile 5E öğretim yöntemi ile ders gören öğrencilerin kalıcılık testi ortalamaları arasında 5E öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin lehinde ($p = .036 < .05$) anlamlı fark saptanmıştır. Bağlam temelli öğretim yöntemi ile kontrol grubunda ders gören öğrencilerin kalıcılık testi ortalamaları arasında kontrol grubu öğrencilerinin lehinde ($p = .021 < .05$) anlamlı fark saptanmıştır. 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık ortalamaları arasında yine kontrol grubu öğrencilerinin lehine ($p = .038 < .05$) anlamlı fark saptanmıştır.

D1, D2, D3 ve K gruplarına uygulanan IBT son test ve IBT kalıcılık testlerinden elde edilen bulgular aşağıda bağımlı gruplar t-testi olarak aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 15.
Grupların IBT Son Test ve Kalıcılık Testi Verilerinin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları
*p < .05

Grup	Kaynak	n	\bar{X}	s	sd	t	P
Deney 1	Son Test	22	71.96	15.72	21	2.27	.034*
	Kalıcılık	22	67.12	18.66			
Deney 2	Son Test	26	53.46	13.24	25	-1.15	.262
	Kalıcılık	26	55.89	15.29			
Deney 3	Son Test	27	70.98	16.61	26	2.11	.045*
	Kalıcılık	27	65.30	20.34			
Kontrol	Son Test	25	55.86	20.75	24	0.56	.584
	Kalıcılık	25	54.66	18.10			

*p < .05

(D1: Bağlam Temelli Öğretim, D2: 5E Modeli, D3: 5E ile Desteklenen Bağlam Temelli, K: Kontrol)

Tablo 15’ de verilen t- testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının IBT son test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını göstermektedir. D1 ve D3 grubunda son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farkın olması bağlam temelli öğretim yönteminin ve BT+5E öğretim yönteminin öğrencilerin ışık konusundaki bilgilerinin kalıcılığını artırmada etkili olmadığı şeklinde belirtilebilir [t(21) = 2.27, p = .034 < .05; t(26) = -2.11, p = .045 < .05]. D2 ve K grubunda son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farkın olmaması 5E öğretim modelinin ve mevcut programdaki öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir [t(25) = -1.15, p = .262 > .05; t(24) = -.56; p = .584 > .05]. Ayrıca tabloya göre D1, D3 ve K gruplarında kalıcılık puan ortalamaları son test puan ortalamalarından daha düşük olduğu halde, D2 grubunda kalıcılık puan ortalamaları son test puan ortalamalarından daha yüksektir. D2 grubundaki bu bulgulardan dolayı bu yöntemler arasında ışık konusunda bilgilerin kalıcılığında en etkili yöntemin 5E öğretim modeli olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Başarı Testinin Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada BT, BT+5E ve 5E öğretim yöntemlerinin 7. sınıf öğrencilerinin ışık konusundaki başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ışık başarı son test ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu post hoc testi ile bulunmuştur. Sonuçlar D2 grubu (5E) ile D3 grubu (BT+5E) arasında D3 grubu lehine; D3 grubu ile kontrol grubu arasında D3 grubu lehine çıkmıştır. Ancak D1 grubunun IBT ön testlerde ön bilgi ve hazır bulunuşluğunun diğer gruplardan yüksek puana sahip olması çalışmanın 2. alt problemine yönelik kesin bir yargıya varılamamasına sebep olmuştur. Bu sebeple grupların ön test puanlarının etkisini dikkate alarak, son test ortalamalarını karşılaştıran bir yöntem olan kovaryans analizi uygulanması ön görülmüştür. Analiz sonucunda, grupların düzeltilmiş IBT son test ortalamaları elde edilmiştir. Gruplar arasındaki IBT son test ortalamalar arasındaki farklılık da ortaya konulmuştur.

Yapılan istatistik analizi sonuçlarına göre bu çalışmada uygulanan yöntemler arasında en etkili yöntem 5E ile desteklenmiş bağlam temelli yöntemdir. İkinci sırada bağlam temelli yöntem, üçüncü sırada 5E öğretim modeli görülmektedir. Çoklu karşılaştırma testine göre de bu farklılığın D3 (BT+5E) ile D2 (5E) ve D3 ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Farklılıklar yine D3 grubu lehinedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin başarısını artırmada hem bağlam temelli öğretim yönteminin hem de 5E öğretim modelinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu iki yöntemin birleştirildiği BT+5E yönteminin uygulandığı D3 grubunda istatistiksel çıkarımlara göre puan

ortalamalarının daha yüksek olması öğrenci başarısını artırmada BT+5E yönteminin bu çalışmada uygulanan diğer yöntemlere göre daha da etkili bir yöntem olduğu şeklinde yorumlanabilir. IBT ön test ve son test puanlarının ortalamalarına göre gruptaki ortalamalar arasındaki değişim düzeltilmiş son test verileri baz alınarak sıralanacak olursa D1 (BT) grubunda %31, D2 (5E) grubunda % 57, D3 (BT+5E) grubunda % 88 ve K grubunda %28'dir.

Ulusal ve uluslararası alan yazına bakıldığında bu üç yöntemin birlikte uygulanıp karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında BT öğretim yönteminin (Elmas, 2012; Ergün, 2018; Hoşbaş, 2018; İçöz, 2016; Rusçuklu, 2017; Tağ, 2019; Yıldırım, 2018); 5E öğretim modelinin (Demir, 2020; Zengin, 2016) veya 5E ile desteklenmiş BT yaklaşımının (Akpınar, 2012; Badeli, 2017; Can, 2016; Çiğdemoğlu, 2012; Sarı Ay, 2016; Tekbıyık, 2010) öğrenci başarısını artırdığına dair çalışmalar olmasına rağmen aynı anda bu üç yöntemin uygulanıp kıyaslandığı herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Dolayısıyla kıyas yapılabilecek bir sıralamaya rastlanmadığı için yöntemler alan yazındaki çalışmalar ile tek tek kıyaslanmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin başarısını artırmada en etkili yöntemin 5E ile desteklenmiş bağlam temelli yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel 3 grubunda öğrencilerin ışık başarı testinin son test ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Yurt içi alan yazın incelendiğinde 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin 7. sınıflar ışık konusunda öğrenci başarısını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olsa da bu sonuç; 5E ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koyan çalışmalarla uyum göstermektedir. Badeli (2017) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada "saf madde ve karışım" konusunda 5E modeli ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Akpınar (2012) lise öğrencileri ile kuvvet hareket konusunda yaptığı çalışmada bağlam temelli yaklaşımı 5E modelinin aşamalarına göre yürüttüğünü belirtmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını gözlemiştir. Çiğdemoğlu (2012) ise çalışmasında bağlam temelli yaklaşımla desteklenen 5E öğrenme döngüsünün 12.sınıf öğrencilerinin kimyasal reaksiyonlar ve enerji konularında anlamayı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tekbıyık (2010) tarafından yürütülen çalışmada ise 9.sınıf enerji ünitesine yönelik olarak bağlam temelli yaklaşımla 5E öğretim modeline uygun materyaller geliştirilmiştir. Verilerin sonuçlarına göre bağlam temelli yaklaşımla 5E öğretim modelinin entegre edildiği yöntem öğrencilerin akademik başarısını artırmada geleneksel öğretim yönteminden daha etkili bulunmuştur. Bilimsel kavramlarda güçlü bir algı oluşturma kilit noktalarından biri kavramlar ile gerçek hayat bağlamları arasında ilişkilendirme yapmak ve bu bağlantıları bir alandan diğerine aktarmaktır (King, 2012). Bağlam temelli yaklaşımın 5E öğretim modeline entegre edildiği çalışmalarda (Aydın Ceran ve Ateş, 2019; Can, 2016; Kistak, 2014) konuların günlük hayattan sunulan bağlamlarla ilişkilendirilmesinin ve öğrencilerin yeni deneyimler yoluyla kavramları yeni durumlara uyarlarken daha derin bir anlayış geliştirdiği belirtilen (Bybee, 2014) 5E'nin açıklama aşamasının, BT+5E'de öğrencilere bırakılmış olmasının öğrencilerde başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir Öğrencilerin dersin başından itibaren günlük hayattan bir bağlamla derse giriş yapılıp meraklarının uyandırılarak motive olmuş bir şekilde derse aktif katılımları, etkinliklerle bağlamları keşfetmeye çalışmaları, ders süresince öğretmenin rehberliğinde yönlendirilerek konuyu işlemeleri, alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle konuyu anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesinin (Bennett ve Lubben, 2006; Bybee, 2014; Campbell, 2006; Çam, 2008; Stinner, 2006; Sözbilir vd. , 2007) öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada 5E ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminden sonra öğrencilerin akademik başarısını artırmada en etkili ikinci yöntem; deneysel 1 grubunda kullanılan bağlam temelli öğretim yöntemi olarak bulunmuştur. Bu sonuç fen bilimleri dersi için Ergün'ün (2018) 4. sınıf elektrik konusunda; Hoşbaş'ın (2018) 7. sınıf elektrik konusunda; Rusçuklu'nun (2017) 6. sınıf maddenin tanecikli yapısı; Tağ'ın (2019) 7. sınıf maddenin tanecikli yapısı; Tulum'un (2019) 5. sınıf ışık konusunda; Yıldırım'ın (2018) aynalar konusunda yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca alan yazında fizik, kimya ve biyoloji alanlarında da bağlam temelli öğretim yönteminin uygulandığı ve öğrenci başarısını artırdığı gözlenmiş olan pek çok çalışma mevcuttur (Barker ve Millar, 1999; Çam, 2008; Değermenci, 2009; Demircioğlu, 2008; Gilbert, 2006; Gutwill-Wise, 2001; İlhan, 2010; King 2012; Murphy ve Whitelegg, 2006; Özay-Köse ve Çam Tosun, 2011; Parchmann et. al, 2006; Rayner, 2005; Yayla, 2010). Bu çalışmada konuların günlük hayattan seçilen bağlamlarla

hikayeleştirilerek, öğrencilerde bir merak uyandırıp derse dikkatleri çekilerek, kavramlar ve bağlamlar arasında ilişki kurularak (Bennett ve Lubben, 2006; Gilbert, 2006; Sözbilir vd., 2007; Watters, 2004) işlenmesinin öğrenci başarısını artırdığı düşünülmektedir.

Çalışmada Deney 2 grubunda kullanılan 5E öğretim yöntemi öğrencilerin akademik başarısını artırmada üçüncü sırada yer almaktadır. 5E öğretim modelinin de öğrencilerin ışık konusundaki başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu sonuç Kürkçü'nün (2016), biyoloji dersini lise 1. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü; "canlının temel birimi hücre" konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışma sonucu ile uyumludur. Pabuççu ve Geban (2015) asit baz konusunda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermek için 5E öğrenme modeline ve geleneksel yöntemlere göre laboratuvar uygulamalarını tasarlamışlardır. 5E öğretim yönteminin aşamalarına uygun olarak yapılan çalışmalarda Demir'in (2020) fen bilimleri dersi 7.sınıf "Güneş sistemi ve ötesi" konusunda, Zengin'in (2016) 8. sınıf hücre konusunda öğrenci başarısının arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Alan yazında fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji alanlarında 5E öğretim modelinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşan pek çok araştırma olduğu görülmüştür (Akar, 2005; Campbell, 2006; Erdoğan, 2011; Ergin, 2006; Evans, 2004; Haras, 2009; Hırça, 2008; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2013; Yalçın, 2010; Ziyafet, 2008; Wilder ve Shuttleworth, 2005). Bu çalışmada konulara öğrencilerin ilgisini çekecek bir haber veya metinle başlayarak öğrencilerinde motivasyonlarını sağlayıp, etkinliklerle kavramları keşfetmelerinin sağlanması, öğretmenin açıklamaları doğrultusunda konuyu günlük hayatla bağdaştırıp konuyu derinleştirmeleri ve süreç boyunca alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle konuyu pekiştirmelerinin (Bybee, 2014; Özsevgeç, 2007) ışık konusunda başarılı olmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Kontrol grubunda dersler mevcut öğretim programına göre normal sürecinde işlenmiştir. Kontrol grubunda öğrencilerin ışık başarı ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun başlıca nedeninin derslerin düz anlatım yoluyla anlatılmasının yanı sıra yapılan uygulamalar, demonstrasyon yöntemiyle de olsa deneylerin yapılması, soru çözümlerinin yapılması olduğu düşünülmektedir. Yani kontrol grubunda da öğretim yapıldığı için öğrencilerin bilgi düzeylerinde belli bir artış görülmüştür. Ancak bu artış diğer yöntemlere nazaran çok küçük bir artıştır. Kontrol grubunda derslerin genel olarak öğretmen merkezli olarak ilerlemesi, öğrencilerin çoğunlukla pasif olması, yapılan deneylerin sınıfta öğretmen tarafından düzenlenip tamamlanması gibi sebeplerden dolayı bu başarının diğer gruplara nazaran daha düşük çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Kalıcılık Testinin Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin IBT Kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığında 5E öğretim modeli ve kontrol grubundaki öğretim yöntemi etkili bulunmuştur. Bağlam temelli öğretim yöntemi ve 5E ile desteklenmiş öğretim yöntemleri bilgilerin kalıcılığında etkili bulunmamıştır. One-Way ANOVA çoklu karşılaştırma testine göre bu farklılık D1 (BT) ile D2 (5E) grubu arasında, D2 grubu lehine ve D1 ile K grubu arasında; K grubu lehine, D3 (BT+5E) ile K grubu arasında; K grubu lehine olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre D1 ve D3 gruplarında öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı sağlanamamış, bir başka deyişle öğrencilerde bilgi kaybı oluşmuştur diyebiliriz.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin IBT son test ve IBT kalıcılık test verileri arasındaki değişim (X kalıcılık - X son) sıralanacak olursa D1 (BT) grubunda % 6 azalma, D2 (5E) grubunda % 4 artış, D3 (BT+5E) grubunda % 8 azalma ve K (GL) grubunda % 2 azalma şeklindedir.

Görüldüğü üzere en büyük değişim D3 (BT+5E) grubundadır. Bu değişim bilgilerin ne kadarının azaldığını göstermektedir. Dolayısıyla 5E öğretim modeli ile desteklenmiş bağlam temelli yaklaşımda bilgilerin kalıcılığı en az seviyededir denebilir. Bunu D1 grubu öğrencilerinin bilgilerinde %6 azalma ile bağlam temelli yaklaşım izlemektedir. Bilgilerin kalıcılığında en etkili yöntem 5E modeli görülmektedir. Bu sonuç t testinin bulgularını da desteklemektedir. Hatta D2 grubunda farkın negatif çıkması öğrencilerin bilgileri uygulamadan sonra da yapılandırmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Burada göz ardı edilmemesi gereken bir husus daha vardır; IBT ön test- son test arasındaki değişim ile IBT son test –kalıcılık arasındaki değişimin birlikte ele alınması gerektiğidir. D3 grubunda öğrencilerin bilgilerinde %85'lik bir artış söz konusudur. Aşınan bu %8'lik oran, %

85'ten düşüştür. Aynı şekilde D1 grubundaki %6'luk kayıp da, %43'ten düşüştür. Sonuçlara D1 ve D3 grubundaki öğrencilerin ışık konusunda daha fazla bilgi öğrendiği ve buna paralel olarak da daha fazla bilgi kaybı yaşandığı, D2 ve K grubunda ise zaten diğer iki gruba göre yüksek bir başarı elde edilmediği için öğrenilen bilgilerde de o oranda bir kayıp olduğu şeklinde de yorumlanabilir. D2 ve K grubunda orantısız olarak az bilgi kaybı oluşması istatistiksel olarak son başarı testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı fark yoktur sonucunu getirmiş ve bilgilerin kalıcılığını sağlamış şeklinde görülebilir.

Alan yazına baktığımızda bu sonuç Tağ'ın (2019) madde konusunda bağlam temelli öğretim yöntemini uyguladığı çalışma ile uyumlu çıkmıştır. Badeli'nin (2017) 5E ile desteklediği bağlam temelli öğretim yönteminin 4. sınıf öğrencilerinde saf madde ve karışım konusunda bilgilerinin kalıcılığına olumlu etkisi olmadığı sonucu ile uyumlu çıkmıştır ancak Sarı Ay'ın (2017) çalışmasıyla uyumlu çıkmamıştır. Aynı şekilde BT öğretiminin bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu sonucuna ulaşan Ergün (2018), Hoşbaş (2018), Rusçuklu (2017) ve Uzun'un (2013) çalışmalarıyla da uyumlu çıkmamıştır. Demir (2020), Şahin (2010), Özsevgeç (2007) ve Zengin'in (2016) çalışmalarında da bu çalışmadaki gibi öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığında 5E öğretim modelinin etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için bağlam temelli yaklaşımdan, 5E öğretim modelinden ayrı ayrı yararlanılabilir. Fakat bu iki yöntemin birleşmesi ile oluşan 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin istatistiksel olarak daha yüksek başarı getirdiği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin dersteki başarılarını artırmak için BT+5E yöntemini kullanmak daha etkin olabilir. Bağlam temelli yaklaşım hikâye anlatımına dayandığı için bu yöntem video gösterimi, iş birlikli öğrenme grupları, drama-rol yapma gibi farklı yöntemlerle birleştirilerek kullanılıp sonuçlar eğitim açısından irdelenebilir. Öğrencilerin ön bilgileri ne kadar yüksek ise o kadar iyi öğrenirler sonucundan hareketle öncelikle öğrencilerin önbilgileri yoklanarak öğretim ona göre planlanabilir. Günümüzde öğrencilerin teknoloji ile iç içe olduğu, bilgisayar, akıllı telefon, tablet kullanımının yaygınlaştığı düşünülürse uygulanan yöntemlerin animasyon destekli, bilişim alanında kullanılan interaktif video ve oyunlarla birleştirilmesi de önerilebilir.

Fen dersindeki soyut kavramları bağlam temelli yaklaşım hikâyeler içerisinde verdiği için öğrencilerin bilgiyi somutlaştırmalarına ve zihinlerinde daha iyi canlandırmalarına yardımcı olacağı için fen dersindeki atom, ısı- sıcaklık ve elektrik gibi öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan konularda da kullanılabilir.

Bu çalışma haftada 4 ders saati olmak üzere yaklaşık 5 hafta sürmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalar ise bir dönemi, bir yılı hatta yılları kapsamaktadır. Yapılan aktiviteler öğretmen merkezli öğretime göre daha fazla zaman aldığı için yöntemler uygulanırken daha uzun sürece yayılarak çalışmalar yürütülebilir. Araştırmacının planlamayı önceden detaylandırarak çalışması hatta pilot uygulamalar yapması süreci daha kolay yürütmesini sağlayacaktır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerde var olan alternatif fikirler önceden tespit edilip uygulama sonrasında yöntemlerin kavram yanılığını gidermedeki etkililiği araştırılabilir.

BT+5E yönteminde ve 5E öğretim modelinde öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması için daha fazla fırsat tanınmalıdır. Aşamanın "açıklama" bölümünün büyük bir kısmı mümkünse tamamen öğrenciye bırakılmalıdır. BT+5E ve 5E yöntemlerinde öğrencilerin konuyu günlük hayatla bağdaştırmasını kolaylaştırmak için "derinleştirme" aşamasında örneklerin öğrenciler tarafından bulunması sağlanırsa, öğrenciler kendi sosyal-kültürel çevrelerinden örnek getirecekleri için bilgiyi sahiplenmeleri, konuyu anlamaları daha kolay olacaktır. Bu yüzden bu yöntemleri uygulayacak olan öğretmenler, araştırmacılar bu aşamaya daha fazla zaman ayırabilirler.

Kaynakça

- Acar, B. ve Yaman M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin ve öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 01-10.
- Akar, E. (2005). *Effectiveness of 5E learning cycle model on students' understanding of acid-base concepts* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Akdeniz, A.R., Yıldız, İ., ve Yiğit, N. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "ışık" ünitesindeki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-14.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aycan, Ş., ve Yumuşak, A. (2003). Lise fizik müfredatındaki konuların anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 159, 171-180.
- Aydin Ceran, S. ve Ateş, S. (2019). The effects of 5e model supported by life based contexts on the conceptual understanding levels measured through different techniques. *Journal of Education in Science, Environment and Health*. 5(2), 227-243.
- Badeli, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf "saf madde ve karışım" konusunun öğretiminde 5E modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Barker, V. ve Millar, R. (1999). Students' reasoning about chemical reactions: What changes occur during a context- based post- 16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Bennett, J. ve Lubben, F. (2006). Context based chemistry: The salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015.
- Bennett, J., Campbell, B., Hogarth, S. ve Lubben, F. (2005). A systematic review of the effects of context-based and STS approaches in the teaching of secondary science. *Department of Educational Studies: Research Paper*.
- Buluş Kirikkaya, E. ve Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı- sıcaklık ve buharlaşma – kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*. 7 (1).15-27.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13.
- Campbell, M.A. (2006). *The effects of the 5E learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). B.S.Millersville University, Orlando, Florida.
- Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminde sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çam, F. ve Özyay Köse, E. (2008). Yaşam temelli öğrenme. *Eğitim Dergisi*, 20, 42-51.
- Çiğdemöğlü, C. (2012). *Effectiveness of context-based approach through 5e learning cycle model on students' understanding of chemical reactions and energy concepts, and their motivation to learn chemistry*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Değermenci, A. (2009). *Bağlam temelli dokuzuncu sınıf dalgalar ünitesine yönelik materyal geliştirme, uygulama ve değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Değirmenci S., Bacanak, A., ve Karamustafaoğlu, O. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık konusundaki kavram yanlışları*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Niğde.

- Demir, N. (2020). *Astronomi konularının öğretiminde 5E öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demir, Y. (2018). *5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin ilkökul 4.sınıf fen bilimleri dersi öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirci Güler, M. P. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersinde öğrenilmesi gereken en önemli konunun ne olduğuna ilişkin düşünceleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1),113-121.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiği bir materyalin geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirezen, S. ve Yağbasan, R. (2013). 7E modelinin basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgıları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 132-151.
- Dong, Z. Y. (2005). Improving learning in undergraduate control engineering courses using context-based learning models. *International Journal of Engineering Education* 21(6), 1076–1082.
- Elmas, R. (2012). *The effect of context based instruction on 9th grade students' understanding of cleaning materials topic and their attitude toward environment*(Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Erdoğan, S. (2011). *Elektrik konularının 5E modeline göre öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergin, İ. (2006). *Fizik eğitiminde öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: İki boyutta atış hareketi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E. C. (2018). *4. sınıf basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına, başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Evans, C. (2004). Learning with inquiring minds. *The Science Teacher*, 71(1), 27-30.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “ context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957–976.
- Gutwill-Wise, J. P. (2001). The impact of active and context based learning in introductory chemistry courses: An early evaluation of the modular approach. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684–690.
- Güneş, T., Şener Dilek, N., Demir, E. S., Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M. (2010). *Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanılgılarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications ICONTE Kongresi, s. 936, 11-13 November, 2010 Antalya.
- Güneş Koç, R. S. (2013). *5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Ç, Selvi, M, Benzer, S. (2018). 7E öğrenme modeli merkezli STEM etkinliğine dayalı öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: STEMES'18, 73-80 . DOI: 10.18506/anemon.463812
- Haras, Ö. (2009). *“Üreme” ünitesinin 5E modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Hırça, N. (2008). *5E modeline göre "iş, güç ve enerji" ünitesiyle ilgili geliştirilen materyallerin kavramsal değişime etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hoşbaş, A. A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- İçöz, Ö. F. (2016). *Effectiveness of context based instruction on 10th grade students' understanding of fossil fuels and clean energy resources topics and their attitudes toward environment / Bağlam temelli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin fosil yakıtlar ve temiz enerji kaynakları konusunu anlamalarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. Karasar, N.(2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Kaya, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık ve atom kavramlarını anlama seviyelerinin tespiti. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-37.
- King, D. T. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87.
- Kistak, Ö. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kürkçü, E. (2016). *Lise 1. sınıf biyoloji dersi "canlının temel birimi hücre" konusunun öğretiminde 5e modelinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mazlum, E. ve Yiğit, N. (2017). Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin ve öğretim kanallarının akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(2): 295-311 [2017] doi: 10.16986/HUJE.2016019933
- MEB. (2004). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. MEB.Ankara
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB. (2011). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ortaöğretim fizik dersi (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi(3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Murphy, P. ve Whitelegg, E. (2006). *Girls in the physics classroom: A review of the research on the participation of girls in physics*. Institute of Physics Report, London.
- Özay-Köse, E. ve Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(2), 91- 106.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon.
- Öztürk, N. (2013). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinde 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pabuççu, A. ve Geban, Ö. (2015). *5E öğrenme döngüsüne göre düzenlenmiş uygulamaların asit-baz konusundaki kavram yanlışlarına etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 191-206.
- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R. ve Ralle, B. ChiK project group. (2006). 'Chemie im Kontext': A symbiotic implementation of a context based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041–1062.
- Rayner, A. (2005). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy*. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, (poster presented), Sydney.
- Rusçuklu, P. (2017). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6.sınıf öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ünitesindeki akademik başarı ve kalıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarı, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiği bir materyalin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı Ay, Ö. (2017). *Yaşam temelli fen eğitiminin öğrenci başarısına ve çevre bilinci üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarikaya, M. (2007). Prospective teachers' misconceptions about the atomic structure in the context of electrification by friction and an activity in order to remedy them. *International Education Journal*, 8(1), 40-63.
- Stinner, A. (2006). The large context problem (LCP) approach. *Interchange*, 37(1-2), 19-30.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., ve Yıldırım, A. (2007). *Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları*. I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, s.108, 20-22 Haziran, İstanbul.
- Şahin, Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde "zenginleştirilmiş 5E öğretim modeli"ne göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tağ, M. S. (2019). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tulum, G. (2019). *Fen bilimleri dersi ışık konusuna yönelik geliştirilen bağlam temelli materyalin akademik başarı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik-I laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin "madde-ısı" konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. sınıf ışık ünitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Yalçın, E. (2010). *5E öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik konusunu anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yayla, K. (2010). *Elektromanyetik indüksiyon konusuna yönelik bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam temelli öyküleştirme yöntemi ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde başarı, yaratıcılık ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Watters, J. J. (2004). *Engaging with chemistry through contexts*. The Royal Australian Chemical Institute, Tertiary-Secondary Interface Conference, (paper presented), Brisbane.
- Whitelegg, E. ve Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: Meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34 (2), 68–72.
- Wilder, M. ve Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, 41(4), 37-43.
- Zengin, E. (2016). *Ortaokul 8. sınıflarda hücre bölünmeleri konusunun öğretiminde 5E öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ziyafet, E. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde periyodik çizelgenin öğretiminde 5E modelinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

The Effect of 5E Learning Model and The Context Based Teaching Method on Achievement and Permanence Towards Subject of Light

Rabia Sultan Güneş Koç Mustafa Sarıkaya

To cite this article: Güneş Koç, R. S. ve Sarıkaya, M. (2020). 5E öğrenme modeli ve bağlam temelli öğretim yönteminin ışık konusunda başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 430-457. doi:10.30900/kafkasegt.828542

Research article

Received: 19.11.2020

Accepted: 30.12.2020

Introduction

We are living in a rapidly changing and developing world in terms of scientific knowledge, and human beings attain new knowledge every day. In this knowledge world, every system is striving to better educate individuals. Even if education provides individuals to be the same, the most effective ways are sought by constantly trying new paths and new methods. In this study, 4 different methods have been tested and results were compared in order to improve 7th grade students' understanding of the subject of "light".

Today, the new goal of education is to ensure that students become individuals who know how to access information sources, are able to interpret acquired information, and make their lives easier by adapting them to the problems they face, recognize their own learning style and become efficient individuals in this direction. In this respect, the groundwork of the constructivist approach that is the basis of today's education program was laid in our country in 1990, and in 2000 and 2004 it emerged as a change to the education program (Ministry of Education, 2005). In our country, science curriculum is structured according to the 5E model of the constructivist approach for 4th and 5th grades since 2004 and for 6th, 7th and 8th grades since 2005. The curriculum was revised again in 2013 and 2018. Stinner (2006) argued that the context-based approach should be associated with constructivist learning theories. In this study, one of the experimental groups was taught with a context- based approach while the other was taught with the 5E learning model and finally context based teaching method combined with 5E was applied to the third experimental group. The effectiveness of these methods was investigated in this study.

The aim of this study is to examine the effect of context- based approach, 5E learning model and context- based approach supported by 5E learning model (CB+5E) on 7th grade students' achievement, retention towards science subject of Light.

Method

The study group of research consisted of a total of 100 students studying in 7th grade at a public school in Ankara. The study in which the semi-experimental design is used is a quantitative study. "Light" has been taught in four different groups in four different ways. The lessons were taught in the experimental group 1 with the context-based approach, in group 2 with the 5E teaching method, in group 3 with the 5E context-based teaching method; and the control group was taught the subject of Light with the traditional teaching method. In the research process, a total of 24 lesson hours' teaching practices were performed in 6 weeks. The data of the study were obtained from the results of the application of 100 students by "Light Achievement Test (LAT)". Light Achievement Test (LAT) was given to the students as pretest. LAT was applied as a final test after the completion of the experimental practice for

the 4 groups. Data was analysed by One-Way ANOVA, Paired Sample t-Test and ANCOVA using SPSS 18.0 programme. Results were evaluated at .05 level of significance.

Groups were randomly assigned. The first three groups were the experimental group; the last group was the control group. While different teaching methods were applied in each of the experimental groups, teacher-centered traditional expression method including direct instruction, question-asking, dictating and demonstration was applied in the control group.

Each group was subjected to Light Achievement Test as pretest. After the application, the Light Achievement Test (LAT) was applied to the groups for the second time. Approximately one month after the last test was conducted, LAT test was administered to each group as a retention test for the third time. The Croanbach alpha reliability coefficient of the 30 item Light Achievement Test was 0.78. Test was developed by the researcher.

In the experimental group 1, lessons were taught in a context-based teaching method using selected daily contexts. In the experimental group 2 5E teaching model was used while in the experiment group 3, a method consisting of context-based teaching method combined with 5E teaching method was used. Here the students were made to structure the "Explain" stage of the 5E's stages in line with the "Explore" stage. Group 4 is the control group and the course was taught to them by traditional teaching method.

Findings

According to the Light Achievement Test pretest results, the groups are not equal. The average of the Experiment 1 group, which will be taught in terms of context, is higher. According to the final test results of the LAT, the highest average belongs to the D1 group. The reason for the success of the D1 group was not understood whether the application or the pretest average.

The groups were not equivalent in terms of pretest scores so that posttest scores were analyzed by ANCOVA., LAT pretest scores were used as covariate, LAT posttest scores as dependent variable and group (method) as independent variable in ANCOVA analysis.

Considering the effect of LAT pretest scores; There is a statistically significant difference between the groups in the LAT post test $F(3,92) = 8.05, p = .000 < .05$ (Table 10). Applications made differentiation on students' LAT post tests ' results. Bonferroni multiple comparison analysis was performed to determine which groups were different.

According to Bonferroni post hoc test results; there was a significant difference between CB + 5E and 5E in favor of CB + 5E ($X_{CB+5E} = 72.12, X_{5E} = 56.60, p = .002 < .05$) (Table 11). There was a significant difference in favor of CB + 5; between CB + 5E and existing current method too ($X_{CB+5E} = 72.12, X_{Control} = 55.12, p = .001 < .05$) (Table 11).

One month after the application, LAT was re-applied as a permanence test. One - factor variance analysis (one-way ANOVA) was used to see the relationship between the LAT posttest and permanence test of the experimental and control groups. A significant difference was found between the means of permanence test scores of the groups $F(3, 96) = 3.008, p = .034 < .05$ (Table 13). LSD multiple comparison analysis was performed to determine the relationship between the groups. According to the results of the analysis (Table 13) There is a significant difference between CB and 5E in favor of 5E ($p = .036 < .05$). A significant difference was found between CB and the control group in favor of the control group ($p = .021 < .05$). A significant difference was found between CB + 5E and the Control group in favor of the Control group ($p = .038 < .05$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the findings of the research, the most effective method for increasing the achievement of the learners in the concept of light is the context based teaching method supported by the 5E learning model (CB+5E). This was followed by the context-based learning method (CT), the 5E learning model (5E) and the traditional teaching method, respectively. It was also found that the 5E learning model is the most effective method to retain learned information.

The 5E teaching model and the context-based approach can be used separately to increase academic achievement of students. However, the combination of these two models, which is the context-based teaching method supported by the 5E model is more powerful. Therefore, it may be more effective to use the CB + 5E method to increase student achievement. Since the context-based approach is based on storytelling, this method can be used in combination with different tools and strategies such as video-streaming, cooperative learning groups, drama-role play and the results can be examined in terms of education.

According to our classroom observations, the students in the group where CT + 5E method was used showed more willingness to learn. They even said that they “found the lesson/class more enjoyable”. Therefore, this method can be used in other subjects and lessons.

EK 1- Örnek Ders Planları ve Örnek Uygulamalar

Tüm gruplar için ders planları öğretmenler ve öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere taslak şeklinde hazırlanmıştır. Taslaklar fen eğitimi uzmanlarının görüşlerinden sonra yeniden düzenlenerek pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamada tespit edilen eksikliklerden sonra ders planları son şeklini almıştır.

Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Ders Planlarının Hazırlanması

Derse bir hikâye veya gazete haberi ile giriş yapılır. Hikâye veya gazete haberlerinin yazılı olduğu metinler öğrencilere dersin başında dağıtılmıştır. Metinlerde mutlaka öğrencilerin incelemesi için görseller yerleştirilmiştir. Her metnin sonunda metinle ilgili sorular ve öğrencilerin cevaplarını yazabileceği boşluklar yer almaktadır. Hikâye bittikten sonra metnin altında yer alan sorular öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin metinde yer alan anahtar kavramları bulmaları sağlanır ve fikirlerini açıkça söyleyebilecekleri bir tartışma ortamı oluşturulur. Merak ve planlama aşamasında hikâyede yer alan olaylarla ilgili olarak öğrencilerin soru sorması teşvik edilir. Öğrencilerden gelen sorular toplanır. Anahtar kavramların ortaya çıkarılması ile birlikte bilimsel sorgulama da yapılmaktadır. Öğrencilerin hikâyeden ne anladıkları da bu aşamada ortaya çıkarılır. Oluşturulan tartışma ortamında öğretmen sadece rehber konumundadır. Gelişme aşamasında tartışılan bilgilerin anlamlı hale gelmesi için etkinliklere geçilir. Yürütülen bu etkinlikler deney yapma, küçük grup tartışmaları, çalışma yaprakları, bireysel çalışmalar sayısal problem çözme, veri toplama, laboratuvar çalışmaları, poster hazırlama sunu yapma şeklinde olabilir. Etkinlikler için öğrencilere malzemelerin, deney aşamalarının ve etkinlik sonrası cevaplanması istenen soruların yer aldığı etkinlik kâğıtları dağıtılır. Bağlantı kurma aşamasında kullanılan bağlamlar, yapılan etkinlikler ve fen kavramları arasında bağlantı kurulmaya çalışılır. Öğretmen bu noktada konu ile ilgili açıklamalara yer verir. Günlük hayatla karşılaşılan olaylar ve derste öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurularak farklı durumlara, daha karmaşık olaylara çözümler getirilir. Yine bu aşamada öğrenciler sözlü veya yazılı olarak sunabilecekleri araştırma ödevleri verilebilir. Sunu hazırlamaları istenebilir. Örneğin ışığın madde ile etkileşimi konusuna “Siirt’te ışık hadisesi” adlı haberle derse giriş yapılır.

İbrahim Hakkı Hazretleri'nin hocası için yaptırdığı ve kendisinin de içinde hocasının ayakucuna defnedilmeyi vasiyet ettiği astronomi ve mimari bilim harikası türbenin yanına 8 köşeli ve 10 m yüksekliğinde bir kule yapar. Bu türbenin tam doğusuna, fotoğrafta görünen duvarı harçsız taşlarla inşa eder. Gece ve gündüzün eşit olduğu 23 Eylül ve 21 Mart'ta güneş bu duvarın ardından doğmaktadır. Tepeden ve duvardan dolayı bütün Tillo gölgede kalırken, duvardaki açıklıktan giren güneş ışığı, türbenin kulesine, oradan da kırılarak türbenin penceresinden içeri girer ve hocası İsmail Fakirullah Hz.'nin başucunu bir kaç saniye aydınlatır. Bununla ilgili olarak İbrahim Hakkı Hz.: "Yeni yılda doğan güneş ilk olarak hocamın baş ucunu aydınlatmazsa, ben o güneşi istemem" diyerek, hocasına olan saygısını göstermektedir. Maalesef bu sistem bazı cahil insanlar tarafından tahrip edilmiştir. Yerli ve yabancı birçok bilim insanının ve TÜBİTAK'ın katkılarıyla uzun uğraşlar sonucunda duvar tekrar onarılır ve 21 Mart 2012 de ışık Tillo'da tekrardan önce İsmail Fakirullah Hz.'nin başucunu aydınlatır. Binlerce kişi de sabahın erken saatlerinde bu hadiseyi izlemeye gelir. (<http://tillo.gov.tr/gunes-hadisesi> Erişim tarihi: 20.12.2020)

Siirt’te Işık Hadisesi hikâyesinden sonra öğrenciler görme olayının nasıl gerçekleştiğini, ışığın maddeyle etkileşimi sonucu neler olabileceğini tartışmışlardır. Örneğin Xe1 öğrencisi; “aynaya ışık tutunca ışık oradan yansıyor gözümüze geliyor, demek ki cisimlerden gelen ışıkla görme gerçekleşir”, Xe2 öğrencisi; “karanlıkta göremeyiz ışık açınca görüyoruz demek ki görmemiz için ışık gerekiyor ve gözümüze gelmesi gerekiyor”, Xk1 öğrencisi; “cansız bir cismin ışık yollaması imkânsız, cisimler ışık kaynaklardan aldığı ışığı gözümüze gönderir ve görme gerçekleşir”, Xe3 öğrencisi; “karanlık ortamda bazı maddeleri görebiliyoruz nadiren de olsa gözümüzden cisme ışık gelir”. Xe2 öğrencisi; “gözümüzden ışık gitseydi karanlık ortamda cisimleri görebilirdik. Gözümüzden ışık gitmediği için karanlıkta göremeyiz. Görme için ışık gerekir”, Xk2 öğrencisi; “gözümüzden ışık gitmez ama karanlıkta göz bebeği büyüdüğü için bazı nesnelere görmemiz mümkündür” şeklinde ifadelerle konuyu tartışmışlardır.

Hikâye bittikten sonra öğrencilerden hikâyede yer alan kavramları söylemeleri istenir.

Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

SORULAR

1. Işık nasıl olur da ilerler?.....
2. Işık nereye kadar gidebilir?.....
3. Önüne bir engel çıkınca nasıl davranır?.....

Ardından etkinliklere geçilir.

ETKİNLİK 1: TOP SEKTİRME

1. Topun iki kişi arasında sektirildiğinde ve yere dik olarak atıldığında izleyeceği yolu aşağıdaki şekil üzerinde gösterin.
2. Topu iki öğrenci arasında yere bir kere vurmak şartıyla sektirsin. Sonra da dik olarak atsın.

SONUÇ:

1. Çizdiğimiz şekille topun izlediği yol hakkındaki çizimimiz aynı mı?.....
2. Işığın yansıma yaparken izlediği yol ile etkinliğimiz arasındaki benzerlikler nelerdir?.....

Etkinlikten sonra açıklama yapılır, hikâyede ve etkinlikte sorulan soruların cevapları verilir. Yeni etkinlikler ve açıklamalarla ders devam eder. Sonraki aşamada konular ve verilen bağlamlar ilişkilendirilir. Güneş ışığının kullanım alanlarına örnek vererek ışık konusu günlük hayatla ilişkilendirilir. Öğrencilerden de ışığı soğuran maddenin ısınmasına bağlı olarak bir tasarım yapmalarını istenir.

5E Öğrenme Modeline Uygun Ders Planlarının Hazırlanması

Önceden hazırlanmış olan öğrenci materyalleri fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenci materyallerinde okunacak metinler, incelenecek görseller, yapılacak etkinlikler, sorular yer almaktadır.

1. Girme: Bu aşamada derse öğrencilerin ilgisini çekecek bir metin, hikâye, öykü yaşanmış bir olay, bir gazete haberi veya şiir ile başlanır. Öğretmen metnin okunmasından önce öğrencilerin anahtar kavramlarla ilgili bilgiye sahip olup olmadıklarını yoklar. Bunun için anahtar kavramlar hakkındaki fikirlerini alır. Ancak öğretmen bu fikirlere “doğru-yanlış” gibi müdahalelerde bulunmaz. Konu sonunda anahtar kavramlara tekrar dönüleceğini belirterek metnin okunmasını sağlar. Metin okunduktan sonra öğretmen öğrencilere metinle ilgili sorular sorar.

2. Keşfetme: Metnin ardından konu ile ilgili etkinliğe geçilir. Bu etkinlik bir laboratuvar çalışması olabileceği gibi sınıf içi bir uygulama poster sunumu, araştırma görevi de olabilir.

3. Açıklama: Etkinlikten sonra öğretmen konuyla ilgili açıklamalar yapar. Öğrencilere dağıtılan çalışma kağıtlarında etkinliklerden sonra açıklama bölümleri yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sadece süreç sonunda değil süreç içinde de değerlendirilebilmesi, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerdeki fotokopilerde her konu ile ilgili alıştırmalar, farklı çalışmalar, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, 6 şapka, 5N 1K...gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine dayalı çalışmalar yer almaktadır.

4. Genişletme: Bu aşamada konuyu derinleştirebilmek için yeni örnekler farklı uygulamalar üzerinde durulur. Günlük hayattan seçilen farklı problemlere çözümler aranır veya yorumlar getirilir. Konuyla ilgili varsa teknolojik uygulamalardan veya bu konunun günümüze kadar nasıl aydınlatıldığından bahsedilebilir. Konu ile ilgili ilginç bilgiler, bilgi damlaları da bu aşamada verilmektedir.

5. Değerlendirme: Konu bitiminde öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri aşamadır. Öğretmen tarafından hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilir. Gerekirse ev ödevi olarak bırakılabilir.

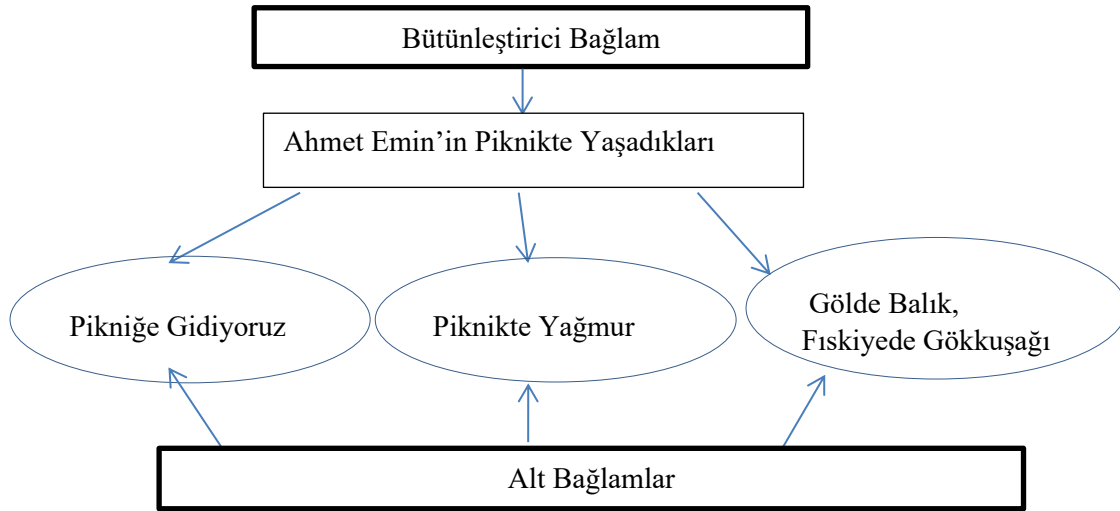
“Cisimler Nasıl Renkli Görünür?” adlı konuya bir metinle giriş yapılır. Metne bağlı olarak sorular sorulur. Beyaz olan güneş ışığı altında cisimlerin beyaz değil de farklı renkte görünmesinin

sebebi sorularak öğrencilerin dikkati renklere çekilir. Renkli görünmenin ve CD'deki renklenmenin ışıktan kaynaklandığını göstermek amacıyla etkinliğe geçiş yapılır.

Keşfetme aşamasında öğrencilerin Newton Çarkı adı verilen bir fırır yapmaları sağlanır. Sekiz renkten oluşan dairenin hızla döndürüldüğünde nasıl beyaz olarak algılandığı öğrencilere sorgulattılır. Renklerin oluşumu ile ilgili açıklamalardan sonra gökyüzünün ve denizlerin de mavi görüldüğü belirtilerek konu derinleştirilir. Görünmeyen ışık, ışık tayfı ve bunların teknolojiye kullanım alanları ile konu genişletilerek günlük hayatla bağdaştırılır. Değerlendirme soruları ile konu tamamlanır.

BT + 5E Öğrenme Modeline Uygun Ders Planlarının Hazırlanması

Bu çalışmada Işık ünitesi “Pikniğe Gidiyoruz”, “Piknikte Yağmur” ve “Gölde Balık, Fıskiyede Gökkuşığı Gördüm” adlı üç alt bölümden oluşmuştur. Bu bölümler sırasıyla ışığın soğurulması, renkler ve ışığın kırılması konularına karşılık gelmektedir. Geliştirilen materyallerde her bir bölüme öğrencilerin ilgisini çekecek günlük yaşantıları ile bağlantılı bir metin ile başlanmıştır. Öğrencileri için hazırlanan çalışma yaprakları fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere ders öncesi dağıtılmıştır. Kâğıtlar üzerinde öğrencilerin etkinlik sonuçlarını veya öğretmen açıklamalarını not alabilecekleri şekilde boşluklar bırakılmıştır. Bağlam temelli yaklaşımda konuların bir bağlam çerçevesinde verilmesi gerekmektedir (MEB, 2011). Bu çalışmada da genel bir bağlam olarak Ahmet Emin adlı bir çocuğun piknikte yaşadığı olaylar seçilmiştir. Bütünleştirici bağlam ile alt bağlamlar arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmada Kullanılan Bütünleştirici ve Alt Bağlamlar

Bütünleştirici bağlam ile alt bağlamlar arasında ilişki kurulmuştur. “Pikniğe Gidiyoruz” bağlamında Ahmet Emin ve ailesinin pikniğe gidişi anlatılmaktadır. Ahmet Emin’in pikniğe giderken gördüğü olaylar ışık konusuna, ışığın soğurulmasına dayanmaktadır. “Piknikte Yağmur” bağlamında yağmurdan sonra oluşan gökkuşığı beyaz rengin farklı renklerden oluştuğuna işaret etmektedir. Yağmurdan sonra Ahmet Emin öksürdüğü için annesinin çocuğun üşütmesinden endişelenip yarın doktora gidelim de akciğer filmi çektirelim demesi de görünür ve görünmez ışıklara öğrencilerin dikkatini çekmek için verilmiştir. “Gölde Balık, Fıskiyede Gökkuşığı Gördüm” bağlamında ışığın kırılması konusu işlenmiştir. Çocukların göldeki balıkları çok yakında zannederek tutmaya çalışmaları ama balıkların sandıklarından daha derinde olması ışığın kırılması ve görünür derinlik konusuna atıfta bulunmuştur. 5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşıma göre geliştirilen materyaldeki metin ve etkinlikler örnek olarak aşağıda aşamalarıyla verilmiştir:

1. *Girme*: Çalışma kağıdındaki metin öğrenciler tarafından okunur.. Metnin altında yer alan sorular öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin dikkati konuya çekilir. Konu ile ilgili kısa bir tartışma ortamı oluşturulur. Ardından etkinliğe geçilir.

GÖLDE BALIK, FİSKİYEDE GÖKKUŞAĞI GÖRDÜM

“Ahmet Emin ve ailesi piknikten sonra göl kenarında yürüyüş yapmaya karar verirler.

Göldeki balıkları, ördekleri, küçük kurbağa yavrularını ve iribaşları gören çocuklar çok heyecanlanırlar. Meryem iribaşları balık zanner ve “bakın burada bir sürü yavru balık var” diye ailesine seslenir. Ahmet Emin Fen ve Teknoloji dersinde 6. sınıfta iken kurbağaların başkalaşım geçirdiğini öğrendiği için hemen kardeşine onların balık olmadıklarını anlatmaya çalışır. Meryem ona inanmaz ve iribaşları tutup abisine göstermeye çalışır. Fakat elini uzattığında balıkların sandığından daha uzakta olduğunu fark eder ve kolu ıslanır hatta nerdeyse göle düşme tehlikesi atlatır. Anne ve babası çocukları uyararak göle girmemeleri konusunda tembihlerler.”

Yukarıdaki metni okuyup altında yer alan soruları cevaplayalım

Meryem iribaşları neredeyse alabileceği bir uzaklıkta zannederken bu konuda niçin yanılmıştır? Cisimler bizim gördüğümüz yerden farklı bir yerde bulunabilir mi?

Yapacağımız etkinliklerle soruların cevabını bulmaya çalışalım.

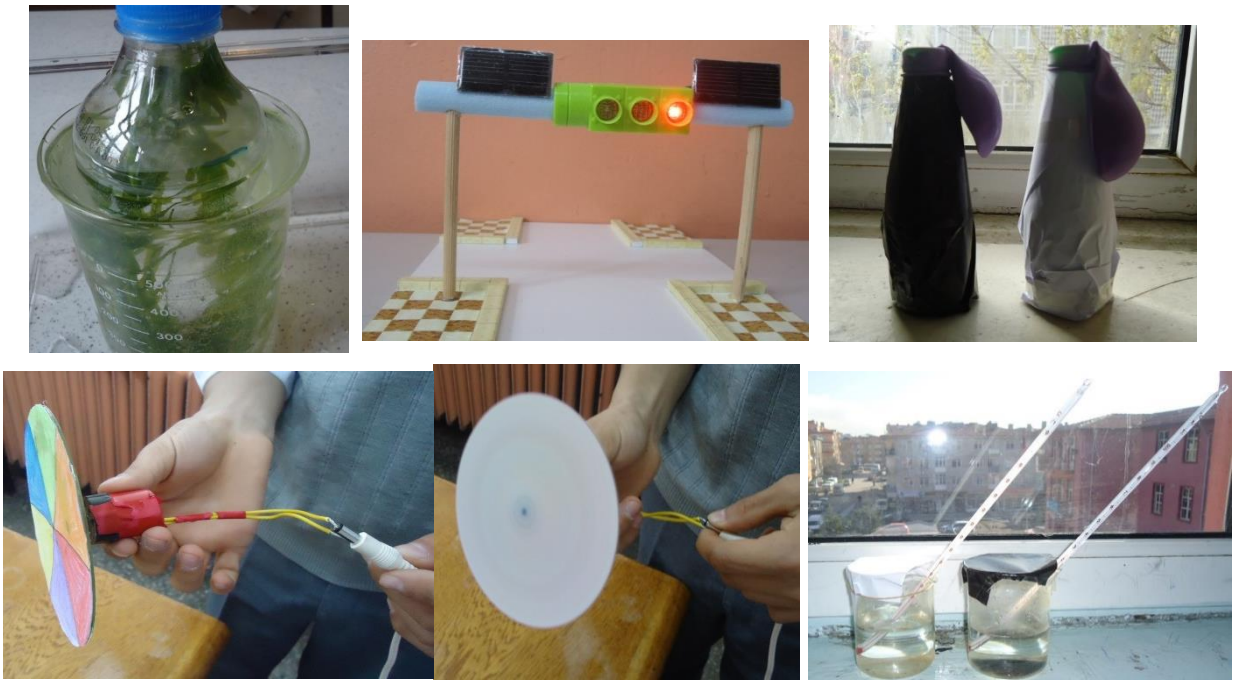
2. *Keşfetme*: “Işığı Kırılım?” adlı 8. etkinlik öğrencilerle birlikte gerçekleştirilir. Çalışma kâğıdındaki sorular öğrenciler tarafından yanıtlanır. Öğretmenin açıklamaları not alınır. Daha sonra “Işığın Kırılmasını Arabanın Hareketine Benzetiyorum” adlı 9. etkinliğe geçilir. Etkinliğin altında yer alan sorular cevaplanır. Cevapların çalışma kâğıdında yer alan noktalı kısımlara yazmaları sağlanır. Öğrencilerin bu iki etkinlikte ışığın kırılabilceğini, ortam değiştirince doğrultusunun ve hızının değişeceğini keşfetmeleri beklenir.

3. *Açıklama*: Çalışma kâğıdında verilen soruların öğrenciler tarafından yanıtlanması sağlanır. Kâğıtta verilen şekiller inceleyerek öğrencilerin ışığın az yoğun ortamdan çok yoğun ortama geçtiğinde veya farklı saydam ortamlara dik olarak geldiğinde nasıl davranacağını kendilerinin bulması sağlanır. Daha sonra öğretmen gerekli açıklamaları yapar ve öğrencilerin bu bilgileri not tutmasını sağlar.

4. *Genişletme*: Çalışma kâğıdındaki “Bilgilerimizi Derinleştirelim” adlı bölümde verilen metin öğrenciler tarafından okunur. Metinde geçen sorunun öğrenciler tarafından cevaplanması istenir. “Sınır Açısı” başlığı altında yer alan şekil öğrenciler tarafında incelenir. Sorular cevaplanır. Çalışma kâğıdındaki bilgilerle konu genişletilir.

5. *Değerlendirme*: Çalışma kâğıdında yer alan “Kendimizi Değerlendirelim” bölümü öğrenciler tarafından cevaplanır.

Şekil 2. Yapılan Çalışmalardan Bazı Örnekler



Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Müzikal Analizi ve Çalgı Eğitiminde Kullanılabilirliği¹

Şermin Uluman²  Murat Kâmil İnanıcı³  

Atf: Uluman, Ş. ve İnanıcı, M. K. (2020). Kars yöresine ait sözsüz eserlerin müzikal analizi ve çalgı eğitiminde kullanılabilirliği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 458-472. doi:10.30900/kafkasegt.757964

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:25.06.2020

Kabul Tarihi:01.12.2020

Öz

Bu çalışmada Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal açıdan incelenmesi ve incelenen bu eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ilk boyutunda Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal analizinin yapılması amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin belirlenmesine yönelik TRT repertuarında ve Kültür Bakanlığı kaynaklarında bulunan Kars yöresine ait sözsüz eserler araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Tespit edilen sözsüz eserlerin; makam dizileri, ölçü birimleri, seyir özellikleri, ses genişliği, tiz ve pes sesleri müzikal açıdan incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci boyutunda ise incelenen eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla alan uzmanlarına yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Kars yöresine ait 48 adet sözsüz eser olduğu, Türk müziği makam analizleri sonucunda eserlerin; Buselik, Çargâh, Gülizar, Hicaz, Hüseyini, Hüzzam, Kürdi, Nikriz, Nişapur, Pençgâh, Rast, Segâh ve Uşşak makam dizisinde olduğu, usul analizleri sonucunda ise eserlerin; 2/4'lük, 3/4'lük, 4/4'lük, 6/4'lük, 7/4'lük, 3/8'lik, 5/8'lik, 6/8'lik, 7/8'lik, 8/8'lik, 9/8'lik, 10/8'lik, 12/8'lik, 18/8'lik, 20/8'lik ve 21/8'lik ölçü birimlerinde eserler olduğu tespit edilmiştir. Kars yöresine ait 48 adet sözsüz eserin çalgı eğitiminde, güzel sanatlar lisesi ve lisans eğitimi düzeyinde basit, orta ve ileri düzeylerde kullanım için uygun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türk halk müziği, Kars yöresi, müzikal analiz, müzik eğitimi, çalgı eğitimi

Abstract

This study aims to examine the non-verbal works of Turkish folk music of the Kars region from a musical point of view and to determine the usability of these pieces in instrument education. In the first dimension of the study, the document analysis method is used to make the musical analysis of non-verbal works of Turkish folk music of the Kars region. As a result of the document review, non-verbal works in the Kars region, which are in the TRT repertoire and the sources of the Ministry of Culture, have been determined by the researcher. Of the detected non-verbal works; Maqam scales, measurement units, navigational characteristics, pitch, and low-pitched sounds have been examined musically by the researchers. In the second dimension of the study, to determine the usability of the examined pieces in instrument education, an interview form is created and applied by the researchers for field experts. According to the findings, 48 non-verbal works belong to the Kars region. As a result of Turkish music maqam analysis, the works are place in Buselik, Çargâh, Gülizar, Hicaz, Hüseyini, Hüzzam, Kürdi, Nikriz, Nishapur, Pençgâh, Rast, Segâh and Uşşak maqam scale, as a result of the procedural analysis, it has been determined that the works are in 2/4, 3/4, 4/4, 6/4, 7/4, 3/8, 5/8, 6/8, 7/8, 8/8, 9/8, 10/8, 12/8, 18/8, 20/8 and 21/8 units of measure. It has been determined that 48 non-verbal works belonging to the Kars region are suitable for use in simple, intermediate, and advanced levels at the level of fine arts high school and undergraduate education.

Keywords: Turkish folk music, Kars region, musical analysis, music education, instrument education.

¹ Bu araştırma birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

³ Sorumlu yazar, muratkamilinanci@hotmail.com, Doktor Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi

Giriş

Genel anlamda eğitim “bireyde davranış değiştirme, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Demirel, 2012, s. 44). Eğitim sürecinde birey hiç sahip olmadığı yeni bir davranışı kazanabilir, mevcut davranışları içinde eksik ve yetersiz olanları tamamlayabilir ve yanlış gelişmiş bir davranışını değiştirerek doğru davranışı kazanabilir (Görgeç, 2017). Eğitim bireylerde bedensel, devinışsel, duyuşsal ve bilişsel davranışları bütünlük içerisinde geliştirmeyi amaçlar. Bu davranışların bireylerde bütünlük içerisinde kazandırmanın hedeflendiği alanlardan biri de sanat eğitimi alanları içerisinde önemli bir yere sahip olan müzik eğitimi alanıdır. Yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müzikal davranışlar kazandırma ve onun müzikal davranışlarını değiştirme ve geliştirme sürecidir” (Uçan, 1997, s. 8).

Müzik eğitimi sürecinde halk müziklerinin kullanılmasının gerektiği düşüncesi, eğitimin yakından uzağa-çevreden evrene ilkesi bağlamında sürekli olarak tartışılmış, yerel ve ulusal müziklerin müzik eğitiminde kullanılmasının gerekliliği çeşitli müzik eğitimcileri tarafından savunulmuştur. Macar besteci, müzikolog ve müzik eğitimcisi Zoltan Kodaly bu fikri savunan müzik eğitimcilerinin başında gelmektedir. En mükemmel kişisel eserin, bir yapıtın bile geleneksel müzik eserlerinin yerini tutamayacağını düşünen Kodaly, çocukların fiziksel, gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçları için uygun olan müzikal materyallerin kendi toplumlarının halk şarkılarında bulunduğunu belirtmektedir (Peşinci, 2014; Küçük, 2019). Halk müziği eserleri, müzik eğitimi için ideal materyalleri sağlar. Bu sebeple müzik eğitiminde o ülkenin kendi ana dilindeki halk şarkıları kullanılmalıdır (Gürgeç, 2007; Tufan, 2011; Avşar, 2018). Kodaly, halk müziğinin sesli aktarım geleneğiyle gelişmiş olduğundan çocukların kulak eğitimi ve müzik hafızasını geliştirmek için ideal olduğunu, ayrıca, müzik eğitimi sürecinde çocukların kendi yerel ve ulusal müziklerinde yer alan eserlerden başlayarak diğer ulusların eserlerine doğru müzikal bilgilerini genişlettikçe kendi kültürel müzikal miraslarının koruyucusu olacaklarını da düşünmektedir (Peşinci, 2014). Yerel ve ulusal kültürel özelliklerin yansımaları olan ve müzik eğitiminin başlangıç aşamasında kullanımının önemli yararlar sağladığı düşünülen halk müzikleri, toplumların yaşam koşullarının yansımaları olarak ortaya çıkan ve bu yansımaların duygusal, sanatsal ve estetik anlatımlarını içeren kültür ürünleridir (İnanıcı, 2017, s.1). Halk müzikleri genellikle isimleri bilinmeyen ve halkın içerisinde yaşayan sanatçılar tarafından üretilmiş (Demirsipahi, 1975, s.7), insanların yaşadıkları çeşitli olaylar karşısında oluşan duygularını, kendine özgü halk çalgılar ve edebi sözlerle ezgisel olarak ifade ettiği eserlerdir (Emnalar, 1998, s.27). Meydana geldiği mekân ve koşullar açısından kırsal kökenli olan halk müziğini, halkın yaşantısı içerisinde karşılaştığı doğal ve sosyal olayları toplumun ortak anlayışı ve beğeni biçimine bağlı olarak halkın kendi içinden yetişen sanatçıları tarafından oluşturulan müzik türü olarak tanımlamak mümkündür (İnanıcı, 2017). Halk müziklerinin kültürel miras olma özelliği, toplumsal belleğin korunmasına katkıda bulunmasının yanı sıra çocukların müzikal gelişimini sağlaması ve müzikal benliklerini geliştirmesi açısından da önemli bir eğitim aracı olarak görülmesini sağlamaktadır.

Bu bağlamda, müzik eğitiminde yerelden ulusala, ulusaldan evrensele gidilen yolda yöre müziklerinin eğitim materyali olarak kullanılması, unutulma ve kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya olan kültür değerlerinin genel, mesleki ve özengen müzik eğitimi aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılması önemli bir husustur. Bu sebeple halk müziği eserlerinin ezgisel ve ritmik özelliklerinin incelenmesi, müzik eğitimi yoluyla hem eğitim alanında kullanılması hem de kültürel devamlılığın sağlanması açısından önem teşkil etmektedir.

Alan yazında çeşitli yörelere ait halk eserlerinin araştırılıp incelenmesi ve müzik eğitim anlayışının değişik aşamalarından yararlanılması üzerine birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda Kars yöresine ait Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal analizinin henüz yapılmamış ve müzik eğitiminde yararlanma yönünün değerlendirilmemiş olmasının bu çalışmanın özgün değeri açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal açıdan incelenmesi ve incelenen bu eserlerin mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda “TRT ve Kültür Bakanlığı kaynaklı Kars yöresine ait Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal analizi ve uzman akademisyenlerin bu eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumları hakkındaki görüşleri

nelerdir?" sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu probleme bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

TRT ve Kültür bakanlığı kaynaklı Kars yöresine ait;

- Sözsüz eserlerin doküman analizi sonucu elde edilen müzikal analiz bulguları nelerdir?
- Sözsüz eserlerin mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarına yönelik alan uzmanı akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın ilk boyutunda Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin müzikal analizinin yapılması amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yönteminin temel kaynağını oluşturan dokümanlar kamu kayıtları, kişisel belgeler, popüler kültür dokümanları ve filmleri, videoları ve resimleri içeren görsel dokümanlar şeklinde sınıflandırılabilir (Merriam, 1998). Araştırmada Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin belirlenmesine yönelik TRT repertuarında ve Kültür Bakanlığı kaynaklarında bulunan Kars yöresine ait sözsüz eserler araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Tespit edilen sözsüz eserlerin makam dizileri, ölçü birimleri, seyir özellikleri, ses genişliği, tiz ve pes sesleri araştırmacılar tarafından incelenmiş ve müzikal açıdan analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından analiz edilen Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin makam dizileri, ölçü birimleri, seyir özellikleri, ses genişliği, tiz ve pes seslerin tespitlerinin doğruluk düzeylerine yönelik alan uzmanı akademisyenlerin görüşleri alınarak olası yanlışlar düzeltilmiştir. Araştırmanın ikinci boyutunda ise müzikal açıdan incelenen eserlerin mesleki müzik eğitimi veren güzel sanatlar liseleri ve lisans eğitimi çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik alan uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme önceden hazırlanmış soruların sorulduğu ve karşıdaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003).

Çalışma Grubu

İki boyutlu olarak yürütülen araştırmanın birinci çalışma grubunu müzikal analizi yapılmak üzere TRT repertuarında ve Kültür Bakanlığı kaynaklarında bulunan Kars yöresine ait 48 adet Türk halk müziği sözsüz eserin bulunduğu dokümanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise analizi yapılan eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemeye yönelik görüşlerine başvuru alan uzmanı akademisyenler oluşturmaktadır. Akademisyenlerin belirlenmesinde yöre müziklerini bilmesi ve çalgı eğitiminde uzman olması gibi ölçütler temel alınmıştır. Bu bağlamda Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda görev yapan ve bu ölçütleri karşılayan 3 akademisyen araştırmanın uzman grubunu oluşturmuştur. Uzman grubunun özellikleri incelendiğinde akademisyenlerin mesleki hizmet sürelerinin bir akademisyenin 14 yıl, iki akademisyenin 6 yıl olduğu görülmüştür. Ayrıca ana çalgılarının bağlama, keman ve piyano olduğu; akademik unvanlarının ise doçent doktor, doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlisi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere kişisel bilgi formu, doküman listesi ve görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu araştırma kapsamında görüşme yapılacak olan akademisyenlerin mesleki süreleri, ana çalgılarının ne olduğu, bağlı oldukları kurum vb. soruların yer aldığı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Araştırmada kullanılan doküman listesi TRT repertuarında ve Kültür Bakanlığı kaynaklarında bulunan Kars yöresine ait 48 adet Türk halk müziği sözsüz eserin bulunduğu formdur. Form hazırlanırken öncelikli olarak bu eserler listelenmiş ve makam dizileri, ölçü birimleri, seyir özellikleri,

ses genişliği, tiz ve pes seslerin tespitini yapmak için araştırmacılar tarafından müzikal açıdan incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerin ve tespitlerin doğruluk düzeylerine yönelik alan uzmanlarının görüşleri alınarak olası yanlışlar düzeltilmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme formu müzikal açıdan analiz edilen Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin çalgı eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemek için alan uzmanlarına yönelik ilgili alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda Kars yöresi Türk halk müziği sözsüz eserlerinin güzel sanatlar liseleri ve lisans düzeyi çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada ortaya çıkan verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analiz kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle TRT repertuarında ve Kültür Bakanlığı kaynaklarında bulunan Kars yöresine ait eserlerin analiz edilmesini amaçlayan doküman incelemesi yoluyla elde edilen ve müzikal analizleri yapılan eserler betimsel analiz çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise belirlenen eserler alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine sunulurken çalgı eğitiminde kullanılabilirlik durumlarının zorluk düzeyine göre sınıflandırılması sağlanmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuş ve frekans değeri kullanılarak elde edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bulgular

Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Müzikal Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmada TRT repertuar arşivinde yer alan Kars yöresine ait sözsüz (çalgısal) eserlerin, Ağır Bar, Arzuman, Azeri Oyun Havası, Cindavur, Enzeli IV, Kars Oyun Havası I, Kars Oyun Havası II, Kars Oyun Havası III, Kor Oyunu, Kötan Barı, Odalar, Sarı Seyran Barı I, Tamara I, Terekeme eserleri olduğu ve bu eserlerin sayısının 14 olduğu tespit edilmiştir. Kültür bakanlığı kaynaklarında ise; Ağır Bar II, Altın Ömür, Ani Papurisi, Askerani, Ayşat, Azerbaycan, Bar Havası, Baş Açılan, Bu Bahçede, Ceylan, Çele, Demirem, Düz Yallı I, Düz Yallı II, Enzeli I, Enzeli II Enzeli III, Hüner Gösteri Havası, İğdir Barı, Kamberhan, Karabağ, Kars Oyun Havası, Kırmızı Gül, Nadire Oyun Havası, On Dört, Papuri, Sarı Seyran Barı II, Şeker Oğlan, Tamara II, Tersine, Türkistan Oyun Havası I, Türkistan Oyun Havası II, Türkistan Oyun Havası III, Üç Ayak eserlerinin yer aldığı ve bu eserlerin sayısının 34 olduğu ve TRT ve Kültür bakanlığı repertuarında Kars yöresine ait sözsüz (çalgısal) eser sayısının toplamda 48 olduğu belirlenmiştir. Aynı ismi taşıyan eserlerin Ağır Bar I ve II, Düz Yallı I ve II, Enzeli I, II, III ve IV, Kars Oyun Havası I, II, III ve IV, Sarı Seyran Barı I ve II, Tamara I ve II, Türkistan Oyun Havası I, II ve III eserleri şeklinde olduğu görülmüştür.

Eserlerin müzikal değerlendirilmesine yönelik bulgular kısmında eserlerin isimleri, eserlerde kullanılan TSM müziği makam isimleri, THM müziği ayak dizi isimleri, karar sesleri, ses genişliği, kalın ve ince sesler ölçü birimleri ve değişen ölçü birimleri hakkındaki bilgiler sunulmuştur.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan TSM makam dizilerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan TSM makam dizilerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde %18.75 oranla 9 eserin Buselik, % 14.58 oranla 7 eserin Çargâh, % 10.42 oranla 5 eserin Hicaz, % 6.25 oranla 3 eserin Hüseyini, % 4.17 oranla 2 eserin Hüzzam, % 8.33 oranla 4 eserin Kürdi, % 14.58 oranla 7 eserin Rast, % 4.17 oranla 2 eserin Segâh, % 18.75 oranla 9 eserin Uşşak makam dizisinde olduğu; eserler içerisinde en fazla kullanılan makam dizilerinin %18.75 oranla (9 eser) Uşşak, yine % 18.75 oranla (9 eser) Buselik makam dizisinde olduğu, en az kullanılan makam dizilerinin ise % 4.17 oranla (2 eser) Segâh, yine % 4.17 oranla (2 eser) Hüzzam makam dizisinde olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan THM ayak dizilerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan THM ayak isimlerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde % 39.58 oranla 19 eserin Kerem, % 29.17 oranla 14 eserin Müstezat, % 10.42 oranla 5 eserin Garip, % 8.33 oranla 4 eserin Misket, % 8.33 oranla 4 eserin Bozlak, % 4.17 oranla 2 eserin Kesik Kerem ayak dizisinde olduğu; en fazla eser Kerem ayak dizisinde (19 eser) en az eser ise Kesik Kerem (2 eser) ayak dizilerinde yer almaktadır. Kerem ayak dizisinde yer alan eserlerin fazla olma nedeninin TSM dizisindeki Buselik makam dizisinin karşılığının Uşşak ve Hüseyini makam dizileri ile birlikte Kerem ayak dizisi olarak kabul edilmesi olduğu gösterilebilir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerin ses genişliğine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerin ses genişliğinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde % 35.42 oranla 17 eserin sekiz ses, % 18.75 oranla 9 eserin yedi ses, % 12.50 oranla 5 eserin altı ses, % 12.50 oranla 6 eserin altı ses, % 10.42 oranla 5 eserin dokuz ses, % 6.25 oranla 3 eserin on ses, % 4.17 oranla 2 eserin on bir ses aralığında olduğu; en geniş ses aralığının ise on bir ses (2 eser), en dar ses aralığının beş ses (6 eser) olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerin karar seslerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan karar seslerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde % 58.33 oranla 28 eserin La, %18.75 oranla 9 eserin Do, % 14.58 oranla 7 eserin Re, % 6.25 oranla 3 eserin Sol, % 2.08 oranla 1 eserin Si sesinin karar perdesi (bitiş sesi) olarak kullanıldığı görülmüştür. Eserlerde en fazla karar sesinin La perdesinde (28 eser), en az karar sesinin Si perdesinde (1 eser) kullanılmış olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan kalın (pest) seslere ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan kalın seslerin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde % 45.83 oranla 22 eserin sol (G), % 29.17 oranla 14 eserin la (A), % 14.58 oranla 7 eserin fa diyez (F#), % 2.08 oranla 1 eserin sol diyez (G#), 1 eserin mi (E), 1 eserin fa (F), 1 eserin si (B), 1 eserin do diyez (C#) olduğu; eserler içerisinde kullanılan en kalın sesin mi (E) olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan tiz (ince) seslere ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan ince seslerin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde %35.42 oranla 17 eserin mi (E2), % 33.33 oranla 16 eserin sol (G2), %18.75 oranla 9 eserin la (A2), %4.17 oranla 2 eserin si (B2), %4.17 oranla 2 eserin re (D2), % 2.08 oranla 1 eserin fa (F2), %2.08 oranla 1 eserin do (C2) olduğu; eserler içerisinde kullanılan en ince sesin mi (E2) olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan ölçü birimlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde kullanılan ölçü birimlerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eser içerisinde % 35.42 oranla 17 eserin ölçü birimleri değişen eserler, % 18.75 oranla 9 eserin 4/4'lük, % 16.67 oranla 8 eserin 6/8'lik, % 16.67 oranla 7 eserin 12/8'lik, % 6.25 oranla 3 eserin 2/4'lük, % 2.08 oranla 1 eserin 21/8'lik, % 2.08 oranla 1 eserin 3/8'lik, % 2.08 oranla 1 eserin 9/8'lik, % 2.08 oranla 1 eserin 10/8'lik olduğu; eserler içerisinde en fazla kullanılan ölçü biriminin % 18.75 oranla 4/4 (9 eser), en az kullanılan ölçü biriminin ise % 2.08 oranla 3/8'lük (1 eser) ve yine % 2.08 oranla 21/8'lik (1 eser) olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde ölçü birimleri değişen eserlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait 48 sözsüz eserde ölçü birimleri değişen eserlerin % 35.42 oranla 17 eser olduğu ve bu eserlerin toplam sayıya göre dağılımının: % 10.42 oranla 4/4'lük başlayan ölçü biriminin 6/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (5 eser), % 6.25 oranla 2/4'lük başlayan ölçü biriminin 6/8'lik ölçü birimi ile sona

erdiği (3 eser), % 4.17 oranla 4/4'lük başlayan ölçü biriminin 12/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (2 eser), % 4.17 oranla 3/8'lik başlayan ölçü biriminin 6/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (2 eser), % 2.08 oranla 9/8'lik başlayan ölçü biriminin 2/4'lük ölçü birimi ile sona erdiği (1 eser), % 2.08 oranla 9/8'lik başlayan ölçü biriminin 12/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (1 eser), % 2.08 oranla 10/8'lik başlayan ölçü biriminin 6/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (1 eser), % 2.08 oranla 12/8'lik başlayan ölçü biriminin 6/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (1 eser), % 2.08 oranla 3/4'lük başlayan ölçü biriminin 9/8'lik ölçü birimi ile sona erdiği (1 eser) olduğu, % 64.58 oranla 31 eserde ölçü biriminin değişmediği belirlenmiştir. Eser içerisinde ölçü birimlerinin değişimine neden olarak halk danslarının iki bölümlü olarak oynanması olarak gösterilebilir. Ayrıca eserlerin bir kısmının basit vuruş (ikiye bölünen vuruş) olarak kabul edilen 2/4, 3/4' ve 4/4'lük olduğu, bir kısmının bileşik vuruş (üçe bölünen vuruş) 3/8, 6/8 ve 12/8'lik, bir eserin ise karma vuruş (ikişerli ve üçerli vuruş) 10/8'lik olduğu tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde makam dizileri değişen eserlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde eser içerisinde değişen makam dizilerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eserden 4'ünün içerisinde iki değişik makam dizisi kullanıldığı; 1 eserin Hüzam makam dizisinde başlayıp Çargâh makam dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran), 1 eserin Buselik makam dizisinde başlayıp Uşşak makam dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran), 1 eserin Segâh makam dizisinde başlayıp Çargâh makam dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran), 1 eserin Rast makam dizisinde başlayıp Hicaz makam dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran) tespit edilmiştir.

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde ayak dizileri değişen eserlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Kars yöresine ait sözsüz eserlerde eser içerisinde değişen ayak dizilerinin eserlere göre dağılımı şu şekildedir: İncelenen 48 eserden 4'ünün içerisinde iki değişik ayak dizisi kullanıldığı, iki eserin Misket ayak dizisinde başlayıp, Müstezat ayak dizisi ile sona erdiği (% 4.17 oran), bir eserin Müstezat (Buselik) ayak dizisinde başlayıp, Kerem ayak dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran), bir eserin Müstezat ayak dizisinde başlayıp, Garip ayak dizisi ile sona erdiği (% 2.08 oran) belirlenmiştir. Makam dizilerinin eserlere göre dağılımı incelendiğinde ise, eserlerin dört farklı makam dizisinde (Hüzam, Buselik, Segâh, Rast) ve iki farklı ayak dizisinde (Misket, Müstezat) başlamış olduğu görülmüştür. Bu duruma sebep olarak, Segâh ve Hüzam makam dizilerinin THM terminolojisinde Misket ayak dizisi, Rast ve Buselik makam dizilerinin ise müstezat olarak isimlendirilmiş olmaları gösterilebilir. Dizilerin perde dizilişlerine ve koma değerlerine bakıldığında bu isimlendirmelerin yeterli olmayacağı söylenebilir. Örneğin Müstezat ayak dizisi hem Rast ve Çargâh gibi (majör sayılabilecek) diziler hem de Buselik (minör sayılabilecek) dizileri karşılayacak şekilde kullanılmaktadır.

Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Çalgı Eğitiminde Kullanılabilirlik Durumlarına Yönelik Alan Uzmanı Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kars yöresine ait sözsüz eserlerin seslendirilmesindeki zorluk düzeyine bağlı olarak farklı öğretim kademelerinde çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Çalgı Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin Uzman Görüşlerine Yönelik Genel Tablo

Eserler	Güzel Sanatlar Liseleri			Lisans Eğitimi		
	Basit	Orta	İleri	Basit	Orta	İleri
Ağır Bar	3	-	-	3	-	-
Ağır Bar II	3	-	-	3	-	-
Altın Ömür	3	-	-	3	-	-
Ani Papurisi	3	-	-	3	-	-
Arzuman	-	-	3	-	2	1
Askerani	-	3	-	3	-	-
Ayşat	1	-	2	-	2	1
Azerbaycan	3	-	-	-	-	3
Azeri Oyun Havası	3	-	-	-	1	2
Bar Havası	3	-	-	-	-	3
Baş Açılan	3	-	-	-	2	1
Bu Bahçede	3	-	-	3	-	-
Ceylan	-	3	-	3	-	-
Çele	-	-	3	-	3	-
Cindavur	-	-	3	-	3	-
Demirem	-	-	3	-	2	1
Düz Yallı I	1	-	2	-	2	1
Düz Yallı II	2	-	1	-	-	2
Enzeli I	-	-	3	-	3	-
Enzeli II	-	2	1	3	-	-
Enzeli III	-	1	2	3	-	-
Enzeli IV	-	-	3	2	1	-
Hüner Gösteri Havası	2	1	-	3	-	-
İğdır Barı	-	3	-	3	-	-
Kanberhan	-	3	-	3	-	-
Karabağ	2	1	-	3	-	-
Kars Oyun Havası I	-	2	1	2	1	-
Kars Oyun Havası II	-	1	2	-	3	-
Kars Oyun Havası III	-	2	1	3	-	-
Kars Oyun Havası IV	-	-	3	-	2	1
Kırmızı Gül	-	3	-	3	-	-
Kor Oyunu	-	-	3	-	2	1
Kötan Barı	-	-	3	-	2	1
Nadire Oyun Havası	-	3	-	3	-	-
Odalar	-	3	-	3	-	-
On Dört	3	-	-	3	-	-
Papuri	-	3	-	3	-	-
Sarı Seyran Barı I	3	-	-	3	-	-
Sarı Seyran Barı II	2	1	-	3	-	-
Şeker Oğlan	-	1	2	1	2	-
Tamara I	3	-	-	3	-	-
Tamara II	-	3	-	3	-	-
Terekeme	-	-	3	-	3	-
Tersine	-	3	-	3	-	-
Türkistan Oyun Havası I	3	-	-	3	-	-
Türkistan Oyun Havası II	3	-	-	3	-	-
Türkistan Oyun Havası III	3	-	-	3	-	-
Üç Ayak	-	2	1	3	-	-

Tablo 1’de Kars yöresine ait sözsüz eserlerin güzel sanatlar lisesi ve lisans eğitimi basamağında çalgı eğitiminde kullanılabilirliği ve seslendirme zorluk düzeylerine yönelik uzman görüşleri yer almaktadır. Buna göre uzmanların güzel sanatlar liselerinde 15 eserin basit düzeyde, 10 eserin orta

düzeyde, 10 eserin ileri düzeyde olduğuna; lisans basamağı için 28 eserin basit düzeyde, 5 eserin orta, 2 eserin ise ileri düzeyde olduğuna yönelik görüş birliği sağladıkları görülmüştür.

Tablo 2.

Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Güzel Sanatlar Lisesi Eğitimi Düzeyi Çalgı Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin Görüş Birliğinde Olunan Eseler

Eserler	Güzel Sanatlar Liseleri		
	Basit	Orta	İleri
Ağır Bar	X	-	-
Ağır Bar II	X	-	-
Altın Ömür	X	-	-
Ani Papurisi	X	-	-
Arzuman	-	-	X
Askerani	-	X	-
Azerbaycan	X	-	-
Azeri Oyun Havası	X	-	-
Bar Havası	X	-	-
Baş Açılan	X	-	-
Bu Bahçede	X	-	-
Ceylan	-	X	-
Çele	-	-	X
Cindavur	-	-	X
Demirem	-	-	X
Enzeli I	-	-	X
Enzeli IV	-	-	X
İğdır Barı	-	X	-
Kanberhan	-	X	-
Kars Oyun Havası IV	-	-	X
Kırmızı Gül	-	X	-
Kor Oyunu	-	-	X
Kötan Barı	-	-	X
Nadire Oyun Havası	-	X	-
Odalar	-	X	-
On Dört	X	-	-
Papuri	-	X	-
Sarı Seyran Barı I	X	-	-
Tamara I	X	-	-
Tamara II	-	X	-
Terekeme	-	-	X
Tersine	-	X	-
Türkistan Oyun Havası I	X	-	-
Türkistan Oyun Havası II	X	-	-
Türkistan Oyun Havası III	X	-	-

Tablo 2 incelendiğinde uzmanlar tarafından Kars yöresine ait 36 sözsüz eserin güzel sanatlar liseleri basamağında çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüş birliği sağlandıkları belirlenmiştir. Bu eserlerden “Ağır Bar”, “Ağır Bar II”, “Altın Ömür”, “Ani Papurisi”, “Azerbaycan”, “Azeri Oyun Havası”, “Bar Havası”, “Baş Açılan”, “Bu Bahçede”, “On Dört”, “Sarı Seyran Barı I”, “Tamara I”, “Türkistan Oyun Havası I”, “Türkistan Oyun Havası II” ve “Türkistan Oyun Havası III” eserlerinin çalgı eğitimi için basit düzey; “Askerani”, “Ceylan”, “İğdır Barı”, “Kanberhan”, “Kırmızı Gül”, “Nadire Oyun Havası”, “Odalar”, “Papuri”, “Tamara II” ve “Tersine” eserlerinin orta düzey; “Arzuman”, “Çele”, “Cindavur”, “Demirem”, “Enzeli I”, “Enzeli IV”, “Kars Oyun Havası IV”, “Kor Oyunu”, “Kötan Barı” ve “Terekeme” eserlerinin ise ileri düzey eserler olduğuna yönelik görüş birliğinde oldukları görülmüştür.

Tablo 3.

Kars Yöresine Ait Sözsüz Eserlerin Lisans Eğitimi Düzeyi Çalgı Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin Görüş Birliğinde Olunan Eseler

Eserler	Lisans Eğitimi		
	Basit	Orta	İleri
Ağır Bar	X	-	-
Ağır Bar II	X	-	-
Altın Ömür	X	-	-
Ani Papurisi	X	-	-
Askerani	X	-	-
Azerbaycan	-	-	X
Bar Havası	-	-	X
Bu Bahçede	X	-	-
Ceylan	X	-	-
Çele	-	X	-
Cindavur	-	X	-
Enzeli I	-	X	-
Enzeli II	X	-	-
Enzeli III	X	-	-
Hüner Gösteri Havası	X	-	-
İğdır Barı	X	-	-
Kanberhan	X	-	-
Karabağ	X	-	-
Kars Oyun Havası II	-	X	-
Kars Oyun Havası III	X	-	-
Kırmızı Gül	X	-	-
Nadire Oyun Havası	X	-	-
Odalar	X	-	-
On Dört	X	-	-
Papuri	X	-	-
Sarı Seyran Barı I	X	-	-
Sarı Seyran Barı II	X	-	-
Tamara I	X	-	-
Tamara II	X	-	-
Terekeme	-	X	-
Tersine	X	-	-
Türkistan Oyun Havası I	X	-	-
Türkistan Oyun Havası II	X	-	-
Türkistan Oyun Havası III	X	-	-
Üç Ayak	X	-	-

Tablo 3 incelendiğinde uzmanlar tarafından Kars yöresine ait 36 sözsüz eserin lisans düzeyi çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüş birliği sağlandığı belirlenmiştir. Bu eserlerden “Ağır Bar”, “Ağır Bar II”, “Altın Ömür”, “Ani Papurisi”, “Askerani”, “Bu Bahçede”, “Ceylan”, “Enzeli II”, “Enzeli III”, “Hüner Gösteri Havası”, “İğdır Barı”, “Kanberhan”, “Karabağ”, “Kars Oyun Havası III”, “Kırmızı Gül”, “Nadire Oyun Havası”, “Odalar”, “On Dört”, “Papuri”, “Sarı Seyran Barı I”, “Sarı Seyran Barı II”, “Tamara I”, “Tamara II”, “Tersine”, “Türkistan Oyun Havası I”, “Türkistan Oyun Havası II”, “Türkistan Oyun Havası III” ve “Üç Ayak” eserlerinin çalgı eğitimi için basit düzey; “Çele”, “Cindavur”, “Enzeli I”, “Kars Oyun Havası II” ve “Terekeme” eserlerinin orta düzey; “Azerbaycan” ve “Bar Havası” eserlerinin ise ileri düzey eserler olduğuna yönelik görüş birliğinde oldukları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Kars yöresine ait toplam 48 adet sözsüz eser olduğu tespit edilmiştir. Müzikal analizi yapılan eserlerde en fazla kullanılan makam dizilerinin %18.75 oranla Uşşak ve Buselik makam dizisinde olduğu, en az kullanılan makam dizilerinin ise %4.17 oranla Segâh ve Hüzzam makamı dizisinde olduğu belirlenmiştir. Eserlerde en fazla eserin Kerem ayak dizisinde (19 eser), en az eserin

ise Kesik Kerem (2 eser) ayak dizisinde olduğu görülmüştür. İncelenen eserlerin en dar 5'li, en geniş 11'li ses aralığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserlerde kullanılan karar seslerine ilişkin olarak, en fazla La perdesinin en az Si perdesinin kullanıldığı belirlenmiştir. Eserler içerisinde kullanılan en kalın (pest) sesin Mi, en ince (tiz) sesin La2 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserler içerisinde kullanılan en fazla ölçü biriminin 4/4, en az kullanılan ölçü biriminin ise 3/8'lik ve 21/8'lik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizi yapılan toplam 48 eserden 17'sinin içerisinde iki değişik ölçü biriminin kullanıldığı, otuz bir eserde ölçü biriminin değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca incelenen toplam 48 eserden 4'ünün içerisinde iki değişik makam dizisi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde birçok yöre eserinin müzikal çözümlerinin yapıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Demir (1999) Denizli türkülerini, Karagenç (1999) Kütahya türkülerini, Öztürk (2004) Kerkük türkülerini, Şengül (2004), İnanıcı ve Sağer (2017) Erzurum türkülerini, Eroğlu (2005) Kırıkkale türkülerini, Demir (2007) Kemaliye (Eğin) türkülerini, Kınık (2007) Kayseri türkülerini, Ateş (2008) Şarkışla yöresine ait türkülerini, Yıldırım (2008), Teke yöresinde icra edilen gurbet havalarını, Şenel (2009) Nevşehir türkülerini, Tufan (2010) Manisa yöresine ait zeybek ezgilerini, Türkay (2010) İzmir ili Cumaovası yöresi zeybeklerini, Eroğlu (2011) Arguvan yöresinde icra edilen semahları, Gök (2011) Teke yöresi ve Muğla zeybeklerini, Açar (2014) kına türkülerini, Akyıldız (2016) Burdur türkülerini, Özer (2015) Samsun türkülerini, Arslan (2016) Tokat türkülerini, Tatlıbal (2016) Azerbaycan türkülerini, Çalık (2018) Doğu Karadeniz ve Doğu Anadolu yörelerine ait türkülerini çözümleyerek müzikal analizlerini yapmışlardır. Yapılan bu analizler sonucunda, bu çalışmayla benzer şekilde incelenen bölge halk müziklerinin TSM makam dizileri, THM ayak dizileri, ses genişlikleri, karar sesleri ve ölçü birimleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda alan uzmanlarının Kars yöresine ait sözsüz eserlerin çalgı eğitiminde kullanılmasına yönelik olarak güzel sanatlar liseleri için 16 eserin basit düzeyde, 10 eserin orta düzeyde, 10 eserin ileri düzeyde olduğuna; lisans basamağı için 29 eserin basit düzeyde, 5 eserin orta, 2 eserin ise ileri düzeyde olduğuna yönelik görüş birliği sağladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, yöresel ve ulusal müzik eserlerinin, müzik eğitimi alanında kullanılmasına yönelik yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir. Arabul (2016) Kars yöresine ait kayıt altına alınmamış oyun ezgilerini notaya almış, makamsal ve ritmik yönden analizlerini yaparak bu ezgilerin müzik eğitiminde kullanılabilir olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Terzioğlu (2015) Ağrı, Evsen (2018) Antalya, Balbay (2018), Şirin (2018) Konya ve Aksaray yöresine ait halk ezgilerini incelemiş ve bu ezgilerin müzik eğitiminde kullanılabilir olduğunu belirlemiştir.

Kars yöresine ait eserlerin müzikal analizi ve bu eserlerin müzik eğitiminde kullanılma durumuna yönelik yapılan tespitler sonucunda

- Araştırmada Kars yöresine ait sözsüz eserlerin müzikal analizi ve çalgı eğitiminde kullanılabilirliği araştırılmıştır. Kars yöresine ait diğer eserlerin (halk dansları, âşık-ozan müziği, seyitlik oyun ezgileri vb.) müzikal analizlerinin yapılması ve müzik eğitiminin farklı boyutlarında kullanılabilirliğine yönelik benzer çalışmaların yapılması,
- Araştırmada Kars yöresine ait sözsüz eserlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirliği uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer çalışmaların deneysel yöntem gibi farklı türden yöntemlerle araştırılarak yöre eserlerinin çalgı eğitiminde kullanımının etkisinin ortaya çıkarılması,
- Derlenen türkülerin kültürümüzün aktarılması ve yaşatılması amacıyla tescillenmesi, genel, özengen ve mesleki müzik eğitimin farklı basamaklarındaki derslerde kullanılmak üzere sınıflandırılması,
- Türkiye'nin bütün yörelerine ait türkülerin benzer yöntemlerle analiz edilmesi ve eğitim materyali olarak kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması,
- Popüler olmayan ve daha az bilinen geleneksel müziklerin toplumun beğenisine sunulması ve müzik eğitimi veren kurumlarda eğitim materyali olarak kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Açar, Y. (2014). *TRT Türk halk müziği repertuarında bulunan kına türkülerinin, makam dizileri, usul ve güfte yönünden analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Akyıldız, S. G. (2016). *Burdur yöresi Türk halk müziği ve özellikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arabul, D. (2016). *Kars yöresinde kayıt altına alınmamış mahalli oyunların ezgilerinin derlenmesi ve bunların müzik eğitiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Arslan, S. (2016). *Tokat yöresi halk ezgilerinin müzikal analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu: Ordu Üniversitesi.
- Ateş, M. (2008). *TRT Repertuarındaki Şarkıyla yöresine ait türkülerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Avşar, M. (2018). *Kodaly yaklaşımına göre uygulanan armoni dersinin başarıya, tutuma ve performansa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Balbay, T. (2018). *Konya ili Karacadağ yöresi halk müziği ve ülkemiz müzik eğitimindeki yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çalık, B. (2018). *TRT repertuarında bulunan Doğu Karadeniz ve Doğu Anadolu yörelerine ait hicaz karakterli Türkülerin ritmik yapı ve makamsal yönlerden analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demir, S. (2007). *Kemaliye (Eğin) yöresi halk müziğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Demir, Z. (1999). *TRT repertuarında Denizli türkülerinin makam- ayak, tür ve usul yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirsipahi, C. (1975). *Türk halk oyunları*. Ankara: TTK Basımevi.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle Türk halk müziği ve nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Eroğlu, D. K. (2005). *TRT repertuarındaki Kırıkkale türkülerinin ezgisel yapı, makam- ayak nazım türü ve usul yönünden incelenmesine yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Eroğlu, S. (2011). *Arguvan yöresinde icra edilen semahların müzikal analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Evsen, F. (2018). *Antalya yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal- edebi analizi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gök, S. (2011). *Teke yöresi ve Muğla zeybeklerinin tür, ayak, tavır, usul ve söz yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Görgen, İ. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgen, E.T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İnanıcı, M. K. ve Sağer, T. (2017). Erzurum yöresine ait sözsüz eserlerin ezgi analizi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 340-348.
- İnanıcı, M. K. (2017). *Bağlama eğitiminde yöresel tavırların öğretimine yönelik bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malaya: İnönü Üniversitesi.
- Karagenç, M. (1999) *TRT repertuarında bulunan Kütahya türkülerinin makam-ayak, tür ve usul yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kınık, M. (2007). *Kayseri ve yöresi türkülerinin müzikal tahlili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, B. (2019). *Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla oluşturulmuş etkinliklerin 5E modeline göre tasarlanan ilköğretim 3. sınıf müzik derslerinde kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: JB Printing.
- Özer, L. (2015). *Samsun yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal ve edebi yönden incelenmesine yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Öztürk, O. (2004) *TRT repertuarındaki Kerkük türkülerinin tür ve biçim yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Peşinci, F. A. (2014). *Kodaly yönteminin Saygun ve Bartók piyano repertuarına uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Şenel, Ü. (2009) *Nevşehir yöresi türkülerinin melodik yapı bakımından analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Şengül, M. (2004) *TRT repertuarında bulunan Erzurum türkülerinin makam-ayak, tür-biçim ve usul yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Şirin A. K. (2018). *Aksaray yöresine kayıtlı sözlü türkülerin ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim müziği olarak düzenlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tatlıbal, B. (2016) *TRT repertuarına girmiş Azerbaycan türkülerinin müzikal analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Terzioğlu, A. M. (2015). *Ağrı yöresinde kayıt altına alınmamış türkülerin derlenerek eğitim müziği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tufan, E. M. (2010). *Manisa yöresine ait zeybek ezgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Türkay, M. K. (2010). *İzmir ili Cumaovası yöresi zeybeklerinin ezgi ve ritim yapısı bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2008). *Teke yöresinde icra edilen gurbet havalarında müzikal açıdan tavır farklılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi.

Musical Analysis of Non-Verbal Works Which are belong to Kars Region and Their Usability in Instrument Education

Şermin Uluman Murat Kâmil İnanıcı

To cite this article: Uluman, Ş. ve İnanıcı, M. K. (2020). Kars yöresine ait sözsüz eserlerin müzikal analizi ve çalgı eğitiminde kullanılabilirliği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 458-472. doi:10.30900/kafkasegt.757964

Research article

Received: 25.06.2020

Accepted: 01.12.2020

Introduction

In music education, it is important to use local music as training material on the road from local to national, from national to universal, and to transfer the cultural values which are in danger of being forgotten and lost, to the next generations through general vocational and attentive music education. For this reason, it is important to examine the melodically and rhythmic properties of folk music works through music education in both the field of education and in terms of ensuring cultural continuity.

In the literature, there are many academic studies on researching and analyzing folk works of various regions and benefiting from different stages of music education understanding. As a result of the investigations that were made, because the musical analysis of Turkish folk music non-verbal works of Kars region has not been made yet and the direction of utilization in music education has not been evaluated it is thought that it can be important in terms of the original value of this study.

In this study, it is aimed to examine the non-verbal works of Turkish folk music of the Kars region from a musical point of view and to determine the usability of these pieces in instrument education in institutions providing vocational music education. In line with this main purpose, the musical evaluation of Turkish folk music non-verbal works belonging to the Kars region sourced from TRT and the Ministry of Culture as a result of document analysis and what are the opinions of expert academicians about the usability of these works in instrument training constitute the problem of this study. Depending on this problem, the following questions were sought in the study:

Belonging to the Kars region sourced by TRT and the Ministry of Culture

- What are the document analysis findings of nonverbal works?
- What are the opinions of academicians who are experts in the field regarding the usability of non-verbal works in instrument training in institutions providing vocational music education?

Method

Research Model

The research is designed in a qualitative research model. Qualitative studies are works in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document review are used, and the process of revealing perceptions and events in their natural environment realistically and holistically is followed (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this direction, the research is designed in two dimensions. In the first dimension of the study, the document analysis method is used to make the musical analysis of non-verbal works of Turkish folk music of the Kars region. Documents that constitute the basic source of the document analysis method can be classified as public records, personal documents, popular

culture documents, and visual documents containing films, videos, and pictures (Merriam, 1998). In the research, the non-verbal works belonging to the Kars region in the TRT repertoire and the sources of the Ministry of Culture have been determined by the researchers to determine the non-verbal works of Turkish folk music of the Kars region. The maqam sequences of the detected non-verbal works have been examined musically by the researchers to determine the units of measure, navigational characteristics, pitch, high and low sounds. Possible mistakes have been corrected by taking the opinions of academicians who are experts in the field regarding the accuracy levels of the determination of the maqam scales, measurement units, navigational, pitch, high-pitched and low-pitched sounds of the Turkish folk music of the Kars region analyzed by the researchers. In the second dimension of the study, interviews have been conducted with field experts regarding the usability of the musical pieces examined in the vocational music education in fine arts high schools and undergraduate education instrument training. The interview is a purposeful interview in which pre-prepared questions are asked and the other person answers the questions (Kuş, 2003).

Working Group

In the research, 48 non-verbal works of Turkish folk music belonging to the Kars region, which are in the TRT repertoire and Ministry of Culture, were used for musical analysis. To determine the usability of the analyzed works in instrument education, the opinions of 3 academicians who are experts in the field were consulted. In determining academics, criteria such as knowing the local music and being an expert in instrument training were taken as a basis. In this context, 3 academicians working at Kafkas University State Conservatory and meeting these criteria formed the expert group of the research.

Data Collection Tools

Non-verbal works of the Kars region, which are found in the TRT repertoire and Ministry of Culture sources in the research: maqam sequences, measurement units, navigational characteristics, sound width, treble, and pes were musically examined by the researchers to determine the sounds. Possible mistakes were corrected by taking the opinions of academicians who are experts in the accuracy levels of the analysis and determinations made by the researchers. The correctness of the analysis of the works was tried to be determined by the “expert opinion form” prepared by the researcher.

In the second stage of the research, to determine the usability of Turkish folk music non-verbal works of the Kars region analyzed musically in musical instrument education, an interview form that was prepared in line with expert opinions and related field literature was used intended for field expert. In the interview, there are questions regarding the results of the musical analysis of the Kars region Turkish folk music non-verbal works and their usability status in instrument education concerning their classification in terms of difficulty levels.

Data Analysis

Descriptive analysis was used to analyze the data revealed in the research. In the research, the works obtained through the document analysis aiming to analyze non-verbal works belonging to the Kars region, which are located in the TRT repertoire and the Ministry of Culture, and Works, which its musical analysis was made were analyzed by descriptive analysis. Data analysis results were expressed in frequency and percentage values. In the second stage of the research, the selected works were presented to the opinions of 3 academicians who are experts in the field of music, and their usability status in instrument education was classified according to the difficulty level. The data gathered at this stage were obtained using the frequency value.

Findings

Based on the document review was made, it was determined that there are 48 non-verbal works in the Kars region. When the findings related to Turkish music series used in non-verbal works of the Kars region were examined, it was concluded that the most used maqam series were in the Uşşak and Buselik maqam sequence with a rate of 18.75%, while the least used maqam sequences were in the Segâh and Hüzam maqam sequence with a rate of 4.17%. When the findings related to the Turkish folk music foot sequence used in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that most works were in the Kerem foot sequence (19 works) and the least was in the Kesik Kerem (2 works) foot sequence. When the findings related to the sound widths of non-verbal works

belonging to the Kars region were examined, it was concluded that the works had the narrowest quintet and the widest 11 sound range. When the findings related to the decision sounds used in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that as the decisive voice, the La curtain was the most used and the Si curtain was the least used. When the findings related to the thick (pes) sounds used in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that the thickest sound used in the works was the Mi sound. When the findings related to the fine (treble) sounds used in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that the thinnest sound used in the works was La2. When the findings related to the units of measurement used in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that the most used unit of measurement in the works was 4/4, and the least used unit was 3/8 and 21/8. When the findings related to the works which have varying units of measure in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, It was concluded that two different units of measurement were used in 17 out of 48 works, the unit of measurement did not change in 30 works. When the findings related to the works with changing maqam sequence in non-verbal works belonging to the Kars region were examined, it was concluded that four out of 48 works were used in 2 different maqam sequence.

In addition, as a result of the research, for the use of non-verbal works belonging to the Kars region in instrument training of the field experts, for fine arts high schools, 16 works were at a simple level, 10 works were at an intermediate level, 10 were at an advanced level; for the undergraduate level, it was seen that they provide a consensus that 29 works were at the basic level, 5 works were at the intermediate level, 2 works were at an advanced level.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

According to the research results, Turkish folk music non-verbal works belonging to the Kars region were examined in terms of sound regions, thin and thick sounds, measurement units, maqam, and foot sequence, and as a result, it was observed that the works include rhythmic and melodic diversity, and this diversity would contribute to the literature of instrument education. These results were supported by other studies on the use of local and national musical works in the field of music education. Arabul (2016) notes the unrecorded play works belonging to the Kars region and by analyzing them in terms of maqam and rhythmic aspects she/he determined that these works can be used in music education. Similarly, Terzioğlu (2015) examined the folk works belong to Ağrı, Evsen (2018) Antalya, Balbay (2018), Şirin (2018) Konya, and Aksaray and determined that these works can be used in music education. In the light of these results, it can be suggested to make the musical analysis of other works belonging to the Kars region and to carry out similar studies on the usability of music education in different dimensions, and to investigate the studies by experimental methods.