

CİLT / VOLUME: 3 SAYI / ISSUE: 2

ARALIK 2020 / DECEMBER 2020

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (UEADER) ücretsiz yayım yapan hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan makalelerin fikri ve mülki sorumluluğu yazarlara aittir.

International Journal of Scholars in Education is a peer-reviewed free journal.

The authors have the intellectual and civil responsibility of the articles published in the journal.



İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet adresi/Web: <https://dergipark.org.tr/ueader>

E posta adresi/E-mail: dburak@kilis.edu.tr / ijseonline@gmail.com

Telefon numarası: + 90 530 343 67 67

Adres: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Kilis 2. Kat, 202,
Merkez Pk: 79000

ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI DERGİSİ (UEADER)

INTERNATIONAL JOURNAL OF SCHOLARS IN EDUCATION (IJSE)

ISSN: 2667-4998

Baş Editör/Chief Editor: Arş. Gör. Dr. Durmuş BURAK

Editorler/Editors: Arş. Gör. Zeynel AMAÇ, Arş. Gör. Sadık DURAN

Redaksiyon/Redaction: Arş. Gör. Sadık DURAN, Zeynep BURAK

Dizgi/Typographic: Mehmet YILDIRIM

Dizinler / Indexes: DOAJ (Directory of Open Access Journals), IndexCopernicus, TEİ: Türk Eğitim İndeksi, Asos Index, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), BASE (Bielefel Academic Search Engine), Google Scholar, ROAD, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), ResearchBib, InfoBase Index, Rootindexing, Neliti, Journal Factor, SJIFactor, i2or, ISRA (International Society for Research Activity), SIS (Scientific Indexing Services), IJIFACTOR (International Journal Impact Factor)

Editör Kurulu/Editorial Board

Dr. Kussai HAJ-YEHIA, Beit Berl College, İsrail (Israel)

Dr. Mohammad Hasan TARAWNEH, Al-Zaytoonah University of Jordan, Ürdün (Jordan)

Dr. Joanna NAWROCKA, University of Social Sciences, Polonya (Poland)

Dr. Necati ENGEC, Carolina State University, Amerika Birleşik Devletleri (United States)

Uz. Bruno DÍAS, Governo do estado do Rio de Janeiro, Brezilya (Brazil)

Dr. Abu SALAHUDDİN, Institute of Education and Research, University of Dhaka, Bangladeş (Bangladesh)

Dr. Hüseyin ÇOLAK, Northeastern Illinois University, Amerika Birleşik Devletleri (United States)

Dr. Veli BATDI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Fatih BEKTAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Uzm. Diana Mihaela DUMİTRAŞCU, Lucian Blaga University of Sibiu, Romanya (Romania)

Hakem Kurulu / Reviewers

Doç. Dr. Buket KISAÇ

Doç. Dr. Halil İbrahim SARI

Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SONGUR

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SİMSAR

Dr. Öğr. Üyesi Ali Derya ATİK

Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BUDAK

Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN

Dr. Öğr. Üyesi Hasan GÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Şerife YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Yakup ALAN

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin YILMAZ

Dr. Öğr. Gör. Ender ÖZEREN

Dr. İsmail KAYGISIZ

Arş. Gör. Bekir Sıddık KILIÇ

Arş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Öğr. Gör. Ahmet TURANOĞLU

Öğr. Gör. Sakine HAKKOYMAZ

Öğr. Gör. Zekeriya DURMAZ

Uzman Veysel GÖÇER

Dr. Oğuzhan YILMAZ

2020 KİLİS



Editörden,

Uluslararası Eğitim Araştırmacılar Dergisi olarak eğitim camiasına akademik yayınlarıyla katkıda bulunmaya dönük çabalarımızı, bu sayımız ile devam ettirmenin onurunu yaşıyoruz. Her sayımızda artan nitelikli uluslararası indekslerce taranma yönündeki çalışmalarımız da devam etmektedir.

İçinde yaşadığımız zorlu COVID-19 salgını sürecinde bilimsel çalışmaların da farklı noktalara evrildiğini görebiliyoruz. Yüz yüze eğitimin kısıtlı olduğu ve birçok eğitim uygulamasının çevrimiçi ortamlara zorunlu olarak kaydırıldığı bu süreçte eğitim araştırmacılarının çalışmalarında da sıkıntılar olabilmektedir. Öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumu yöneticilerine erişimde ya da beraber çalışma yapmakta yaşanan bu kısıtlılık hali doğal olarak çalışmaların içerik, yöntem ve sonuçlarını da etkilemektedir. Ortaya çıkan yeni şartlara göre yapılan çalışmalar da doğal olarak farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu tarz çalışmaların ufuk açıcı olması temennimizdir.

Bu sayımızda küresel gündemle de uyumluluk gösteren eğitim bilimleri alanında çeşitli konuları kapsayan 14 makale bulunmaktadır. Zorlu süreçte emeği geçen araştırmacılara, sayı hakemlerimize ve editör kurulu üyelerimize teşekkür etmek istiyorum. Yeni şeyler söylemek lazım sözüne atıfla yayınladığımız makalelerin eğitim dünyasına hayırlı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

Sayı Editörü

Zeynel AMAÇ

31.12.2020

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/ RESEARCH ARTICLE

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Görüşleri / Views of Turkish Teacher Candidates on Children's Literature135-147

Yakup ALAN

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi / Pre-service Science Teachers' Perception of Distance Education: A Metaphor Analysis.....148-170

Ali Derya ATİK

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul Aydın Üniversitesi Örneği / Investigating Social Media Usage Purposes of University Students According to Several Variables: The Case of Istanbul Aydın University.....171-198

Somayyeh RADMARD, Yılmaz SOYSAL, Ali Yiğit KUTLUCA

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Tercihlerinin Ders Planları ile İncelenmesi / Examination of Pre-service Primary School Teachers' Preferences for Measurement and Evaluation Techniques with Lesson Plans.....198-212

Neşe UYGUN, Esra SARAÇ

Teaching Communication Skills to Children with Severe Disabilities: Using Evidence-Based Practices / İleri Derecede Özel Gereksinimli Çocuklara İletişim Becerileri Öğretimi: Kanıt Temelli Uygulamaların Kullanımı.....213-221

Mustafa KARNAS

Dijital Medyanın Ortaöğretim Çağındaki Gençlerin Düşünme Biçimleri Üzerindeki Etkileri / Effects of Digital Media on Thinking Forms of High School Age Youth.....222-243

Gökhan CANTÜRK, İbrahim YÜKSEL

Hemşirelik Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigating the Relationship between Nursing Students Humor Styles and Personal Features Summary.....244-252

Burcu DEMİR GÖKMEN, Meryem FIRAT

Anne-Babanın Mükemmeliyetçilik Algısı ile Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki / The Relationship Between Parents' Perception of Perfectionism and Creativity of Secondary School Students253-275

Sueda ESEN, Leyla AYVERDİ

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri / The Views of Science Teachers on the Use and Application of Out-of-School Learning Environments276-291

Güldem DÖNEL AKGÜL, Selçuk ARABACI

İlkokulu Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Durumlarının İncelenmesi / Examination of Communication Situations between Primary School Administrators and Teachers292-311

Cemil EKİCİ

Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi / Analysis of Variables Affecting Anxiety Levels of University Students in the Covid 19 Pandemic Process312-329

Nuray ÖZ CEVİZ, Necla TEKTAŞ, Gültekin BASMACI, Mehmet TEKTAŞ

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürlerine İlişkin Metaforik Algıları / Metaphorical Perceptions of 3rd Grade Primary School Students Regarding Concept Cartoons.....330-345

Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Gökhan DAYAN, Kübra DAYAN

7. Sınıf Matematik Dersi Cebir Konularının Öğretiminde Hands-on Aktivitelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi / The Effects of Hands-on Activities in 7th Grade Mathematics Algebra Teaching on Student Success.....346-362

Güler GÖRGÜN, Zeynep EKEN

DERLEME MAKALER/ REVIEW ARTICLE

The Effectiveness of Video Modelling on Social and Communication Skills: A Systematic Review / Video Modelle Öğretimin Sosyal ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi: Sistematik Bir İnceleme.....363-373

Beyza ALPAYDIN



Atıf için/Citation: Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Görüşleri

Yakup ALAN*

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında eğitim alan 32 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan ve alanında uzman 4 akademisyenin değerlendirmesine tabi tutulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form ile elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Ayrıca bulguları desteklemesi açısından öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerden hareketle; çocuk edebiyatının gerekliliği, çocuklar için hazırlanmamış eserlerin sakıncaları, çocuk edebiyatının yararları ve çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatının yararları, çocuk edebiyatında sorunlar, öğretmen adayı görüşleri.

Views of Turkish Teacher Candidates on Children's Literature

Abstract: The aim of this study was to reveal the views of Turkish teacher candidates on children's literature. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research was conducted with 32 teacher candidates who were studying at Kilis 7 Aralık University, Muallim Rıfat Faculty of Education, Department of Turkish Education. The data were collected through a semi-structured interview form, which was prepared by the researcher and given its final form in the light of the feedback received from field experts (3 Turkish language experts and 1 assessment and evaluation expert). The obtained data were coded and subjected to descriptive analysis. In addition, quotations were used from the opinions of the teacher candidates to support the results. Based on the data obtained from teacher candidates; the necessity of children's literature, the drawbacks of works that are not prepared for children, the benefits of children's literature, and the problems encountered in children's literature are presented.

Keywords: Children's literature, benefits of children's literature, problems in children's literature, teacher candidate views.

Giriş

İnsanlar arasındaki duygu, düşünce ve hayalleri dile getirmek amacıyla hazırlanan, edebi ve estetik değerleri olan sözlü ve yazılı eserlerin bütünü olarak ele alınabilen edebiyatın (Bağcı Ayrancı ve Aytas, 2017); farklı insan yaşantılarını ve serüvenlerini ortaya koyarak insanı tanıtmaya, insanların yaşantısını zenginleştirme, sadece kafaya değil kalbe de hitap ederek duyguları aktarma, insanlar arasında bağ oluşturma, insanda çeşitli duyguları harekete geçirme, insanların bilinçlenmesini sağlama, kişilik gelişimlerine destek olma ve kişileri bencillikten kurtarma gibi çok çeşitli görevleri vardır (Kavcar, 1999). Bu şekilde genel bir tanımı ve özellikleri verilen edebiyatın içinde yer almasıyla birlikte çocuk edebiyatının kendine has bir yapısı ve dünyası vardır.

Sever (2015) çocuk edebiyatını, “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” (s. 17) olarak tanımlamaktadır. Dursunuoğlu (2013) da çocuk edebiyatını çocuğun hayal dünyasına seslenen, çocuğun zevk alarak rahatça anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, onun ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, olay örgüsünün karmaşık olmadığı eserler olarak tanımlamaktadır.

Şirin (1994) ise çocuk edebiyatını tanımlarken, çocuk edebiyatının önce edebiyat olduğunu ve edebiyatın içinde de en incelikli alan olduğundan bahsetmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatını her yaştan okurun ilgisini çekebilene, her yaştaki okur tarafından okunabilene, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde bir tür olarak tanımlamaktadır. Tanımda yer verilen her yaştan okurun ilgisini çekebilene ve her yaştan okur tarafından okunabilene ifadesine karşın Karatay’a (2007) göre çocuk edebiyatı denildiğinde hedef kitlesi belli bir edebiyat anlaşılmalıdır. Çünkü edebiyat ürünlerinin seviye, dil, anlatım, konu gibi açılardan çocuklara uygun olmayabileceği gibi, çocuklar için yazılan ürünler de yetişkinlerin ilgisini çekmeyecektir. Bu nedenle edebiyat ve çocuk edebiyatı ayrımını iyi bilmek ve ona göre eserler üretmek gerekmektedir. Kan’a (2011) göre çocuk edebiyatı ile edebiyat arasındaki en temel fark dilin kullanımındadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinde çocukların seviyesine uygun sade, anlaşılır bir dil kullanılmalı ve bu ürünler çocuğun hayal dünyasına seslenmelidir. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünleri eğlendirici ve eğitici olmalıdır. Dilidüzgün (2004) ise çocuk edebiyatını yetişkinler için oluşturan edebiyattan ayıran en önemli farkın, hitap ettiği hedef kitlenin özellikleri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Maltepe (2009) de çocuk kitaplarının fiziksel özelliklerinin (boyut, kâğıt cinsi, kapak ve cildi, sayfa düzeni, harfleri vs.) ve içerik özelliklerinin (tema, konu, karakterler, ileti, dil ve anlatım özellikleri vs.) oluşturulmasında çocuk gerçekliğine uyulması gerektiğini böylece nitelikli eserler ortaya çıkarılacağını ifade etmektedir.

Çocuk edebiyatı ayrımı göz önünde bulundurularak hazırlanan çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuklar üzerinde birçok etkisi vardır. Çocuk edebiyatı ürünleri çocukların; konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine, farklı yaşamları tanımalarına, hayatı farklı yönleriyle algılayabilmesine, çok yönlü düşünme becerisini geliştirmesine, sorumluluk duygusunun gelişmesine, tartışma ve eleştiriyi öğrenmesine (Aykaç, 2011) katkı sağlar. Karatay’a (2007) göre de çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun güven ve başarı duygusunu geliştirme, zihinsel gelişimine, dil gelişimine ve kişilik gelişimine katkı sağlama gibi farklı görevleri de vardır. Çocuk edebiyatının ayrıca söz varlığının oluşturulması, geliştirilmesi ve pekiştirilmesi (Baş, 2010); çocukların ruhsal gelişimlerine destek olması (Bağcı, 2007); çocukların kendilerine ait duyarlılıklarının, yaratıcılıklarının ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Demircan, 2006); çalışkanlık, fedakârlık, yardımseverlik, iyilik, dürüstlük, yardımlaşma gibi değerlerin kazanılması ve hayata hazırlanmalarının sağlanması (Arseven, 2005; Karakuş ve Çoksever,

2019); çocukta milli dil bilincinin oluşturulması, kültürel değerlerin yaşanması ve nesilden nesile aktarılması (Ömeroğlu, 1998); yazınsal duyarlılığın ve okuma alışkanlığının kazanılması (Dilidüzgün, 2004) gibi birçok önemli yararı da vardır. Şirin (2000) de çocuk edebiyatının; çocukların ruhsal gereksinimlerini destekleme, algısal gelişimi destekleme, zihinsel gelişimi destekleme, çocukların olumlu kişilik gelişimine ortam hazırlama ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlama gibi işlevlerinin olduğunu belirtmiştir.

Hem sayılan yararların sağlanması hem de hedeflere ulaşılabilmesi ancak nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara sunulmasıyla gerçekleşebilir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikli sayılabilmesi ise fiziksel ve içeriksel özellikleri açısından bazı ölçütleri bünyelerinde barındırmasına bağlıdır. Kitapların fiziksel özelliklerini oluşturan; kitap boyutu, kullanılan kâğıdın özellikleri, kapak-cilt özellikleri, sayfa düzeni, kullanılan harflerin ve resimlerin çocuğa göre hazırlanması çocuğun kitapla etkileşim kurma isteğini harekete geçirir ve kitabı okumasını sağlar. Nitelikli çocuk edebiyatı ölçütlerinden bir diğeri de kitapların içeriksel özellikleridir. Kitapların içerik açısından da bir dizi ölçütü karşılaması gerekmektedir (Sever, 2007, s. 55).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliklerini tespit etmeye veya farklı paydaşların çocuk edebiyatına yönelik görüşlerine almaya dönük literatürde birçok araştırma mevcuttur. Çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliklerini tespit etmeye çalışan araştırmalar (Alan, 2020; Alan, Hüküm ve Biçer, 2016; Bilgin, 2011; Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Demirel ve Kökçü, 2019; Karaca ve Temizyürek, 2017; Karatay, Destebaşı ve Demirbaş, 2015; Yılmaz, 2016) incelenen eserlerin çocuğa göre olup olmaması, eserlerin içerik ve fiziksel özellikleri açısından değerlendirilmesi gibi amaçlarla yapılmıştır. Farklı paydaşların çocuk edebiyatıyla ilgili görüşlerini almaya yönelik yapılan (Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt, 2014; Bağcı Ayrancı ve Aytaş, 2017; Bağcı, 2007; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Ceran, Özgül, Yıldız, Altun ve Dağ, 2019; Çevik ve Müldür, 2019; Hasırcı, 2017; Kan, 2011; Yakar, Yılmaz ve Arslan, 2016; Yazıcı Okuyan, 2009) çalışmalarda da özellikle öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve ürünlerine yönelik görüşlerinin alındığı görülmektedir. Bu çalışmada da çocuk edebiyatına yönelik ilgilerini tespit etmek amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen olduklarında çocuklara kitap seçecek, kitap tavsiye edecek ve anne babaları kitap konusunda yönlendirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı hakkındaki görüşleri önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk edebiyatını tanımayan, özelliklerini ve niteliklerini bilmeyen öğretmenlerin, çocuklar için nitelikli kitaplar seçebilmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı hakkındaki görüşlerini almaya yönelik bu çalışmanın da bu yönleriyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının gerekliliğine yönelik görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının yararlarına yönelik görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çocuklar için yazılmamış eserlerin sakıncalarına yönelik görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının sorunlarına yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. “Olgubilim çalışmalarında veri kaynakları, çalışmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bunları dışı vurabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara yönelik yaşantıları ve anlamları belirleyebilmek amacıyla görüşmeler yapılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 22).

Çalışma Grubu

Araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 32 Türkçe öğretmeni adayının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılma nedeni araştırmacının aynı kurumda çalışmasıdır. Araştırmada 3 ve 4. sınıflardan 14 erkek, 18 kız öğrencinin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler aracılığıyla katılımcıların anlam dünyaları, duyguları ve düşüncelerine yönelik veriler elde edilerek daha derin bilgiler edinilir (Kuş, 2012). Görüşme formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman 3 ve ölçme değerlendirme alanında uzman 1 akademisyenden görüş alınmış ve formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonucunda son şekli verilen form katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

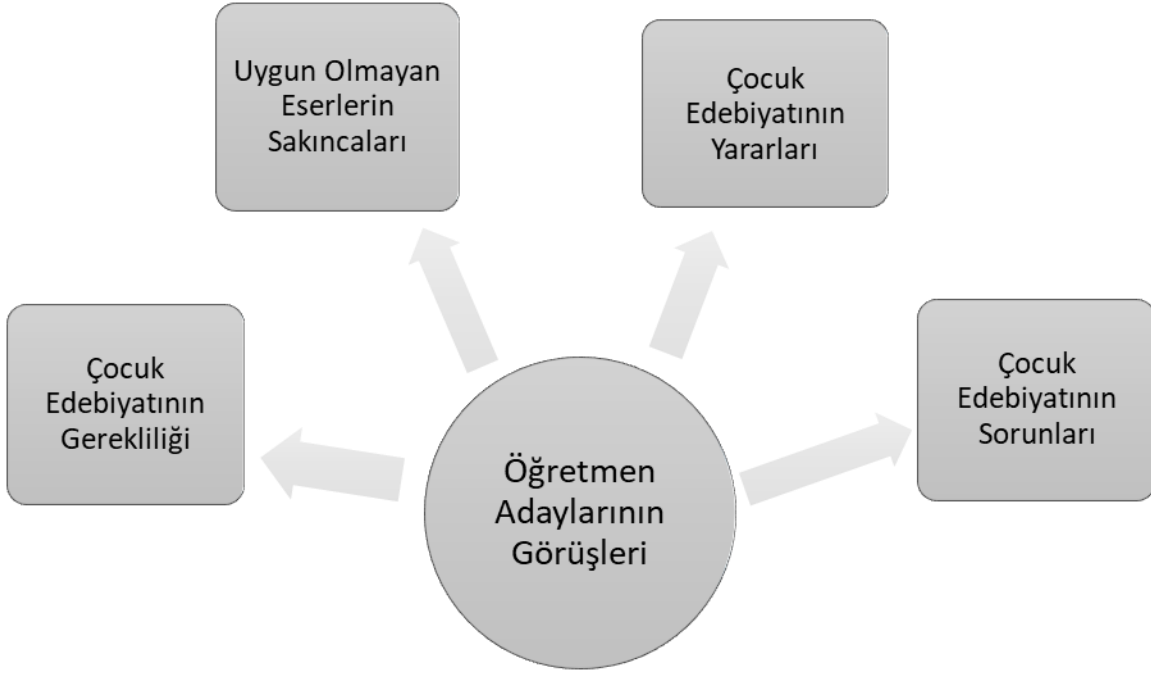
Türkçe öğretmeni adayları tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde kodlamalar yapılmış ve veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. “Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

Güvenirlilik

Araştırmada, kodlama güvenirliliğini sağlayabilmek için görüşme formları üzerinde araştırmacı dışında başka bir uzman da örneklemden rastgele seçilen 5 görüşme formu üzerinde inceleme yapmıştır. Ortaya çıkan verilerin güvenirliliğini hesaplayabilmek için inceleyciler arasındaki uyum belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda inceleyciler arası uyumun .79 olduğu tespit edilmiştir. .70 ve üzeri olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994) yapılan analizin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerine ilişkin veriler sunulmuştur. Öğretmen adaylarından toplanan görüşlerden hareketle elde edilen veriler yorumlanmış ve bulguları desteklemesi açısından öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları verilmiştir.



Şekil 1. Temalar

Çocuk Edebiyatının Gerekliliği

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatının gerekli olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen verilerden hareketle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının çocuk edebiyatının gerekli olduğu görüşünü savundukları ve bunu nedenleriyle açıkladıkları tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatının neden gerekli olduğuna yönelik öğretmen adayı görüşlerine Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1.

Çocuk Edebiyatının Gerekliliği

Kod	<i>f</i>
Seviyelerine uygun kitapları okumaları için gereklidir	29
İlgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış kitapları okumaları için gereklidir	20
Uygun içeriğe sahip kitapları okumaları için gereklidir	17
Okuma alışkanlığı kazanmaları için gereklidir	12
Zevk verecek kitapları okumaları için gereklidir	8
Bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları için gereklidir	7
Okuma sevgisi kazanmaları için gereklidir	7
Fiziksel açıdan uygun kitapları okumaları için gereklidir	6
Hayal dünyalarını geliştirecek kitapları okumaları için gereklidir	6
Deneyim kazandıracak kitapları okumaları için gereklidir	5
Ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak kitapları okumaları için gereklidir	4
Doğru kahramanlarla karşılaşmaları için gereklidir	3

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının neden gerekli olduğuna yönelik görüşlerine Tablo 1’de yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen görüşlerin tamamı çocuklar için hazırlanmış edebiyat ürünlerinin olması gerektiğine yöneliktir. Çocukların seviyesi göz önünde bulundurulmadan hazırlanan ürünlerin çocuklara çok fazla yarar sunmayacağı, aksine bazı ciddi hasarlara da neden olabileceğini düşünen öğretmen adayları, en fazla “Seviyelerine uygun kitapları okumaları için çocuk edebiyatı gereklidir.” görüşünü savunmaktadırlar. Öğretmen adaylarına göre seviyeleri dikkate alınmadan hazırlanan eserler; konuları, içerikleri, kahramanları, fiziksel özellikleri, kurguları ve dil anlatım özellikleri açısından çocuğun dünyasına uzak olacaktır. Yine öğretmen adaylarına göre bu tür eserlerin çocuğa bir şey kazandırması da çok mümkün olmayacaktır. Öğretmen adaylarının bu görüşlerini sırasıyla çocukların; ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, uygun içeriğe sahip, okuma alışkanlığı kazandıracak, zevk verecek, bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacak, okuma sevgisi kazandıracak, fiziksel açıdan uygun, hayal dünyalarını geliştirecek, deneyim kazandıracak, ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak ve doğru kahramanlarla karşılaştıracak kitapları okumaları için çocuk edebiyatı gereklidir. Öğretmen adayı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Çocuklar hayal dünyalarını çocuk kitaplarında keşfetmektedirler. Onların elinden hayal dünyasını almak bizi dünyanın en kötü katili haline çevirir. Çünkü hayal edemeyen çocuk varla yok arasındadır. Bir çocuk hayal ederken kendisi olur. Bu sebeplerden ötürü çocuk edebiyatı çocukların hayatının her alanında olmalıdır. (Ö2)

Çocuk edebiyatının olması bir zorunluluktur diyebiliriz. Yetişkinler için yazılan eserlerin dış kapak tasarımları, eserin ismi, eser içerisinde kullanılan kelimeler çocukların yaşları ve gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında böyle bir edebiyata ihtiyacın olduğu sonucuna ulaşılabilir. (Ö3)

Ayrıca yetişkinlere yönelik kaleme alınan birçok eserde şiddet, cinsellik, dini taassup, ideolojik propaganda, etnik ve milli değerlere saygısızlık, ırkçılık vb. gibi birçok olumsuz durumla karşılaşmamız mümkündür. Gerekli olgunluğa erişmemiş yetişkinleri bile belirli bir ölçüde etkileyebilecek bu kavramların çocuklar üzerinde telafisi olmayacak tahribatlara yol açabileceği gözden kaçırılmamalıdır. (Ö6)

Bunun yanı sıra çocuklara yaşantı zenginliği sağlayarak onların deneyimleyemeyeceği duyguları kitaplar aracılığıyla sezdirmemiz gerekmektedir. (Ö13)

Çocuk edebiyatının en önemli görevi okuma alışkanlığının kazanılmasını sağlamaktır. Çocuklar kitapları zevk alarak okurlarsa zamanla okuma alışkanlığını da kazanırlar. (Ö24)

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara sağlayacağı yararları yönelik öğretmen adayı görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.

Çocuk Edebiyatının Yararları

Kod	f
Çocukların dil gelişimi destekler	27
Okuma alışkanlığı kazanmasını sağlar	23
Dünyayı ve içinde yaşadığı toplumu tanımasını sağlar	22
Çocukların bilişsel gelişimi destekler	21
Çok yönlü bakış açısı kazanmalarını sağlar	20
Çocukların duyuşsal gelişimi destekler	20
Çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur	19
Çocuğu hayata hazırlar	18
Çocukların sosyal gelişimini destekler	17
Hayal dünyalarını geliştirir	16
Kültürel mirasın aktarılmasına katkı sağlar	13
Zevk alarak okuma yapmalarını sağlar	13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Görüşleri

Kişilik gelişimini destekler	12
Doğayı/hayvanları tanımalarına ve sevmelerine katkı sağlar	5
Macera ve keşfin tadına varmalarını sağlar	5
Geleceğini şekillendirmesine katkı sağlar	3
Özgüvenlerini artırır	3

Tablo 2’de öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının yararlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatının en önemli yararı çocukların dil gelişimini desteklemesidir. Okuma alışkanlığı kazandırması, dünyayı, yaşadığı toplumu ve burada yaşayan insanları tanımalarını sağlaması, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kişilik gelişimini desteklemesi, çok yönlü bakış açısı kazanmalarını sağlaması ve hayal dünyalarını geliştirmesi de diğer yararlarından bazılarıdır. Öğretmen adaylarından hiç birisi çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara herhangi bir katkı sağlamayacağına yönelik görüş bildirmemiştir. Hepsisi çocuk edebiyatının çocuklar üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ve çocuklara birçok yönden katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sosyal gelişme, geniş anlamıyla bireyin doğumundan itibaren başlayan ve onun yaşantısıyla şekillenen bir evreyi kapsamaktadır. Çocuk sosyal bir çevrede dünyaya gelir ve iletişime geçer. Çocukluk yıllarında gerekli olan toplumsal gelişimi sağlayamamış kişiler ileriki dönemlerde topluma karşı birtakım uyumsuzluklar gösterebilir ve çevrelerine zarar verebilirler. Bu bağlamda çocuk edebiyatı sosyal gelişime katkı sağlar, çocuğu bilinçlendirir. (Ö1)

Çocukluk döneminde kitaplarla buluşan bir birey ileri ki yaşlarda hayatına yön verirken her zaman kazandığı değerler çerçevesinde bir izlenim sağlayacaktır. (Ö3)

İnsanların deneyimlerinden yararlanarak da bazı şeyler karşısında neler yapabileceğimizi öğreniriz. Yani bir olayı deneyimlemek zorunda değiliz. Çocuk edebiyatı da çocuklara farklı insanların tecrübelerini sunarak onları hayata hazırlar. Karşılaşacakları problemlerle nasıl baş edeceklerini, farklı çözüm yolları üretebileceklerini kitaplar aracılığıyla öğrenir çocuklar. Böylelikle de uygun kitaplarla çocuklar hayata hazırlanır. (Ö23)

Çocukluk dönemi bizim hayatımıza ekilen tohum dönemidir. Birey, çocukluk döneminde olaylara bakış açısını ne kadar çok geliştirdi ise, hayal dünyasını ne kadar çok geliştirdi ise, mantık gücünü ne kadar çok geliştirdi ise tohumdan da kastım budur; Çocuğun ilerleyen hayatında bu tohumlar onu olumlu etkileyecektir. Onlara başarının kapısını açacaktır. Unutmayalım ki yarının bireyleri bugünün çocuklarından oluşacaktır (Ö31)

Çocuk edebiyatı çocuğun gelişimi için gerçekten çok faydalıdır. Bir kere en önemli faydası çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmasıdır. Bu alışkanlığı kazandırmak gerçekten çok zordur. Çocuk edebiyatı çocuğa kitabı sevdiren ve okumaktan zevk almasını sağlar. Çocukta bu sayede yeni kitaplar okuma isteği uyandırır. (Ö32)

Çocuklar için hazırlanmamış edebiyat ürünlerinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adayı görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3.

Çocuklar İçin Hazırlanmamış Kitapların Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Kod	f
Olumsuz unsurlar barındırabilir (argo, şiddet, cinsellik, ırkçılık vb.)	24
Konuları çocuklar için uygun olmayabilir	21
Dil anlatım özellikleri çocukların seviyesinin üstünde olabilir	15
Çocukların kitaplardan soğumasına neden olabilir	13
Yanlış kahramanları model olarak sunabilir	11
Çocuğun olumsuz duygulara kapılmasına neden olabilir (karamsarlık, tükenmişlik vb.)	10

Fiziksel özellikleri çocuklar için uygun olmayabilir	9
Kötü alışkanlıklara yönlendirebilir	9
İdeolojik/siyasi fikirler barındırabilir	8
Çocuğun kavrama düzeyinin üstünde olabilir	7
Olay örgüsü çocuğun seviyesinin üstünde olabilir	5

Öğretmen adaylarının, çocuklar için hazırlanmamış kitapların çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, adaylarının hiçbirinin çocuklar için hazırlanmamış eserlerin çocuklara okutulabileceğine yönelik olumlu görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir. Adayların hepsinin görüşü bu tür kitapların çocuklar üzerinde olumsuz etki oluşturacağına yöneliktir. Elde edilen verilere göre çocuklar için hazırlanmamış kitapların çocuklar açısından en önemli sakıncası bu tür kitapların argo, şiddet, cinsellik ve ırkçılık gibi olumsuz öğeler barındırabileceğidir. Kitaplarda işlenen konuların, dil anlatım özelliklerinin, kitap kahramanlarının, kitapların fiziksel özelliklerinin ve olay örgüsünün çocuklar için uygun olmayabileceği de belirtilen diğer görüşlerden bazılarıdır. Bu konuyla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

Ayrıca bu tür durumlar çocuklar üzerinde ters tepki yapabilir yani çocukların kitaplardan nefret etmesinde sağlayabilir çünkü daha kitap sevgisi ve alışkanlığı kazanmamış bir çocuk kendi seviyesinin üstünü çıkınca kendisine okudukları sıkıcı gelecek ve okumaktan vazgeçecektir. (Ö3)

Çocuklar için hazırlanmamış eserlerde, eserin dil ve anlatım özellikleri bir problem olarak çıkabilir karşımıza. Dil ve anlatımın çocuğun seviyesinde olmaması çocuğun kelimeleri, cümleleri anlayamamasına, verilmek istenen mesajları algılayamamasına yani kitabı anlayamamasına neden olur. (Ö22)

Çocuklar okudukları kitaplarda kendi dünyalarından bir parça görmek veya kitap kahramanı ile kendilerini özdeşleştirmek ister. Bu durumda kitap kahramanını model alan çocuk kendisi için yazılmamış bir kitabın kahramanı örnek alır ama bu kahraman çocuğun yanlış yönelmesine neden olabilir. (Ö27)

Çocuk edebiyatı dersi kapsamında birkaç tane çocuk kitabı inceleme fırsatım oldu. Bu kitaplar çocuklar için hazırlanmış olmasına rağmen çocukların gelişimi açısından birçok sakıncalı unsur içeriyordu. Örneğin; bu eserlerde seçilen kahramanlar çocuğu yanlış davranışlara yönlendirebilecek nitelikteydi. Çocuk o yaşta kendine rol model olarak kitaptaki kahramanları alabilir. Bu tür kahramanlar da çocuklar için çok sakıncalıdır. Bazı çocuk kitaplarında o yaştaki çocuklar için uygun olmayan, argo ifadeler yer alabiliyor. (Ö16)

Çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen adayı görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.
Çocuk Edebiyatında Karşılaşılan Sorunlar

Kod	f
Kitaplar hazırlanırken çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması	17
Yetkin olmayan kişilerin kitap yazması	16
Kitaplardaki nitelik sorunu	14
İçerikte çocuklar için uygun olmayan unsurların yer alması	12
İşlenen konuların çocuğa göre olmaması	12
Kitapların denetimden geçmemesi	11
Çeviri kitaplarda dil sorunu olması	10
Kitaplarda fiziksel sorunların olması (punto, boyut, sayfa sayısı vb.)	10
Dil anlatım sorunları	9
Görsel unsurlara yeteri kadar özen gösterilmemesi	9
Ticari amaçlı kitap basımı	9

Çocuk edebiyatının önemszenmemesi	6
Yayınevlerinin seçici davranmaması	5
Çocukların ilgisine yönelik olmaması	3
Estetik açıdan zayıf olması	2
Kahramanların olumsuz özelliklere sahip olması	2

Tablo 4’te çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre çocuk edebiyatında karşılaşılan en önemli sorun, kitapların çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmadan hazırlanmasıdır. Bu sorunu yetkin olmayan kişilerin çocuk kitabı yazması sorunu takip etmektedir. Kitapların niteliklerinin zayıf olması, kitaplarda çocuklar için uygun olmayan unsurların bulunması (cinsellik, şiddet, argo vb.), çocuk kitaplarının denetimden geçmeden basılması ve çocuk edebiyatının önemszenmemesi de karşımıza çıkan sorunlardan bazılarıdır. Öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Çocuk kitaplarının yeterli denetimlerden geçirilmemesi de ayrı bir problem olarak karşımıza çıkar. İçerisinde çocuğa uygun olmayan, örnek almasını istemediğimiz fakat olumsuz örnek teşkil edebilecek öğelerden özenle ayrılmalıdır. (Ö6)

Çocuk edebiyatında karşılaşılan bir diğer sorun ise çeviri sorunudur. Yazar çeviri yaptığı dili de yapacağı dili de çok iyi bilmelidir. Çeviren kişi çocukların kitabı nasıl anlayacağı ve yorumlayacağını tahmin etmeli ve dili ona göre kullanmalıdır. (Ö9)

Çocuk edebiyatı eserlerinde yanlış kullanılan biçimsel özellikler vardır. Yazı puntosunun gereğinden büyük ya da küçük olması, kitapta bulunması gereken ve çocuğun seviyesine göre değişiklik göstermesi gereken resimler, satırlar arasında uygun olmayan genişlikler ya da çok fazla darlıklar çocuk edebiyatı eserlerinde karşılaşılan sorunlardır. (Ö18)

Edebiyatı çok iyi bilmek veya çok iyi yazar olmak çocuk kitabı yazmak için yeterli değildir. Çocukları tüm yönleri açısından tanımayan veya yazarlık yönü olmayan yazarların bu alanda eser vermesi ayrıca ortaya konulan bu eserlerin konu, içerik, fiziksel özellikler ve dil bakımından denetlenmemesi çocuğa görelilik ilkesiyle çelişen kitapların yayınlanmasına neden olmaktadır. (Ö20)

Bu konuda benim görüşüm çocuk edebiyatının veliler, öğretmenler, yazarlar, yayınevleri tarafından fazla ciddiye alınmamasıdır. (Bazılarını tabi ki bunun dışında tutmak gerekiyor.) Evet çocuk edebiyatına yönelik bir şeyler yapılmakta ama insanlar bunun bilincine tam olarak ulaşamadıkları için sırf olsun diye bir şeyler yapmaktalar. Kimisi para için yapmakta, kimi ismini duyurmak için yapmakta. Aileler ise sırf çocuğa kitap getirmek için almakta. Ne üretenler tam bilincinde ne de kullananlar. (Ö26)

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada, öğretmen adayları çocuk edebiyatının gerekliliği, çocuk edebiyatının yararları, çocuklar için hazırlanmamış kitapların çocuklar üzerindeki etkisi ve çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşler sunmuşlardır.

Çocuk edebiyatının gerekliliğine yönelik öğretmen adaylarından elde edilen veriler incelendiğinde “Seviyelerine uygun kitapları okumaları için çocuk edebiyatı gereklidir.” görüşünün ağır bastığı ve neredeyse tüm öğretmen adaylarının bu fikri beyan ettiği anlaşılmaktadır. “İlgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış kitapları okumaları için gereklidir, uygun içeriğe sahip kitapları okumaları için gereklidir, okuma alışkanlığı kazanmaları için gereklidir” görüşleri ise çocuk edebiyatının neden gerekli olduğuna yönelik

beyan edilen fikirlerden bazılarıdır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmanın sonuçları da benzerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayları çocuk edebiyatının gereğine ve önemine inandıklarını belirtmişlerdir. Hasırcı (2017) tarafından yapılan ve Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik metaforlarının alındığı araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini, çocuğun gelişiminde temel kaynak olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde İnci Samur (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli kitaplarla buluşturulması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkarılmıştır.

Çocuk edebiyatının yararlarına ilişkin bulgular incelendiğinde de araştırmaya katılan öğretmen adayları “çocukların dil gelişimini destekler, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlar, dünyayı ve içinde yaşadığı toplumu tanıtır, çok yönlü bakış açısı kazandırır, çocuğu hayata hazırlar, zevk alarak okuma yapmalarını sağlar, macera ve keşfin tadına varmasını sağlar” gibi ifadelerle çocuk edebiyatının yararlarına değinmişlerdir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığını görmek mümkündür. Çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkı sunması, yaratıcılıklarını geliştirmesi (Aktaş vd., 2014; Bağcı Ayrancı ve Aytas, 2017); okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması, anadilinin inceliklerini sezdirmesi (Maltepe, 2009; Yakar vd., 2016); hayal gücünü geliştirmesi, sevgiyi ön plana çıkarması (Çevik ve Müldür, 2019; Ulusoy ve Altun, 2018); yol göstermesi, duyarlılık kazandırması, farklı dünyaları ve insanları tanıtmaları (Hasırcı, 2017); kendini ifade etme becerisi kazandırması, kelime haznesini geliştirmesi, tahmin etme becerisini geliştirmesi, estetik zevk kazandırması (Baş, 2010; Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012) araştırmalarda ortaya çıkarılan çocuk edebiyatının yararlarıdır. Oğuzkan’a (2013) göre de çocuk edebiyatının; çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılama, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlama, hoş vakit geçirmelerini sağlama, yaşama gücünü artırma, hayatı keşfetmelerini sağlama, dili güzel kullanmalarını sağlama gibi birçok hedefi ve yararı vardır.

Çocuklar için hazırlanmamış kitapların çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşler incelendiğinde, görüşlerin genel olarak yetişkinler için yazılan eserlerin çocuklara okutulmaması gerektiğine yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları yetişkin kitaplarının; argo, şiddet, cinsellik, ırkçılık gibi olumsuz unsurlar barındırabileceği, konularının çocuklar için uygun olmayabileceği, dil anlatım özelliklerinin çocukların seviyesinin üstünde olabileceği, yanlış kahramanları model olarak sunabileceği, fiziksel özellikleri açısından çocuklar için uygun olmayabileceği, ideolojik/siyasi fikirler barındırabileceği ve olay örgüsünün çocukların seviyesinin üstünde olabileceği gibi sebeplerden dolayı, yetişkinler için yazılan eserlerin çocuklar için kullanılmaması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde de seviyeye uygun olması, şiddet ve korku öğelerinden uzak olması (Bağcı Ayrancı ve Aytas, 2017); kapak, cilt, resimler ve harfler gibi biçimsel özelliklerin uygun olması (Ceran vd., 2019; Maltepe, 2009); açık, anlaşılır ve akıcı bir dilin kullanılması, somut unsurların kullanılması (Çevik ve Müldür, 2019); nitelikli görsellerin kullanılması (Erdal, 2008) gibi nedenlerden dolayı çocuklar için ayrı ürünlerin hazırlanması ve kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dilidüzgün’e (2004) göre de çocuk edebiyatını edebiyattan ayıran bazı farklar vardır. Bu farklardan en önemlisi de çocuk edebiyatının hitap ettiği kitlenin özellikleridir. Yalçın ve Aytas’a (2002) göre ise çocukların okuyacağı ürünlerde özellikle çocuğun ruh dünyasında olumsuz izler bırakacak konuların işlenmemesi ve konu seçiminde pek çok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinden elde edilen diğer görüşler de çocuk edebiyatının sorunlarına yöneliktir. Türkçe öğretmeni adaylarına göre çocuk edebiyatında; kitaplar hazırlanırken çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması, yetkin

olmayan kişilerin kitap yazması, kitapların niteliklerinin düşük olması, içerikte çocuklar için uygun olmayan unsurların yer alması, kitapların denetimden geçmemesi, çocuk edebiyatının önemsenmemesi, kitapların estetik açıdan zayıf olması ve kahramanların olumsuz özelliklere sahip olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığını görmek mümkündür. Kolaç vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları Millî Eğitim Bakanlığının çocuk edebiyatına yönelik bir komisyon oluşturulmasını en büyük sorun olarak görmekteyler. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının kitapların fiziksel özellikleri, dil anlatım özellikleri, kitapların incelenmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi gibi hususlarda da sorunlar tespit ettikleri ve bunların çözümüne yönelik görüşler sundukları görülmektedir. Yazıcı Okuyan (2009) tarafından yapılan araştırmada da iyi seçilmemiş ve geliştirilmemiş kahramanların kitapta anlatılan olayların inandırıcılığını azaltacağı sorununa değinilmiştir. Karakuş (2017) tarafından yapılan araştırmada ise bazı çocuk kitaplarında görselliğe çok önem verilmediği veya hiç görsel kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. İnce Samur'un (2018) çalışmasında ise öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının önemli görülmediği sorununa değinerek çocuk edebiyatının küçümsenmemesi gereken bir alan olduğu görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının farkında oldukları, bu hususta bilinç geliştirdikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının gerekliliğine inanması, çocuk edebiyatının yararlarının farkında olmaları, yetişkinler için hazırlanan eserlerin neden çocuklara okutturulmaması gerektiğini bilmeleri ve çocuk edebiyatında yaşanan sorunları tespit edebilmeleri bu farkındalığın ve bilincin göstergeleridir. Geleceğin öğretmenlerinin bu bilinçte olmaları; çocuklara daha nitelikli eserlerin hazırlanması, seçilmesi ve okutturulması açılarından oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Çocuk edebiyatının gerekli olduğu hem araştırmada hem de diğer araştırmalarda ortaya çıkan bir sonuçtur. Bundan hareketle çocuk edebiyatına gerekli ilginin gösterilmesi ve bu doğrultuda eserler hazırlanması gerekmektedir.

- Çocuk edebiyatının çocuklara kazandıracığı birçok yarar vardır. Ancak unutulmamalıdır ki bunların çocuklara kazandırılması için nitelikli ürünlerin olması gerekmektedir. Hem yazarların hem de çocuklara kitap seçenlerin bu bilinçle hareket etmesi gerekmektedir.

- Yetişkinler için hazırlanan eserler birçok yönden çocuklar için uygun olmayan kitaplardır. Bu nedenle çocuklara çocuklar için hazırlanan eserlerin okutulması gerekmektedir.

- Çocuk edebiyatı ürünlerinde birtakım sorunların görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sorunların temelinde ise hazırlanan eserlerin incelenmemesi/denetimden geçmemesi yatmaktadır. İlgili kurumların çocuk kitaplarını denetleyecek bir mekanizma kurmaları gerekmektedir.

Kaynaklar

Aktaş, E., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2014). *Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili farkındalık düzeyleri* (s. 8-18). I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, sunulmuş bildiri, İstanbul: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği.

- Alan, Y. (2020). Robin Hood isimli eserlerde çocuğa göre olmayan ögeler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1296-1318.
- Alan, Y., Hüküm, M. ve Biçer, N. (2016). Çocuğa görelik ilkesi açısından Cemal Süreya'nın Aritmetik İyi, Kuşlar Pekiyi adlı eseri (s. 222-233). *1. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, sunulmuş bildiri, Elazığ: Asos Yayınları.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece*, (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı), 9(104-105), 42-52.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Aytaş, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (174).
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 137-159.
- Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Ceran, D., Özgül, E., Yıldız, D., Altun, K. ve Dağ, A. N. (2019). Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(10), 851-860.
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1869-1883. doi:10.17755/esosder.564082
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 12-27.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2019). Richard Bach'ın Martı adlı eserinin çocuğa görelik bağlamında incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 149-161. doi:10.18069/firatsbed.661315
- Dilidüzgün, Ş. (2004). *Çağdaş çocuk yazını* (2. bs.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2013). Çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde* (4. bs., s. 27-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim*, (18), 156-165.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. doi:10.17719/jisr.2017.1808
- İnce Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, (6), 231-243.
- Kan. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ile ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, sunulmuş bildiri, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Karaca, G. ve Temizyürek, F. (2017). Sevim Ak'ın öykülerinin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-195. doi:10.14686/buefad.263572
- Karakuş, N. (2017). Çocuk kitaplarındaki Nasreddin Hoca. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 236-252. doi:10.16990/SOBIDER.3412

- Karakuş, N. ve Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 45-62.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretim sürecinde masalın işlevi ve önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H., Destebaşı, F. ve Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 123-140.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kolaç, E., Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161).
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı* (10. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. T. (1998). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, (556).
- Sever, S. (2007). Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı içinde* (s. 39-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat* (8. bs.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, M. R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(67), 1206-1221. doi:10.17755/esosder.391811
- Yakar, Y. M., Yılmaz, O. ve Arslan, M. A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 95-105. doi:10.12973/jlle.11.303
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311. doi:10.16916/aded.36213



Atıf için/Citation: Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi

Ali Derya ATİK*

Öz: Çalışmanın amacı, metafor (mecaz) tekniğini kullanarak Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020 yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 34 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın deseni nitel araştırma desenlerinden olgubilimdir. Katılımcılardan “Uzaktan eğitim ... gibidir. Çünkü ...” ibaresindeki boşlukları çevrimiçi bir form aracılığıyla doldurmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitim hakkındaki algıları belirlenen temalara ve kategorilere göre yorumlanmıştır. Metaforlar; “İletişim”, “Duyuşsal”, “Eğitsel” ve “Erişilebilirlik” olmak üzere dört temada toplanmıştır. Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitim hakkında olumlu görüşlere sahipken bazı katılımcılar olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar iletişim temasında sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve sosyalleşemediklerini ifade etmişlerdir. Duyuşsal temasında, bazı katılımcılar uzaktan eğitimden memnun iken bazıları bu süreçten memnun değildir. Eğitsel temasında, uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı, bireysel farklılıklar, bağımsız öğrenme, verimlilik ve destekleyici kategorileri altında katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarına yer verilmiştir. Erişilebilirlik temasında uzaktan eğitimde yaşanan teknolojik sorunlar, uzaktan eğitimin esnekliği ve sağladığı fırsat eşitliğine yönelik algılara yer verilmiştir. Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bazı öneriler sunulmuştur: Teknolojik ve bağlantı sorunları çözülmelidir. Öğrenenlerin isteklerine ve öğrenme stratejilerine uygun içerikler hazırlanmalıdır. Öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen arasındaki etkileşimi arttıracak stratejiler geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, algı, metafor, fen bilimleri öğretmen adayları

Pre-service Science Teachers' Perception of Distance Education: A Metaphor Analysis

Abstract: The aim of this study was to determine the perceptions of pre-service Science Teachers about distance education by using metaphor technique. The study group included 34 students enrolled in a state university in 2020. The research design is phenomenology as the qualitative methods in this study. Participants were given a questionnaire consisting of the sentence “Distance education is like ... Because ...” to state their conceptualizations of distance education. The data were analyzed by content analysis method and then categories and themes were formed. The perceptions of students about distance education were interpreted according to the emerged themes and categories. Metaphors were formed in four themes: “Communication,” “Emotional,” “Educational,” and “Accessibility.” While some of the participants had positive opinions about distance education, some of the participants stated negative opinions. In the communication theme, participants stated that they could not communicate properly and socialize. In the emotional theme, some participants were satisfied with distance education, while others were not satisfied with the process. In the educational theme, participants' perceptions of distance education were included under the categories of technology use in distance education, individual differences, independent learning, efficiency, and supportive. In the theme of accessibility, technological problems experienced in distance education, the flexibility of distance education and participant perceptions of the equality of opportunity it provides are included. Some suggestions have been made for effective distance education: Technological and connectivity problems should be resolved. Suitable content for learners' wishes and learning strategies should be prepared. Strategies should be developed to increase the interaction between learner-learner and learner-teacher.

Keywords: Distance education, perceptions, metaphor, pre-service science teachers.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-5841-6004, alideryaatik@gmail.com

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler insanoğlunun yaşantısının tüm alanlarında (ulaşım, iletişim, iş dünyası vb.) olduğu gibi eğitim programlarından eğitim-öğretim faaliyetlerine, okulların fiziksel özelliklerinden öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına kadar eğitimin tüm alanlarına da yansımaktadır. Teknolojinin eğitimde yansımalarına; kitapların dijitalleşmesi, eğitim faaliyetlerinde kullanılan yazılımlar, etkileşimli alıştırmalar, artırılmış gerçeklikler, sanal laboratuvarlar, canlı online dersler, animasyonlar gibi örnekler verilebilir. Son yıllarda artan ve eğitimde de kullanılmaya başlanan teknolojik gelişmeler öğretmen ve öğrencilere zamandan tasarruf sağlamalarına, kolay ve kalıcı öğrenmelerine, eğitim harcamalarının azaltılmasına, öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin artırılmasına ve eğitimin geniş alanlara erişiminin sağlanmasına katkılar sağlayabilmektedir (Fedynich, Bradley ve Bradley 2015; Küçükönder ve Kır, 2016).

Uzaktan eğitim, öğrenene yer, zaman ve mekân bakımından esneklik sunan, öğrenen ve eğiticinin aynı ortamda bulunma zorunluluğu gerektirmeyen, öğrenmenin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirildiği, derslerin eş zamanlı ya da eş zamansız olarak ağ üzerinden yürütülebildiği bir eğitim biçimidir (Engelbrecht, 2005; Fidan, 2016; Uşun, 2006). Uzaktan eğitim kullanıcılarına birçok imkânlar ve kolaylıklar sağlamaktadır: Öğrenenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme, kişisel gelişimine yardımcı olma, öğrenenlere kendilerine uygun öğrenme yöntemini seçme, öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olması, ulaşım masrafları ve diğer harcamaların az olması, engeli nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen bireylere veya sosyo-ekonomik durumu zayıf bireylere eğitimde fırsat eşitliği, yaşam boyu öğrenme fırsatı, öğrenene kendi öğrenme hızında, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde öğrenme imkânı, bağımsız öğrenme fırsatı gibi (Çivril, Aruğaslan ve Özyayın-Özkara, 2018; Fidan, 2016; Gillies, 2008; Koohang ve Harman, 2005; Lenar, Artur, Ullubi ve Nailya, 2014; Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2010; Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008; Uşun, 2006).

Uzaktan eğitim sahip olduğu bazı özellikler ile geleneksel olarak eğitim kurumlarında yürütülen yüz yüze eğitimden farklılık göstermektedir. Bu özelliklere öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı, grupla öğrenmeden ziyade bireysel öğrenmenin ağırlıklı olması örnek olarak verilebilir (Fidan, 2017). Son yıllarda artan ve yaygınlaşan internet ağları sayesinde artan uzaktan eğitim ile bireyler herhangi bir öğretim programına bağlı kalmadan da kişisel gelişiminde ihtiyaç ya da merak duyduğu bir alanda ve herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olmadan da kendini geliştirme imkânı bulabilmekte, bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilmektedir (Altıok, 2016; Çivril, Aruğaslan ve Özyayın-Özkara, 2018; Küçükönder ve Kır, 2016).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu yeni olanaklar sayesinde eğitim faaliyetleri isteğe bağlı bazen de zorunlu olarak (Covid-19 pandemi sürecinde olduğu gibi) geleneksel ortamlardan çevirim içi ortamlara doğru kaydığı ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştığı görülmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim artık yeni bir yöntem değil, eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Uzaktan öğrenme faaliyetlerdeki artış, bu alanlarda kullanılacak eğitim yazılımlarına olan ihtiyaçların da artmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitimde öğrenme ortamı, belirli yazılımlar kullanılarak oluşturulmuş bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) aracılığıyla sağlanır (Nichols, 2003). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri (örneğin; A Tutor, Claroline; EBA, e-Study, EduZone, Moodle, Sakai) öğrenen ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları talepleri karşılamaya yönelik olarak sürekli gelişmektedir (Koohang ve Harman, 2005). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri pandemi sürecinden önce liselerde ve üniversitelerde harmanlanmış öğrenme faaliyetlerinde, örgün eğitime destek olması, dersanelerde ve üniversitelerde uzaktan eğitime yardımcı olması amacıyla kullanılmakta idi. Ancak pandemi süreci ile birlikte yürütülmek zorunda kalınan

uzaktan eğitim faaliyetleri eğitim kurumlarının tüm kademelerinde bu sistemlerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Uzaktan eğitimin önemi her geçen gün artmakta ve bu konu ile ilgili farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik olgubilim (metafor) çalışmalarıdır (Çivril, Aruğaslan ve Özaydın-Özkara, 2018; Erten, 2020; Fedynich, Bradley ve Bradley 2015; Fidan, 2017; Gündüz, 2013; Tuncay ve Özçınar, 2009; Yılmaz ve Güven, 2015; Zhan ve Mei, 2013). Öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı metafor araştırmalarında çoğunlukla geleneksel eğitime kayıtlı öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik metafor çalışmamızın örnekleme ve kapsamı bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Yapılan bu çalışma ile eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitime ait işleyiş ve esaslarla yürütüleceği kurumlarda öğrenenlerin algı ve uzaktan eğitime bakış açılarının tespitinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Covid-19 pandemi sürecinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim çalışmaları neticesinde Fen Bilimleri öğretmeni (FBÖ) adaylarının uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarının belirlenmesi;

- yaşadıkları sürecin daha iyi anlaşılmasına
- uzaktan eğitime yönelik tutumların belirlenmesine
- uzaktan eğitimin etkin şekilde kullanılmasına
- ileride yürütülecek uzaktan öğrenim çalışmalarına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Çalışmanın amacı FBÖ adaylarının uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. FBÖ adaylarının uzaktan eğitim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Uzaktan eğitim kavramına yönelik metaforlar hangi kavramsal kategoriler bünyesinde toplanabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemini nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji), veri toplama yöntemlerinden metafor kullanımı oluşturmaktadır. Fenomenoloji eğitim araştırmalarının amacı, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlamak, anlamak ve bu süreci geliştirmektir (Saban ve Ersoy, 2016). Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları araştırılan olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek katılımcılardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). FBÖ adaylarının uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları öğrenme deneyimleri katılımcılar tarafından oluşturulan anlam veya olguları tanımlamak ve açıklamak için fenomenoloji araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu bakış açısıyla, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını ortaya çıkararak uzaktan eğitim hakkında bilgi üretmek amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin FBÖ programının birinci, ikinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile Biyoloji dersi, dördüncü sınıfta öğrenim

gören öğretmen adayları ile ise seçmeli Proje Hazırlama Teknikleri dersi uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Katılımcıların 28'i kız ve 6'sı erkektir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır. Araştırma sürecinde örneklem seçimine gidilmemiş, fakülteye kayıtlı ve çalışmanın yürütüldüğü tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Yukarıda ifade edilen birinci, ikinci ve dördüncü sınıflarda seçmeli dersi alan 34 öğretmen adayının tamamı ilgili formu doldurmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından Google Forms aracılığıyla çevrimiçi veri toplama aracı olarak hazırlanan form, FBÖ adaylarının uzaktan eğitim kavramı ile metaforik olarak ilişki kurabilmesi ve verilen metaforun açıklanabilmesi adına iki aşamadan oluşmaktadır. “*Uzaktan eğitim... gibidir. Çünkü ...*” Metaforların araştırma aracı olarak kullanılan çalışmalarda “*gibi*” kelimesi metaforun kaynağı ve metaforun konusu arasındaki ilişkiyi akla getirmek için “*çünkü*” kelimesi ise araştırmanın katılımcıların ürettikleri metafora mantıksal bir gerekçe sunmaları için kullanılmıştır. Formun giriş bölümünde araştırmanın amacı konusunda kısa bir açıklama yazılmıştır. Veri toplama aracında katılımcıların kimlik bilgilerini açığa çıkaracak bilgiler istenmediği gibi toplanan verilerden de kimlik bilgilerine ulaşmanın mümkün olmadığı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce, Biyoloji 3, Biyoloji 1 ve Proje Hazırlama Teknikleri dersleri online olarak Google Classroom üzerinden işlenmiştir. Google Classroom Türkçe dil seçeneği, senkron sohbet ortamı, forum, e-posta, takvim, kullanıcılarla dokümanlar (video, animasyon ve pdf gibi) ve linklerin paylaşılabilmesi, modüler bir yapıya sahip, kullanımı oldukça kolay bir platformdur. Bilgisayar üzerinden kullanımının yanında akıllı telefonlar için mobil uygulaması da bulunmaktadır. Ayrıca kullanıcılar hiçbir programlama ve veri tabanı bilgisine sahip olmasa da rahatlıkla kullanabilir ve ücretsizdir. Ders işleme sürecinde haftalık olarak (haftada iki gün) ders içerikleri yüklenmiştir. Dönem başında (pandemi sürecinden önce) tüm öğrencilere Google Classroom’da açılan sınıfların kodları verilmiş ve öğrenciler bu kodu kullanarak sınıflarına katılmışlardır. Başlangıçta örgün eğitime destek olmak amacıyla (harmanlanmış öğretim) paylaşılan ders içerikleri (ders notları, video ve animasyonlar) daha sonra uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür. Uzaktan eğitimle birlikte modüler olarak hazırlanan ders içerikleri; pdf formatında ders notları, araştırmacı tarafından kayıt altına alınan ders anlatım videoları, konularla ilgili çeşitli animasyonlar, kısa videolar ve konu sonu değerlendirme sınavlarından oluşmaktadır. Konu değerlendirme sınavları için quizzz uygulaması kullanılmıştır. Sınavlar Google Classroom üzerinden öğrencilere gönderilen davet ile canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle Google Classroom üzerinden sürekli iletişime geçilerek varsa konularla ilgili soruları yanıtlanmış, işlenecek konular hakkında önceden bilgilendirme yapılmış, sınav sonuçları hakkında detaylı dönütler (sınavın zorluk indeksini, soruların doğru yanıtlarını içeren ve her öğrenci için hazırlanan sınav raporu her sınav sonunda öğrencilerle paylaşılmıştır) verilmiştir. Pandemi süreci ile başlayan (16 Mart 2020) uzaktan öğrenim faaliyetleri dönem sonuna kadar devam etmiş ve dönem sonunda öğrencilere hazırlanan veri toplama aracı olan form uygulanmıştır. Form online olarak öğrencilerle Google Classroom üzerinden paylaşılmış ve katılımcılardan formu doldurmaları istenmiştir. Veriler online olarak toplanmış, pdf formatında yazılı dokümanlara dönüştürülmüş ve analizlere hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek organize edilir ve yorumlanır (Yıldırım

ve Şimşek, 2011). Elde edilen veriler öncelikle içerik analizi ile kavramsallaştırılmış ve öncelikle belirli kategoriler altında toplanmıştır. Daha sonra birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen kategoriler belirli temalar altında birleştirilmiştir. Kategoriler ve temalar altında birleştirilen bulgular sayısallaştırılmış ve analiz edilmiştir.

Google forms üzerinden bilgisayara indirilen, katılımcıların vermiş oldukları yanıtları içeren pdf formatındaki dokümanın çıktısı alınarak uzmanlık alanları fen öğretimi olan iki araştırmacıya incelemeleri için teslim edilmiştir. İki araştırmacı dokümanları bireysel olarak incelemişlerdir. Uzmanlar metaforların gerekçelerinin ifade edildiği “Çünkü, ...” ifadesinden sonra yer alan açıklamaları dikkate alarak öncelikle kategorileri daha sonra temaları belirlemişlerdir. Uzmanlar, katılımcıların metaforlarını açıkladıkları kapsamlı gerekçelerinde metaforun ilgili olduğu birden fazla tema/kategori varsa, bu metaforu birden fazla tema/kategoriye eklemişlerdir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek metaforların belirlenen kategori ile temalara uygunluğunu test etmişlerdir. Araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığı Miles ve Huberman’ın (1994) [Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] formülü aracılığıyla araştırmanın güvenirliliği %83.9 (görüş birliği: 157, görüş ayrılığı: 30); $\%[157/187]=\%83.9$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların %90’a yakın veya üzerinde bir uyumluluk yüzdesine sahip olması güvenirliliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Sonrasında uzmanlar bir araya gelerek yapılan görüşme ve analiz neticesinde üzerinde fikir ayrılığı olan temalar ve kategoriler fikir birliğine varılarak analiz sonlandırılmıştır. Böylece varılan görüş birliği ile kategori ve temalar son şeklini almıştır. Bu durum yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu desteklemektedir.

Ayrıca, kelime bulutu (word cloud) ile katılımcıların en yoğun kullandığı kelimeler görselleştirilmiştir. Kelime bulutu, yazılı metinlerin içeriğine genel bir bakış açısı sunması amacıyla kullanılan görselleştirme tekniği olup kelimelerin boyutu, o kelimenin metin içerisindeki kullanım sıklığı ile orantılıdır (Tessem, Bjørnstad, Chen, ve Nyre, 2015). Araştırmada katılımcıların ifadelerinden kelime bulutu oluşturmak amacıyla wordclouds (Erişim adresi: <https://www.wordclouds.com/>) sitesi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların uzaktan eğitim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlara ve bu metaforların gruplandırıldığı kategorilere ve temalara yer verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda veriler “iletişim,” “duyuşsal,” “eğitsel” ve “erişilebilirlik” olmak üzere dört temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin toplamda 40 adet metafor elde edilmiştir. 34 öğrencinin katıldığı araştırmada bazı katılımcıların gerekçelere yazdıkları bazı ifadelerinde metafor içermesi ve bazı metaforların birden fazla kategoriye dahil olması nedeniyle toplam metafor sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Örneğin birinci katılımcı (K-1) aşağıdaki ifadeleri kullanarak, uzaktan eğitimi tanımlarken “parçaları eksik puzzle” metaforunu kullanmıştır.

“Uzaktan eğitim, **parçaları eksik puzzle** gibidir. Çünkü uzaktan eğitimde duygu paylaşımı eksiktir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında duygu aktarımı olmalıdır ki karşılıklı, sağlıklı bir iletişim kurularak eğitim amacına ulaşabilsin. Uzaktan eğitimde disiplinli bir ortam eksiktir. Öğrenciler rahat bir ortamda aile desteği almadan eğitimlerine devam etmeye çalışıyor veya çalışmıyor. Bu yüzden öğretmenin rol model alındığı, öğretmenin disiplini sağladığı bir sınıf ortamı eksiktir. Uzaktan eğitimde uygulama eksiktir. Bazı derslerde öğrenciler uygulama ile daha kalıcı bilgi

birikimine sahip oluyor. Örneğin, branşım olan fen bilgisi dersi; deneylerle kazanımlar ve konular hem daha kalıcı oluyor hem de öğrencilere eğlenerek öğrenerek bir eğitim sağlanmış oluyor. Uzaktan eğitimde bireysel farklılıklar önemsenmiyor. Her öğrenci farklı düzeyde farklı şekilde öğrenir. Bazıları uygulama ile tüm duyu organlarını kullanarak, bazıları karşılıklı göz teması kurarak bir sınıf ortamında, bazıları ise sadece okuyarak vs. Bu sebeplerden dolayı uzaktan eğitim parçaları eksik bir puzzle benzer”.

Katılımcının (K-1) parçaları eksik puzzle metaforunun gerekçesinde ifade ettiği “...duygu paylaşımı eksiktir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında duygu aktarımı olmalıdır ki karşılıklı, sağlıklı bir iletişim kurularak eğitim amacına ulaşabilsin” açıklamasından dolayı iletişim teması altında yer alan olumsuz kategorisine, “...öğretmenin rol model alındığı, öğretmenin disiplini sağladığı bir sınıf ortamı eksiktir” ve “... uygulama eksiktir. ...Örneğin, branşım olan fen bilgisi dersi; deneylerle kazanımlar ve konular hem daha kalıcı oluyor hem de öğrencilere eğlenerek öğrenerek bir eğitim sağlanmış oluyor” açıklamalarından dolayı eğitsel kategorisi altında yer alan verimlilik kategorisine, “... bireysel farklılıklar önemsenmiyor. Her öğrenci farklı düzeyde farklı şekilde öğrenir” açıklamasından dolayı eğitsel temasında bireysel farklılık kategorisine eklenmiştir. Açıklamadan da anlaşılacağı üzere, bir katılımcının kullandığı bir metafor üç farklı kategori ve temaya eklenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitime yönelik olarak kategoriler bir araya getirilerek dört tema oluşturulmuştur: *İletişim, Duyuşsal, Eğitsel ve Erişilebilirlik*. *İletişim* teması altında, katılımcıların bu temaya yönelik düşüncelerinin olumlu ve olumsuz ifadeler içerdiği için, iki kategoriye ayrılmıştır. Benzer şekilde *Duyuşsal* teması altında da katılımcıların genel olarak uzaktan eğitimden memnun oldukları veya memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. O yüzden, duyuşsal teması memnuniyet ve memnuniyetsizlik olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitimde teknoloji kullanımından, bireysel farklılıklardan, bağımsız öğrenmeden, verimliliğinden ve yüz yüze eğitimi destekleme özelliklerinden bahsetmişler ve bu konularda bazı katılımcılar olumlu düşünceler ifade ederken bazı katılımcılar olumsuz görüş bildirmiştir. Teknoloji kullanımı, bireysel farklılıklar, bağımsız öğrenme, verimlilik ve destekleyici olmak üzere beş kategorinin *Eğitsel* teması altında birleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılar uzaktan eğitim esnasında yaşadıkları teknolojik, bağlanma, altyapı gibi sorunlardan, zamana ve mekâna bağlı olmamaktan ve eğitimde fırsat eşitliğinden bahsetmişlerdir. Teknolojik sorunlar, esneklik ve fırsat eşitliği kategorilerini de *Erişilebilirlik* temasında birleştirilmiştir. Temalar incelendiğinde, metaforların sırasıyla erişilebilirlik (%42.3), eğitsel (%33.7), duyuşsal (%12.6) ve iletişim (%11.4) altında yer aldığı belirlenmiştir. Metafor sayıları kategorilere göre incelendiğinde ise sırasıyla; esneklik (%26.9), verimlilik (%14.3), fırsat eşitliği (%10.3), memnuniyetsizlik (%8.6), bireysel farklılıklar (%8.0), olumsuz iletişim özellikleri (%7.4), teknoloji kullanımı (%6.9), teknolojik sorunlar (%4), memnuniyet (%4), olumlu iletişim özellikleri (%4), bağımsız öğrenme (%2.3) ve destekleyici (%2.3) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1
Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori, Metafor ve Temalara Yönelik Örnek İfadeler

Tema	Kategori	f	%	Metaforlar	Kategorilere yönelik örnek ifadeler
İletişim	Olumlu	7	35.0	Bağımsızlık, güneş, yılın her günü yeşil kalan bir bitki, ışık (2), esnek ve yenilikçi bir sistem, fayda	“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü, ...canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiğibir eğitim sistemidir”.
	Olumsuz	13	65.0	Parçaları eksik puzzle, uzaktan sevmek, buzdolabı, oruç, yetersiz öğrenme ortamı, eğitimsizlik, engel, yedek plan, gece, boşluk, gidemediği yerin fotoğrafına bakmak (2), hiçbir şeye benzemez	“Uzaktan eğitim parçaları eksik puzzle gibidir. Çünkü, uzaktan öğrenmede duygu paylaşımı eksiktir . Öğretmenler ve öğrenciler arasında duygu aktarımı olmalıdır ki karşılıklı sağlıklı bir iletişim kurularak eğitim amacına ulaşabilsin”.
	Toplam	20	100		
Duyuşsal	Memnuniyet	7	31.8	Teknolojik gelişim, bağımsızlık, kitap, hayal, ışık, gece, güneş	“Uzaktan eğitim gece gibidir. Çünkü, gün gece olduğunda yıldızlar bizlere muhteşem bir manzara ve huzur sunar... Yani demek istediğim uzaktan eğitim yer açısından sınırsız ve zaman açısından daha rahat vb. bu açıdan bakarsak çok iyi tıpkı geceleri yıldızları izlemek gibidir ”.
	Memnuniyetsizlik	15	68.2	Uzaktan sevmek, hapisane, fanus, teknolojik gelişim, survivor, İnternet bağımlılığı, meyve vermeyen ağaç, eğitimsizlik, uzun yol (2), boşluk, gidemediği yerin fotoğrafına bakmak, eğitici video, hiçbir şeye benzemez, kişinin kendi hayati	“Uzaktan eğitim uzaktan sevmek gibidir. Çünkü, nasıl ki sevdiğimiz biri hep yanımızdayken değerinin farkına pek varamıyoruz. Ama uzaklaşınca kıymetini anlama fırsatımız oluyor. Uzaktan eğitimde bana bunları hissettiriyor. Kavuşunca dört elle sarılacağım okulum, hocalarım ve arkadaşlarımın varlığı beni hedefime uzaktan da olsa yaklaştırıyor”.
	Toplam	22	100		
Eğitsel	Teknoloji kullanımı	12	20.3	Gelecek, teknolojik gelişim, bağımsızlık, güneş, yılın her günü yeşil kalan bir bitki, kitap, ışık, yaşam boyu öğrenme, esnek ve yenilikçi bir sistem, yedek plan, simülasyon, fayda	“Uzaktan eğitim teknolojik gelişim gibidir. Çünkü, adından da anlaşılacağı gibi farklı konulardaki ya da yan yana olmadan teknolojik gelişmelerden yararlanılarak öğrencinin eğitim hayatına devam etmek hatta bunu normal eğitimden daha verimli hale getirebilir diyebilirim”.
	Bireysel farklılıklar	14	23.7	Parçaları eksik puzzle, hızlı tren, gelecek, bağımsızlık (2), survivor, yılın her günü yeşil kalan bir bitki, kitap, yemek yapmak (2), ışık, tarla, farkındalık çağında olmak, engel,	“Uzaktan eğitim yılın her günü yeşil kalan bir bitki gibidir. Çünkü, ...Her bir öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenim görmesine imkân sağlar...”
	Bağımsız	4	6.8	Gelecek, teknolojik gelişim, bağımsızlık, yılın her günü	“Uzaktan eğitim gelecek gibidir. Çünkü, insanların

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi

öğrenme		yeşil kalan bir bitki	<i>kendine ilgi yetenek ve öğrenme yöntemine uyarlayabildiği, bilgiye kendine has tekniklerle ulaştığı... bu eğitim modeli home office çalışmanın bu denli yaygınlaştığı dünyada kaçınılmazdır”.</i>	
Verimlilik	25	42.4	Parçaları eksik puzzle (2), boşluk, hızlı tren, teknolojik gelişim, survivor, akvaryumu kırılmış bir balığın yaşaması için gerekli olan bir damla su (2), buzdolabı, yılın her günü yeşil kalan bir bitki, kitap, yetersiz öğrenme ortamı, meyve vermeyen ağaç, yemek yapmak, hayal, ışık, farkındalık çağında olmak, haksızlık, eğitimsizlik, yedek plan, simülasyon, boşluk, fayda (2), hiçbir şeye benzemez	<i>“Uzaktan eğitim boşluk gibidir. Çünkü, ...sürekli bir şeylerle uğraşmamıza rağmen sonuçta elimizde avucumuzda kalan bir şeyler olmuyor”.</i>
Destekleyici	4	6.8	Yılın her günü yeşil kalan bir bitki, yetersiz öğrenme ortamı, ışık, yedek plan,	<i>“Uzaktan eğitim ışık gibidir. Çünkü, ...bu yüzdendir yüz yüze ve yaparak yaşayarak öğrenmenin yerini tutmasa da öğrenmeye alternatif bir yöntem olarak yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul görecektir”.</i>
Toplam	59	100		
Erişilebilirlik				
Teknolojik sorunlar	9	12.2	Fanus, bağımsızlık (2), akvaryumu kırılmış bir balığın yaşaması için gerekli olan bir damla su, yetersiz öğrenme ortamı, yedek plan, gece, fayda, hiçbir şeye benzemez	<i>“Uzaktan eğitim yetersiz öğrenme ortamı gibidir. Çünkü, bazı öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilecek teknolojik aletleri (telefon, bilgisayar, tablet vs.) olmayabilir. İnterneti ya da televizyonları da olmayabilir. Kısaca eğitime erişimleri olmayabilir...”</i>
Esneklik	47	63.5	Gelecek, teknolojik gelişim (3), bağımsızlık (4), güneş (3), yılın her günü yeşil kalan bir bitki (3), oruç, yemek yapmak (3), hayal (2), ışık (4), su (2), tarla (3), farkındalık çağında olmak, yaşam boyu öğrenme (3), ağaç, esnek ve yenilikçi bir sistem (4), yedek plan, gece (2), simülasyon (2), fayda (4),	<i>“Uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme gibidir. Çünkü, Zaman, mekân vb. konularda esnekliğin yani sıra yaş konusunda da bağımsızlık sağlamaktadır...”</i>
Fırsat eşitliği	18	24.3	Gelecek (2), bağımsızlık (3), yılın her günü yeşil kalan bir bitki (6), tarla (2), yaşam boyu öğrenme (2), yedek plan, fayda (2),	<i>“Uzaktan eğitim fayda gibidir. Çünkü, öğrenciye fırsat eşitliği sunar. Engelli öğrencilere eğitim olanağı sağlar. Geniş bir öğrenci kitlesine eğitim hizmeti sunabilen bir eğitim sistemidir... Coğrafi ve bölgesel engelleri ortadan kaldırır...”</i>
Toplam	74	100		

İletişim

İletişim teması, katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik etkileşim, haberleşme, bilgi, duygu ve düşünce aktarımını ifade etmektedir. İletişim temasında bazı katılımcıların olumlu bazı katılımcıların ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik olumlu görüş ifade eden katılımcıların tamamının iletişim için gerekli olan canlı, görüntülü ve sesli öğelere sahip olması üzerinde durdukları ve uzaktan da olsa öğrenci ve öğretmen arasında iletişimin sağlıklı şekilde kurulabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar olumsuz ifadelerde, sağlıklı iletişim için gerekli olan özelliklerin uzaktan eğitimde yer almadığı, duygu ve düşüncelerin tam olarak aktarılamadığı, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuları öğretmenlere sormadıkları, öğrenenlerin aktif olarak sürece katılmadıkları, sosyalleşme için bireylere gereksinim olduğu, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim olmadığına yer vermişlerdir. İletişim ile ilgili olumsuz görüşlere yönelik örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim buzdolabı gibidir. Çünkü... takıldığınız yerleri sormaya çalışsak da bire bir gibi olmuyor” (K-13).

“Uzaktan eğitim yetersiz bir öğrenme ortamı gibidir. Çünkü... Bazı öğrenciler izlediklerini ya da verilen ders notlarına çalışırken anlamayabilir ve anlamadıkları noktaları öğretmenlerine sorma ihtiyacı duyabilirler” (K-17).

“Uzaktan eğitim engel gibidir. Çünkü... Bence eğitim yüze yüz olmalıdır ve beş duyumuzun sayesinde olmalıdır” (K-32).

“Uzaktan eğitim gidemediği yerin fotoğrafına bakmak gibidir. Çünkü... Okulda görülen eğitimde öğrenci ve öğretmenler arasında sürekli bir etkileşim olur. Ancak uzaktan eğitimde öğrenci okul ortamında bulunamamaktadır. Bu durum öğrencinin sosyal bir şekilde ilişkiler kurmasını engelleyecektir” (K-30).

Duyuşsal

Duyuşsal temasında katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde hissettikleri, duyuşsal yaklaşımları açıklanmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitimden memnuniyetsizlik ifade eden metaforların oranı memnuniyet ifade eden metaforların yaklaşık olarak iki katı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Katılımcılar uzaktan eğitim hakkındaki memnuniyetlerini, derslerin verimli geçmesi ve konuların öğrenilmesi, devam zorunluluğunun olmaması, bazı öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmesi, zevkli olması, rahat olması gibi nedenlerle açıkladıkları belirlenmiştir. Aşağıda bazı katılımcıların memnuniyet ifadelerine örnekler sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... Öğrencilerin pek de hoşlanmadığı devamsızlık yoklama gibi kavramların uzaktan eğitim sistemlerinde öğrencileri rahatsız etmez” (K-10).

“Uzaktan eğitim hayal gibidir. Çünkü... Bana göre hazırlık olmadan hemen uzaktan olmasını, yeni programlarla çalışmasını hem zor ve benden çok zaman alıyordu hem de zevkli geldi” (K-21).

“Uzaktan eğitim ışık gibidir. Çünkü... Bazı insanlar Web 2.0 diye adlandırdığımız araçlar sayesinde kendini daha rahat hissedip, kendini ifade etme noktasında olumlu adımlar atmaktadır” (K-22).

Katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyetsizlikleri, bu süreçten keyif almamak, heyecanlı bulmamak, arkadaşlarına ve öğretmenlerine özlem duymak, derslere uzaktan katılım sürecinde yaşadıkları korku, konuların öğretilmemesinin yarattığı memnuniyetsizlik, uzun süre bilgisayar başında kalmak ve bu durumun İnternet bağımlılığına neden olabileceğinin kaygısı, sürecin faydalı olmamasından rahatsızlık hissetmeleri ve yararsız

görmeleri olarak belirlenmiştir. Aşağıda bazı katılımcıların uzaktan eğitime yönelik memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri örnekler sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim hapisane gibidir. Çünkü bulunduğumuz şartlar altında uzaktan eğitimle tanıştığım için, bu dönemde de evde olduğum için bana hapis gibi geliyor ve derslerden keyif almıyorum” (K-3).

“Uzaktan eğitim fanus gibidir. Çünkü içine girince çıkamıyorsun ve zor oluyor, sistemde sorun yaşıyoruz veya İnternet sıkıntısı oluyor ama bazı hocalar anlayışlı davranırken bazıları anlayış göstermiyor, sisteme girerken ya sorun olur korkusuyla sistemlere giriyoruz o yüzden de bence biraz riskli” (K-6).

“Uzaktan eğitim İnternet bağımlılığı gibidir. Çünkü İnternet bağımlılığının ne kadar iyi yanı varsa bir o kadar da kötü yanı vardır. Uzaktan eğitimi ne kadar faydalı kullanmaya çalışırsak İnternet bağımlılığı gibi o kadar bize faydalı olur. Ama kullanmayı bilmez olumsuz şekilde yaklaşırsak bir o kadar zarar görebiliriz” (K-18).

“Uzaktan öğrenme meyve vermeyen ağaç gibidir. Çünkü ne kadar kökleri gövdesi sağlam olsa da yeteri kadar verimli olacağını meyve vereceğini düşünmüyorum” (K-19).

Eğitsel

Eğitsel temasında, katılımcıların konuları uzaktan eğitim ile öğrenmelerine yönelik olumlu katkıları ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörler açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların benzer ifadeleri bir araya getirilerek, kategorilerin teknoloji kullanımı, bireysel farklılıklar, bağımsız öğrenme, verimlilik ve destekleyici olarak adlandırılması ve bu kategorilerinde eğitsel teması altında birleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımını vurgulamış ve teknoloji kullanımının önemini açıklamaya çalışmışlardır. Teknoloji kullanımı sayesinde kalabalık sınıflara gerek kalmadan eğitim yapılabilirdiğinden, teknolojik gelişmelere uygun bir öğrenme ortamı sağladığından, bu süreçte bilgisayar, akıllı telefon, tablet, TV gibi teknolojik gereçlerin kullanıldığından, teknolojik gelişmeler sayesinde uzaktan da olsa öğrenilebildiğinden, uzaktan eğitimin çağın gereklerine ve teknolojik gelişmelere uygun olduğundan bahsetmişlerdir. Aşağıda bazı katılımcıların teknoloji kullanımına yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Uzaktan eğitim teknolojik gelişim gibidir. Çünkü adından da anlaşılacağı gibi ... farklı teknolojik gelişmelerden yararlanılarak öğrencinin eğitim hayatına devam etmek hatta bunu normal eğitimden daha verimli hale getirmektir diyebilirim” (K-9).

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... mevcut var olan bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği, günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamında geçtiği akılcı, çağdaş yenilikçi bir eğitim sistemidir” (K-10).

“Uzaktan eğitim güneş gibidir. Çünkü... bilgisayar, TV, telefon, tablet gibi teknolojiler vasıtasıyla katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği bir ortamda geçen eğitim sistemidir” (K-14).

“Uzaktan eğitim yılın her günü yeşil kalan bir bitki gibidir. Çünkü... öğrencilerin İnternet erişimi olan herhangi bir yerden istedikleri kalitede eğitim almalarına olanak sağlar... Gelişmiş araçlarla ders işleme imkânı sağlar” (K-15).

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde bireysel farklılıklardan bahsetmişlerdir. Katılımcılar arasında iki zıt görüş ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alındığını, uyarlanabilir bir öğrenme ortamı sağladığını, bireylerin

öğrenme hızına uygun fırsatlar verdiğini, öğrenenlerin istek ve taleplerine uygun imkânlar sağladığını ifade etmişlerdir. Bireysel farklılıklar temasına ilişkin bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... herkese uygun öğrenme yöntemi sağlar... Uzaktan eğitimin en önemli avantajlarından biri bireysel hıza sahip olmasıdır. Şöyle ki bazı uzaktan öğrenme yöntemlerinde eğitim istenildiği yerde duraklatılabilir ve istenildiği kadar tekrar edilebilir...” (K-10).

“Uzaktan eğitim yılın her günü yeşil kalan bir bitki gibidir. Çünkü ... canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği bir ortamda geçen eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim öğrenci merkezlidir. Uzaktan eğitim herkes için uygundur ve örgün eğitiminin dezavantajlarının pek çoğunu ortadan kaldırır” (K-15).

“Uzaktan eğitim yemek yapmak gibidir. Çünkü... Uzaktan eğitimde de öğrencinin izlemesi gereken adımlar ve elde edilmesi gereken kazanımlar belirlenmiş olsa da öğrenci uzaktan eğitim görevlerini yerine getirirken sınıf ortamına kıyasla daha fazla özgürlüğe sahiptir. Tabiri caizse öğrenci kendi mutfağındadır ve bu mutfakta öğrenci kendi öğrenme stiline uygun olarak adımları düzenleyebilir ve kendi motivasyon kaynaklarını işe koşmak konusunda daha serbesttir. Fakat nasıl her aynı mutfakta aynı malzemelerle yapılan bir yemeğin tadı yapan kişiye göre değişiklik gösteriyor ve tamamen aynı olmuyorsa uzaktan eğitimde de bu durum söz konusudur...” (K-20).

Bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını ve tüm bireylerin aynı şekilde öğrenemeyeceğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bir katılımcının bu konu hakkındaki ifadeleri sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim parçaları eksik puzzle gibidir. Çünkü... uzaktan eğitimde bireysel farklılıklar önemsenmiyor. Her öğrenci farklı düzeyde farklı şekilde öğrenir. Bazıları uygulama ile tüm duyu organlarını kullanarak, bazıları karşılıklı göz teması kurarak bir sınıf ortamında, bazıları ise sadece okuyarak vs...” (K-1).

Bazı katılımcılar uzaktan eğitim ile bilgiye kendine has yöntemlerle ulaşabildiklerini, bağımsız olarak öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bağımsız öğrenme kategorisine yönelik aşağıda bazı örnek ifadeler sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim gelecek gibidir. Çünkü... insanların kendine ilgi yetenek ve öğrenme yöntemine uyarlayabildiği, bilgiye kendisine has tekniklerle ulaştığı ... eğitim modeli home office çalışmanın bu denli yaygınlaştığı dünyada kaçınılmazdır (K-7).

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... tamamen bağımsız bir şekilde öğrencinin ve öğretmenin okula gelme zorunluluğu olmaksızın ... katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği ... akılcı, çağdaş yenilikçi bir eğitim sistemidir...” (K-10).

Katılımcıların bazıları, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak, uzaktan öğrenmeyi yüzü yüze öğrenme ortamları ile kıyasladıkları, genel olarak verimsiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Sadece üç metaforla (teknolojik gelişim, yılın her günü yeşil kalan bir bitki ve fayda) uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinden bahsedilmektedir. Aşağıda uzaktan eğitimin verimsizliği ile ilgili bazı örnek ifadeler verilmiştir.

“Uzaktan eğitim boşluk gibidir. Çünkü... Öğreniyorum çoğu şey eksik kalıyor” (K-4).

“Uzaktan eğitim akvaryumu kırılmış bir balığın yaşaması için gerekli olan bir damla su gibidir. Çünkü... Dersliklerimizde göremediğimiz konularımızı tam anlamıyla öğrenemsek de uzaktan eğitimle az da olsa eksikliklerimizi kapatıyoruz” (K-12).

“Uzaktan eğitim buzdolabı gibidir. Çünkü hiç verimli geçmiyor...” (K-13).

“Uzaktan eğitim eğitimsizlik gibidir. Çünkü okuldan uzak, yüz yüze anlatımdan uzak sadece verilen ödevlerle ya da yüklenen ders videolarıyla eğitimin verilmesi hedeflense de pek bir verim alınmıyor ve eğitimsiz eğitim oluyor. Bu süreçten hiç memnun değilim” (K-29).

“Uzaktan eğitim yedek plan gibidir. Çünkü... örgün eğitim kadar etkili olabileceğini düşünmüyorum” (K-33).

Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenmenin yerini tutamayacağını ve örgün eğitime destek olarak kullanılabileceğini ve bu şekilde faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Destekleyici kategorisine ilişkin bir örnek ifade aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim yetersiz öğrenme ortamı gibidir. Çünkü... Uzaktan eğitim tek başına yeterli değildir. Uzaktan eğitim örgün eğitimle birlikte verilebilir” (K-17).

Erişilebilirlik

Erişilebilirlik temasında katılımcıların bu süreçte yaşadıkları teknolojik sorunlar, uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olan esnek yapısı ve öğrenenlere sunduğu fırsat eşitliği açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların benzer ifadelerinin üç kategoride toplandığı, bu kategorilerinde teknolojik sorunlar, esneklik ve fırsat eşitliği olarak isimlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Daha sonra bu üç kategorinin erişilebilirlik teması altında olmasına karar verilmiştir.

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde sisteme girerken yaşadıkları sorunlardan, teknolojik yetersizliklerden, İnternet sıkıntısından, bazı öğrenenlerin uzaktan eğitim için gerekli olan tablet, bilgisayar gibi araçlara sahip olamamasından, uzaktan eğitim alt yapısının hazırlanmasının zor olmasından bahsetmişlerdir. Aşağıda yaşanan teknolojik sorunlara yönelik katılımcıların ifadelerinden bazılarına örnekler sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... Her eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları vardır ... sunabilir. Kaliteli ve iyi bir uzaktan eğitim E-learning sistemi geliştirmenin zor olması, teknik yetersizliklerin eğitimi aksatması başka diğer dezavantajlarıdır” (K-10).

“Uzaktan eğitim akvaryumu kırılmış bir balığın yaşaması için gerekli olan bir damla su gibidir. Çünkü... Tabi ki uzaktan eğitiminde olumsuz yönleri var... Bazen İnternet sıkıntısı yüzünden derslerimize girmede sorun yaşıyoruz” (K-12).

“Uzaktan eğitim gece gibidir. Çünkü... Diğer yandan öğretmenlerimizin, arkadaşlarımızın olmayışı ve İnternet sıkıntısı çok kötü... (K-34).

Bazı katılımcılar uzaktan eğitimin zamandan, mekândan bağımsız ve esnek olduğunu, uzaktan eğitimde öğrenenin ve öğretim üyesinin okula gelme zorunluluğunun olmadığını, öğrenenlerin ders videolarını diledikleri zaman tekrar izleyebileceğini, aynı anda daha fazla kişiye ve daha fazla veriye erişim imkânı sağladığını, devam ve yoklama zorunluluğunun olmadığını, 7/24 eğitime erişim sağladığını, öğrenenlerin yaşam düzenini değiştirmeden öğrenimine devam imkânı sağladığını, öğrenene daha fazla özgürlük tanıdığını ve öğrenenlere zamandan tasarruf sağladığını ifade etmişleridir.

“Uzaktan eğitim güneş gibidir. Çünkü zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenmek isteyen kişinin sınıfa gelmesine gerek kalmadan ... derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği bir ortamda geçen eğitim sistemidir” (K-14).

“Uzaktan eğitim yılın her günü yeşil kalan bir bitki gibidir. Çünkü zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenmek isteyen kişinin sınıfa gelmesine gerek kalmadan ... derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar

izleyebileceği bir ortamda geçen eğitim sistemidir... Geniş bir öğrenci kitlesine eğitim hizmeti sunabilen bir eğitim sistemidir. Zaman ve mekândan bağımsızdır... Eğitim ve Öğretim ortamına 7/24 erişim olanağı sağlar. Herhangi bir işte çalışmak zorunda olan kişilerin öğrenimlerine devam edebilmesini sağlar... Uzaktan öğrenim mekândan bağımsız olması yönüyle öğrencilerin İnternet erişimi olan herhangi bir yerden istedikleri kalitede eğitim almalarına olanak sağlar... Bir yandan iş hayatınıza devam ederken öteki yandan eğitiminizi devam ettirebilirsiniz” (K-15).

“Uzaktan eğitim tarla gibidir. Çünkü... ulaşım, sağlık şartları, ekonomi ve zaman konusunda çok iyi oldu. Uzaktan eğitim kurumlarındaki ders içerikleri örgün öğretimdeki dersler ile aynıdır. Tek fark uzaktan eğitimde öğretim ortamının bağımsız olması, yani bir okul binasında işlenen derslere katılma zorunluluğunun bulunmamasıdır” (K-24).

“Uzaktan eğitim esnek ve yenilikçi bir sistem gibidir. Çünkü her yerde ve her zamanda olabilir zamandan ve mekândan tamamen bağımsız bir şekilde öğrencinin ve öğretim üyesinin kampüse gelme zorunluluğu olmaksızın ... derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği, günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamında geçtiği akılcı, çağdaş, yenilikçi bir eğitim sistemidir” (K-31).

Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimin öğrenenlere fırsat eşitliği sağladığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin özellikle dezavantajlı grupların eğitime erişimi (engelli bireyler, coğrafi engellerden dolayı örgün eğitime devam edemeyenler gibi) ve ekonomik durumu zayıf olan bireylerin eğitimi için oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Fırsat eşitliği kategorisine ilişkin bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan eğitim bağımsızlık gibidir. Çünkü... Fiziksel engelleri olan öğrencilerin okula giderken çektiği sorunlar yaşanmamış olur. Ayrıca iletişim problemleri bireyler topluluk karşısında konuşmaktan çekinen insanlar ve daha birçok dezavantajlı öğrenci için de önemli kolaylıklar sağlar ve bunlar sistemin avantajlarını oluşturur... Coğrafi kısıtları ortadan kaldırır. Herkese uygun öğrenme yöntemi sağlar ve düşük maliyetlidir...” (K-10).

“Uzaktan eğitim yılın her günü yeşil kalan bir bitki gibidir. Çünkü... Geleneksel eğitimden yararlanamayan kişiler için vazgeçilmezdir. ... Evlilik, askerlik, çocuk sahibi olma gibi nedenler sebebi ile eğitimine ara veren kişilere kaldığı yerden devam etme şansı verir... Yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi ek harcamaları ortadan kaldırır” (K-15).

Katılımcıların ifadelerinden oluşturulan kelime bulutuna göre (Şekil 1) uzaktan eğitimi tanımlarken farklı, esnek, zaman, kendi kendine, devamsızlık, istediği zaman, İnternet, verimli... kavramlarını kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların en fazla kullandıkları kavramların uzaktan eğitimi tanımlamak için kullandıkları metaforların da en fazla olduğu esneklik kategorisi ile uyumlu olduğu görülmektedir.

iletişime geçmede zorluk yaşamasıdır (Fidan, 2016). Kan ve Fidan (2016), araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerden birinin iletişim eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan iletişim problemleri ve yaşanan sorunlar uzaktan eğitimin amacına ulaşmasını engeller, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmelerini olumsuz etkiler (Yılmaz ve Güven, 2015). Fedynich, Bradley ve Bradley (2015) eğitici-öğrenen arasındaki etkileşimin öğrenenlerin uzaktan eğitim memnuniyeti üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak, uzaktan eğitimde uygun yöntem ve öğretim etkinlikleri kullanılır, öğrenen-eğitici arasındaki etkileşim kurulum ve öğrenene zamanında dönüt verilir ise yüz yüze eğitim kadar başarılı olunabilir (Altıok, 2016; Fedynich, Bradley ve Bradley, 2015).

Duyuşsal temasında katılımcıların uzaktan eğitime yönelik memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri metaforların sayısı (f=15, %68.2) bu sürece yönelik memnuniyetlerini ifade ettikleri metafor sayısından (n=7, %31.8) fazladır. Derslerin verimli geçmesi, devam zorunluluğunun olmaması, kendilerini rahat hissetmeleri, zevkli olması katılımcıların bu süreçten memnun kalmalarında etkili olmuştur. Uzaktan eğitimin keyif vermemesi, uzun süre bilgisayar başında vakit geçirme, yaşanan kaygılar, uzaktan eğitimin yararsız görülmesi ise memnuniyetsizliklerinin nedenleri arasındadır. Öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik beklentilerinin karşılanmaması, öğrenenlerin algı, tutum gibi duyuşsal özelliklerini olumsuz etkilediği gibi bu durum öğrenenlerin başarılarının da düşük olmasına yol açabilir. Fedynich, Bradley ve Bradley (2015) araştırmasında, katılımcıların genel olarak online ders deneyimleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%93.7) uzaktan eğitim programlarda başarılı olmak için kendi kendilerini motive etmeleri gerektiğini bildirmişlerdir. Eğiticilerin rolünün uzaktan eğitime yönelik öğrenen memnuniyetinde hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde memnuniyetin en düşük olduğu yer etkileşimdir. Yıldız, (2016), araştırmasında uzaktan eğitimle formasyon alan katılımcıların %51.5'inin uzaktan eğitimle ders almanın derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken %48.5'i ise olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmacılar, öğrenme topluluklarına ait olma duygusunun eksikliğinin, öğrencileri çevrimiçi ortamlarda ortak duygular ve duygusal rahatlık geliştirmekten alıkoyduğunu göstermiştir (Rovai ve Jordan, 2004). Uzaktan eğitime yönelik olumlu algı geliştirmede uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmak ve doğrudan olumlu deneyim yaşamak etkili olabilir (Yılmaz ve Güven, 2015). Bireylerin herhangi bir olay veya konu hakkındaki bakış açılarının oluşmasında geçmiş yaşantılarının önemli olduğu düşünüldüğünde, öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu deneyim yaşamaları önemlidir. O yüzden öğrenenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili olumlu deneyimlere sahip olmaları, öğrenen-eğitici arasında diyalog kurabilmeleri onların bu süreçten o kadar fazla yararlanmalarına ve başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. Öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları onların öğrenmelerini doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyebilir (Fidan, 2017). Gürbüz (2014), araştırmasında öğrenenlerin uzaktan eğitimi önemli bir fırsat olarak gördükleri, uzaktan eğitime yönelik pozitif tutum ve olumlu görüşlere sahip olduklarını (kişisel gelişimi zaman ve mekândan bağımsız olması), bazı katılımcıların öğretim materyallerinin sınırlı olması nedeniyle de olumsuz görüş bildirdiğini ifade etmektedir. Öğrenen ve eğiticilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu algının oluşturulmasında duyuşsal kaynaklı sorunlarında çözülmesi gerekir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle iletişimsel problemlere odaklanılmalıdır (Fidan, 2017). Öğrenenlerin psikolojik ve duygusal uzaklık algısının ortadan kaldırılması fiziksel uzaklıktan daha önemlidir. Ayrıca öğrenen-eğitici arasındaki diyalogun (pozitif etkileşim) azalması algılanan uzaklığın artmasına da sebep olur (Moore, 1997).

Katılımcılarının uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı, bireysel farklılıkların dikkate alınması/alınmaması, öğrenenlerin kendilerine has yöntemlerle bağımsız olarak öğrenebilmeleri, uzaktan eğitimin verimli/verimsiz olması ve geleneksel yüz yüze eğitime destekleyici olarak kullanılabilmesi görüşleri eğitsel temasında birleştirilmiştir. Eğitsel temasında sırasıyla en fazla verimlilik (f=25, %42.4), bireysel öğrenme (f=14, %23.7), teknoloji kullanımı (f=12, %20.3),

destekleyici (f=4, %6.8) ve bağımsız öğrenme (f=4, %6.8) hakkında metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar uzaktan eğitimde verimlilik kategorisi diğer kategorilere göre üzerinde daha fazla vurguladıkları kategori olmuştur. Teknoloji kullanımı kategorisi ile katılımcılar uzaktan eğitimin kalabalık sınıflara gerek kalmadan yapılabileceği, bilgisayar, tablet, TV, akıllı telefon gibi teknolojik araçlar ile çağımıza ve teknolojik gelişmelere uygun bir eğitim imkânı sağladığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimi geleneksel eğitim ortamlarından ayıran en önemli özelliklerden biri de etkin bir şekilde teknoloji ve teknolojik aletleri kullanmanın gerektiği düşünüldüğüne, katılımcıların bu alandaki metaforları ve açıklamaları uzaktan eğitim tanımı ile örtüşmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcılar etkili bir uzaktan eğitim için teknolojik aletlerin kullanılmasının gerekliliğini ifade etmeye çalışmışlardır. Benzer şekilde literatürde uzaktan eğitime yönelik algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda teknolojiye vurgu yapılan metaforların tespit edildiği görülmektedir (Çivril, Aruğaslan ve Özaydın-Özkara, 2018; Erten, 2020; Fidan, 2017; Gündüz, 2013; Mutlu, 2014; Tuncay ve Özçınar, 2009; Yılmaz ve Güven, 2015).

Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alındığını, her öğrenenin öğrenme hızına, istek ve taleplerine uygun fırsatlar verdiğini, uyarlanabilir öğrenme ortamı sağladığını ifade ederken katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını bildirmiştir. Bireylerin öğrenme stratejileri birbirinden farklıdır. Bu durum yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde tercih edilen öğretim yöntemi ve tekniklerinin bazı katılımcılar için uygun olurken bazı katılımcılar için uygun olmayan tekniklerin seçiminden kaynaklanabilir. Kendi öğrenme stratejisine uygun yöntemlerle uzaktan eğitim alan bireyler durumdan olumlu yönde etkilenirken diğer bireyler olumsuz etkilenmiş olabilirler. Araştırmada katılımcıların bireysel farklılıklar konusunda iki zıt görüşün ortaya çıkması, uzaktan eğitime yönelik içerik tasarımının bazı öğrencilerin öğrenmesi için uygun bazı öğrenciler içinse uygun olmadığı şekline yorumlanabilir. Bu durum ders içeriklerinin hazırlanmasında katılımcıların ilgi, istek, hazırbulunuşluk, öğrenme stratejisi gibi bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Kalkan ve Gürses (2019)'de araştırmasında kadın ve erkek öğrenmesinin pratik ve teorik ikili karşılığı içinde yeniden yapılandığını ve kadınların teorisel, erkeklerin uygulama eksenli olduklarını ve uzaktan eğitim ders içeriklerinin tasarımında cinsiyet farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Altıok (2016), uzaktan ve yüz yüze eğitimde uygulanan öğrenme etkinliklerini karşılaştırıldığı araştırmasında, öğrenenlerin kendi öğrenme hızında öğrenmelerine fırsat verdiğini ifade etmektedir. Erten (2020) araştırmasında sanal sınıfların öğrenenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, öğrenenlere farklı eğitim ortamları/alanları sunduğunu ve öğretimi kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Bağımsız öğrenme kategorisinde görüş bildiren katılımcılar bilgiye kendilerine has yöntemlerle ulaşabildikleri ve bağımsız olarak öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak grupla öğrenebilen bireylerinde uzaktan eğitimden yararlanabilmeleri için öğrenci-öğrenci etkileşimini arttıracak grup çalışmalarının yapılabileceği çalışmalar ya da etkinlikler tasarlamak gerekir.

Katılımcılar genel olarak uzaktan eğitim sürecini geleneksel yüz yüze eğitim ortamları ile kıyaslamış ve yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimin tek başına yeterli olamayacağını ancak geleneksel sınıf ortamlarına destekleyici olarak kullanılabileceğini bildirmişlerdir. E-öğrenme sürecinin uygulanmasında kullanılan öğrenme yöntem sistemleri ve sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin dersler veya kurumla bağlantılarının kesilmesi durumunda, alıştıkları öğrenme ortamlarını kaybetmeleri nedeniyle özellikle yaşam boyu öğrenme, informal öğrenme, öz-düzenlemeli (self-regulated) öğrenme gibi alanlarda yetersiz kaldığı gözlenmiştir (Mott ve Wiley, 2009). Sözel derslerin uzaktan eğitimle etkili bir şekilde verilebileceği ancak uygulamalı ve bazı teknik derslerin tek

başına uzaktan eğitimle verilemeyeceği, geleneksel eğitimin yanında destekleyici olarak kullanılmasının uygun olacağı ifade edilmektedir (Alakoç, 2002). Kan ve Fidan (2016) uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlerin derse (tekrar izleme, kalıcılık, verimlilik, aktif katılım, pekiştirme) yönelik olduğu, karşılaşılan sorunlar ile ilgili derse (pratik eksikliği, dersten uzaklaşma, dikkat toplayamama, kalıcı değil, verimsiz, sıkıcı) ve sınavlara yönelik olduğu ifade edilmektedir.

Erişilebilirlik temasındaki metafor sayıları sırasıyla esneklik (f=47, %63.5), fırsat eşitliği (f=18, %24.3) ve teknolojik sorunlarla (f=9, %12.2) ilgilidir. Esneklik kategorisinde uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması, devam zorunluluğunun olmaması, öğrenenin yaşam düzenini değiştirmeden öğrenimine devam edebileceği yani esnek yapısı üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitimin çeşitli sebeplerden dolayı (bedensel engel, coğrafi engel gibi) örgün eğitime devam edemeyen bireylere ve gelir durumu düşük ailelerin çocuklarına ulaşım, konaklama gibi masrafların azaltılmasında yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz ve Güven (2015) araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının ise uzaktan eğitime karşı hemen hemen hepsinin olumlu algıya sahip oldukları, uzaktan eğitimin fırsat eşitliği, zaman ve mekân bağımsızlığı gibi avantajlara vurgu yaptıkları tespit etmiştir. Doğan ve Koçak (2020) araştırmasında uzaktan eğitimin mekân sınırını kaldırması, ekonomik olması, eğitimin sektöre uğramadan devam etmesi, fırsat eşitliği yaratması, bilgiye ulaşmadaki kolaylık, özdenetim kazandırma, zamanı daha iyi yönetme imkânı sağlaması bakımından olumlu özelliklere sahip olduğunu bildirmektedir. Uzaktan eğitim, iş, aile, hastalık, engelli olma, ekonomik zorluklar ve coğrafi uzaklıklar gibi engelleri ortadan kaldırarak, eğitim erişimini yaygınlaştırmak, uzaktan eğitim alan öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine uygun esneklikler sağlamaktadır (Çivril, Aruğaslan ve Özaydın-Özkara, 2018; Tuncay ve Özçınar, 2009). Ayrıca öğretmenler tarafından hazırlanan ders içeriklerinin defalarca kullanılmasını sağladığı gibi eğitim maliyetini düşürür ve yaşam boyu öğrenme imkânı sağlar (Aydın, 2011). Altıok (2016), uzaktan ve yüz yüze eğitimde uygulanan öğrenme etkinliklerinin karşılaştırıldığı araştırmasında, öğrenenlere esnek öğrenme imkânları sağladığı, yüksek öğrenim giderlerini düşürdüğü, uzaktan eğitimin yürütülebilmesi için eğitimcilerin teknoloji alan ve pedagoji bilgisine sahip olması gerektiği, hızla değişen teknoloji, programlar ve içerik bakımından güncellemeler gerektirdiği ifade edilmektedir. Fidan (2017), uzaktan eğitim kavramına yönelik metafor araştırmasında 60 farklı metafor altı alt tema (teknolojik, eğitim şekli, faydalı olan, olumsuz olan, bağımsızlık ve diğer) tespit etmiştir. Katılımcılar kullandıkları eğitim şekli teması ile ilgili metaforlar ve metaforlara yönelik açıklamaları ile uzaktan eğitimin esnek yapısına (zaman ve mekândan bağımsız), etkin teknolojik kullanımına, bireysel öğrenme özelliğine vurgu yapmışlardır. Olumsuz olan temada yer alan metaforlar (can sıkıntısı, boş iş, boş kutu gibi) ile uzaktan eğitime yönelik olumsuz bakış açılarını ifade etmeye çalışmışlardır. Faydalı eğitim temasında uzaktan eğitim ile öğrencilerin öğrenmelerine katkısından bahsedilmiştir. Kan ve Fidan (2016) ve Erten (2020) uzaktan eğitimde sisteme yönelik olumlu görüşlerin rahatlık, zamandan ve mekândan bağımsız olma olduğu ifade edilmektedir. Fidan (2016), uzaktan eğitim sağladığı fırsatlarla (bilgiye kolay erişim, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı gibi) ve esnek yapısı sayesinde geleneksel eğitim sınırlılıklarından kaynaklanan eğitim sorunlarına alternatif çözümler sunabilir.

Katılımcılardan bazıları uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknolojik ve bağlantı sorunlarından bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin tamamı teknolojik gereçlere, bunların teminine, İnternet bağlantısına, öğrenme yönetim sistemlerine bağlı olduğundan öncelikle bu problemlerin ivedilikle çözülmesi gerekir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Güven (2015) sınıf öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı metafor araştırmasında, katılımcılar uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılara sahip olmalarının gerekçelerini, yaşanan teknik problemler, aidiyet hissinin oluşmaması, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmaması (derslerin verimsiz olması) olarak ifade etmişlerdir. Olumlu

görüşler, uzaktan eğitimin ihtiyaca yönelik olması, erişimi kolay olması ve faydalı görülmesidir. Fidan (2016) araştırmasında uzaktan eğitimde öğretmen davranışlarından veya teknik sorunlardan kaynaklanan durumlar öğrencilerin program dışında öğrenmelere neden olduğunu ve uzaktan eğitime yönelik algılarını etkilediğini ifade etmektedir. Gillies (2008) araştırmasında video konferans yoluyla gerçekleştirilen uzaktan öğretmen eğitiminin ders sırasında yaşanan bağlantı ve teknik problemlerden dolayı öğretmen adaylarının kendilerini öğrenci gibi hissetmediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Karal, Çebi ve Turgut (2011), video konferans yoluyla eş-zamanlı eğitim alan öğrencilerin algılarını en çok etkileyen faktörlerin başında teknik problemlerin geldiği (görüntü donması, bağlantı kesilmesi gibi) ve bu sebeple öğrenenlerinin olumsuz algıya sahip oldukları, uzun süreli derslerden öğrencilerin sıkıldıkları ve öğrenenlerin dikkatlerinin dağıldığı belirlenmiştir. Doğan ve Tatık (2015), araştırmasında uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğunu, bu olumsuzluğun başlıca nedenin teknik-teknolojik sorunlardan kaynaklandığını tespit etmiştir. Kan ve Fidan (2016) uzaktan eğitimde karşılaşılan sisteme yönelik sorunlar ile ilgili İnternet, ses sistemi, çevrimiçi izleme sıkıntısı, görüntü, cihaz sıkıntıları olduğu ifade edilmektedir. Yıldız, (2016), araştırmasında katılımcıların %21'i uzaktan eğitimle ilgili herhangi bir sıkıntı ve güçlük yaşamadığını ifade ederken büyük bir çoğunluğu (%79) sıkıntı ve güçlük yaşamaktadır. Yaşanılan sıkıntılar ve güçlükler; dersleri bilgisayardan takip etme zorluğu, İnternet bağlantı problemleri, bireysel çalışmaktan kaynaklanan motivasyonsuzluk, doküman yetersizliği, derslerin sıkıcı geçmesi gibi olarak ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının metaforlarından yola çıkarak, öğrenenlerin bu süreci nasıl algıladıkları, uzaktan eğitime bakış açıları, uzaktan öğrenme sürecinde yaşadıkları problemler, etkili uzaktan eğitim için gerekenler literatürde yer alan bazı araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıda etkili bir uzaktan eğitim için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ve uzaktan eğitimin yapılabilmesi için teknik/teknolojik sorunlar (İnternet, bağlantı, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi) giderilmelidir.

Etkin ve kullanışlı öğrenme yönetim sistemleri geliştirilmeli veya var olan ve kullanılacak öğretim yönetim sistemlerinin etkin kullanımı hakkında öğrenenler ve eğitimciler bilgilendirilmelidir.

Öğrenenlerin ve eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik beklentilerinin (eğitimin niteliği, zaman, içerik gibi) karşılanması ve motivasyonlarının desteklenmesi gerekir.

Uzaktan eğitim ders içerikleri hazırlanırken bireysel farklılıklar, öğrenme stratejileri ve ilgi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinde ders içerikleri ve öğrenme-öğretme süreci planlanırken öğrenenlerin özellikleri önceden tespit edilmeli ve uyarlanabilir sanal öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Böylelikle uzaktan eğitim faaliyetlerinin verimliliği ve öğrenenlerin memnuniyeti artırılabilir.

Öğrenenlerde olumsuz algılara ve tutumlara neden olan iletişim problemlerini azaltacak düzenlemeler (öğretim materyalleri, iletişim araçları gibi) yapılmalı ve kullanılmalıdır.

Öğrenenler sadece dinleyici konumundan çıkarılmalı ve aktif öğrenme sağlayabileceği uygulamalar geliştirilmelidir.

Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici arasındaki etkileşimi arttıracak (bloglar, tartışmalar, canlı görüşmeler gibi) stratejiler geliştirilmelidir.

Uzaktan eğitimde bağımlı öğrenen bireyler için grup çalışmaları yapabilecekleri etkinlikler tasarlanmalı ve grup üyeleri arasında etkileşim kurabilecekleri platformlar kullanılmalıdır.

Etkin bir değerlendirme ve sınav sisteminin öğrenci yönetim sistemlerine dâhil edilmesi gerekir.

Kaynaklar

- Alakoç, Z. (2002). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Altıok, S. (2016). Learning activities applied in face-to-face education and theirs' implementability with disatance education. *Educational Sciences and Pracitce*, 15(29), 21-44.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özaydın-Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: Post-graduate students' experience of an e-learning tax program. *Computers ve Education*, 45, 217-229.
- Erten, P. (2020). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sanal sınıflara yönelik metafor algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 133-148.
- Fedyinch, L., Bradley, K. S. ve Bradley, J. (2015). Graduate students' perception of line learning. *Research in Higher Education Journal*, 27(2), 1-13.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended laerning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291. doi:10.15345/iojes.2017.01.017
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on video-conferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118. doi:10.1080/01587910802004878
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gürbüz, F. (2014). Students' views on distance learning in Turkey: An example of Anadolu University open education faculty, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 239-250. doi:10.17718/tojde.54964
- Kalkan, B. ve Gürses, G. (2019). Analysis of deep perception of distance education system within the framework of the phenomenology of gender. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 349-373. doi:10.17494/ogusbd.672858
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studie*, 3(2), 23-45.

- Karal, H., Çebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Koohang, A. ve Harman, K. (2005). Open source: A Metaphor for e-learning. *Informing Science Journal*, 8, 75-86.
- Küçükönder, N. ve Kır, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamalarında açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 295-304.
- Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S. ve Nailya, B. (2014). Problems and decision in the field of distance education. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 131, 111–117.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks. CA: SAGE.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2010). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. D. Keegan, (Ed.). *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22–38). New York: Routledge.
- Mott, J. ve Wiley, D. (2009). Open for learning: The CMS and the open learning network. *In Education*, 15(2). Erişim adresi (20.08.2020): <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/53/529>
- Mutlu, M. E. (2014). Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemi öğrencileri için bir bilişsel öğrenme ortamı çerçevesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-134.
- Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. *Educational Technology ve Society*, 6(2), 1–10.
- Rovai, A. P. ve Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183–1202.
- Tessem, B., Bjørnstad B., Chen W. ve Nyre L. (2015). Word cloud visualisation of locative information. *Journal of Location Based Services*, 9(4), 254–272.
- Tuncay, N. ve Özçınar, Z. (2009). Distance education students' metaphors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2883–2888.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. doi:10.16949/turcomat.75936
- Zhan, Z. ve Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computer ve Education*, 69, 131-138. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.002

Extended Abstract

Purpose and Significance

The last decade, with the advancements in technology, there are many changes and transformations in education. Today, individuals can easily access more flexible and accessible education with the opportunities provided by technology. Distance education and e-learning platforms also offer such opportunities. The distance education is an educational type that allows individuals to be educated without time and space constraints. These educational opportunities reach out to the groups, which have obstacles to participate in traditional education such as disabilities or pandemic process. With the compulsory increases in the participation rates of distance learning in the Covid-19 pandemic process, researches on this area have also increased. In this context, it is very valuable for the future of distance education to determine the perceptions of students by determining distance education perspectives and to plan in the direction of these perceptions. The metaphor method that can be used to determine the perceptions reveals students' thoughts. When metaphor studies about distance education were examined, it was seen that these studies focused only on students who took courses via distance education in traditional education. For this reason, these studies focused on distance education students and aimed to determine students' perceptions of distance education. But, nowadays, the compulsory distance education activities are more important than previous studies. In Turkey, like many other countries, all class levels in the educational system have to manage the learning and training process. Determining the perceptions of students are important to design teaching and learning activities and to plan them based on these perceptions. The study's research questions are as follows:

(1) What are the metaphors pre-service science teachers have regarding the concept of distance education?

(2) In which conceptual categories can the metaphors of the concept of distance education be gathered?

Methodology

In this study, phenomenology model was used as qualitative research. The data were collected through metaphor technique, which is a qualitative data collection method (Saban ve Ersoy, 2016). The students were given an online form consisting of demographic questions and the open-ended sentence "Distance education is like... Because ..." to state their conceptualizations of distance education. The online data collection tool was used via Google Forms to collect the data. A short explanation about the purpose of the research was provided in the introduction part of the form. It was shared with students online via Google Classroom and the participants were asked to fill out the form. The data were collected online, converted into written documents in pdf format and made ready for analysis.

The data were collected in 2020 from 34 pre-service science teachers who were pursuing an education degree in the Department of Science Education. The participants were mostly female (female: 28 and male: 6). The data were analyzed by content analysis methods. Two expert researchers examined the documents individually. With the content analysis, the metaphors were grouped into categories and themes. In addition, the most frequently used words by the participants were visualized with word cloud.

Before the data collection process, Biology 3, Biology 1 and Project Preparation Techniques courses were taught online on Google Classroom. During the process, the contents were uploaded weekly (two days a week). The course contents (lecture notes, videos, and

animations) shared initially to support formal education (blended education) and then the courses were continued in the form of distance education. The course contents included lecture notes in pdf format, lecture videos recorded by the researcher, various animations related to the subjects, short videos, and final evaluation exams.

Results

According to the analyses, the data were gathered into four categories as "communication," "emotional," "educational," and "accessibility." Totally 40 metaphors were obtained. It was determined that 42.3% of the metaphors were in the "accessibility" category and this was ranked as the first one because it included more metaphors than others. It was also seen in the word cloud that the themes in the "accessibility" category was emphasized more than others. Further categories includes "educational" (33.7%), "emotional" (12.6%), and "communication" (11.4%) respectively.

The communication category refers to the interaction, communication, transfer of information, feelings, and ideas of the participants towards the distance education process. It was determined that there are some positive and negative opinions in the communication category. In the affective category, it was tried to explain the feelings and affective approaches of the participants during the distance education process. The rate of metaphors expressing dissatisfaction with distance education was found to be approximately twice the metaphors expressing satisfaction. In the educational category, the positive contribution of the participants to learn the subjects through distance education and the factors that negatively affect their learning were tried to be explained. Participants emphasized the use of technology in the distance education process and tried to explain the importance of technology use. Participants declared about individual differences in the distance education process. Two opposite views emerged among the participants. Some of the participants stated that they compared distance education with face-to-face learning environments and found it generally inefficient. In the accessibility category, the technological problems faced by the participants in this process, the flexible structure of distance education that is independent of time and place, and the equal opportunity it offers to learners are tried to be explained.

Discussion and Conclusion

This study sought to understand pre-service science teachers' perceptions of distance education. In addition to the participants' use of positive metaphors about distance education, there are also those who think negatively about distance education. The number of negative metaphors used by the participants in the communication category is higher than the number of positive metaphors. The participants who had negative opinions stated that they could not communicate properly and socialize with distance education, especially when they needed help. The reasons for these negative perceptions stated by the participants are the lack of communication and interaction between the learner-educator. However, if appropriate methods and teaching activities are used in distance education, the interaction between learner-teacher can be established and the learner can be provided timely feedback and as a result distance education can be as successful as face-to-face education (Altıok, 2016; Fedynich, Bradley ve Bradley, 2015).

In the affective category, the number of metaphors in which participants express their dissatisfaction with distance education is more than the number of metaphors in which they

express their satisfaction with the process. Some studies show that participants have a positive opinion about distance education (Gürbüz, 2014; Yıldız, 2016).

The participants emphasized the theme of productivity in distance education more than other themes. Similarly, it is seen that metaphors emphasizing technology are identified in related literature in which perceptions of distance education were determined (Çivril, Aruğaslan, & Özaydın-Özkara, 2018; Erten, 2020; Fidan, 2017; Gündüz, 2013; Mutlu, 2014; Tuncay, & Özçınar, 2009; Yılmaz, & Güven, 2015).

Some of the participants stated that individual differences were taken into account in distance education; each learner was provided opportunities appropriate to their learning speed, and provided an adaptable learning environment, while some of the participants stated that individual differences were not taken into account in distance education. These results are similar to the studies by Altok (2016) and Erten (2020). The participants who gave opinions in the independent learning category stated that they could access information with their own methods and learn independently.

The participants generally compared the distance education process with traditional face-to-face learning environments and stated that it was inefficient compared to face-to-face learning. Some of the participants stated that distance education alone could not be sufficient, but it could be used as a supplementary to traditional classroom environments.

In the theme of flexibility, explanations were made on the fact that distance education was independent of time and place. Because attendance was not compulsory and distance education's flexible structure, the students could continue their education without changing their ordinary life. The flexible nature of distance education has been emphasized in many studies (Altok, 2016; Aydın, 2011; Çivril, Aruğaslan, & Özaydın-Özkara, 2018; Doğan, & Koçak; Fidan, 2017; Tuncay, & Özçınar, 2009; Yılmaz, & Güven, 2015).

Some of the participants mentioned the technological and connectivity problems they experienced during the distance education process. Since all the distance education activities depend on technological equipment, their supply, Internet connection and learning management systems, these problems should be solved immediately. When preparing distance education course contents, variables such as individual differences, learning strategies, and learner interests should be considered. Strategies (such as blogs, discussions, and live interviews) should be developed to increase the interactions between student-student and student-teachers.



Atıf için/Citation: Radmard, S., Sosyal, Y., Kutluca A. Y. ve Türk, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 171-198.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Somayyeh RADMARD*, Yılmaz SOYSAL**, Ali Yiğit KUTLUCA***, Zeynep TÜRK****

Özet: Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarını, bazı değişkenlere (öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeyleri) göre incelemektir. Araştırma, 2019-2020 akademik yılında, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 3283 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği" kullanılmıştır. Çeşitli değişkenler açısından ölçeklerden elde edilen puanlara ait yüzde ve frekanslar hesaplanmış, varyans analizleri için ise t-testi ve tek-yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına göre katılımcılar, sosyal medyayı dört farklı amaçla kullanmaktadırlar. Bu amaçlar: bilgi edinimi ve paylaşımı; eğlence; sosyal etkileşim ile iletişim ve problem çözümdür. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçlarının "öğrenim görülen fakülte türü", "cinsiyet", "yaş grupları", "sosyal medyada bir günde geçirilen zaman" ve "akademik başarı düzeyleri" değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Sosyal iletişim ve sorun çözme amaçları hariç, katılımcıların diğer tüm sosyal medya kullanım amaçlarına yönelik tercihlerinin, yaş gruplarına göre istatistiki bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal medyada geçirilen zaman değiştiğinde, katılımcıların kullanım amaçları da ciddi derecede değişiklik göstermesi önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı amacıyla kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bulgular doğrultusunda sosyal medya araçlarının, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilirliği tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya, kullanım amaçları, üniversite öğrencileri.

Investigation of Social Media Usage Purposes of University Students in Terms of Various Variables

Abstract: The main purpose of this study was to examine the purpose of university students' use of social media according to some variables (i.e., faculty type, gender, age groups, time spent in a day in social media and academic achievement levels). The research was conducted in 2019-2020 academic year with 3283 students employed at a foundation-supported university located in İstanbul. Social Media Usage Purposes Scale was administrated to collect the data. Percentages and frequencies of the scores obtained from the scales were calculated in terms of various variables, and t-test and one-way ANOVA test were performed for variance analyses. According to the general results of the research, the participants used social media for four different purposes: "information acquisition and sharing"; "entertainment"; "social interaction and communication" and "problem solving". Furthermore, it was observed that the purposes of the students' use of social media differed statistically according to the variables of "faculty type", "gender", "age groups", "time spent in social media" and "academic achievement levels". It was found that the tendency to use social media varied statistically as the type of the employed faculty changed. Except for social communication and problem solving purposes, it was observed that the preferences of the participants for all other social media usage purposes differed according to the gender variable. Except for the purpose of problem solving, it was found that the preferences of the participants for all other social media usage purposes differed statistically by the age groups. As an important finding, according to the research findings, the purposes of the social media using differed considerably based on the time spent on social media. It was revealed that as students' academic achievement levels increase, they seemed to tend to use social media for more information sharing. In line with the findings, the use of social media tools in the teaching-learning process was discussed and several recommendations were offered.

Keywords: Social media, usage purposes, university students

* Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İstanbul/Türkiye, ORCID: 0000-0002-9431-8081, somayvehradmard@aydin.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0003-1352-8421, yilmazsoysal@aydin.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, ORCID: 000-0002-1341-3432, alikutluca@aydin.edu.tr

**** Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0001-6744-1255, zeynepturk@aydin.edu.tr

Giriş

Dijital çağ olarak nitelendirdiğimiz günümüz dünyasında, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerden, bilgiyi pasif biçimde öğretmenden edinmeleri değil, aksine gerekli olan bilgiyi çağdaş iletişim teknolojileri aracılığıyla kaynağından edinmeleri ve bu bilgileri ihtiyaçlarına uygun olarak kullanabilmeleri beklenmektedir (Means ve Olson, 1995). Bunun için, bu öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde de bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlarla temellendirilerek (Bülbül ve Çuhadar, 2011; Tan, 2010) yararlı biçimde kullanılması (Brooks-Young, 2002; Holland, 2000) beklenmektedir. Daha ötesi, eğitim yapılarının da bilgi ve bilişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerin ilerlemesine olanak sağlayan yapılandırmacı, sanal, harmanlanmış ve işbirlikçi öğrenme gibi daha çok öğrenci odaklı yaklaşımları temel alarak öğrenme ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Bu anlamda, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknoloji uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır (Veletsianos, 2010). Ancak, bu süreçlerde yer alan öğreticilerin yapılandırmacı, sanal, harmanlanmış ya da işbirlikçi öğrenme gibi öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımları yeterli biçimde kullanamadıkları tespit edilmiştir (Prensky, 2001a; 2001b, 2009).

Zamanlarının çoğunu internet, bilgisayar ve cep telefonu gibi dijital medya araçlarını kullanarak geçirmekte olan öğrencilerin, gereksinim duydukları bilgileri edinebilmeleri ve yeniden yapılandırabilmeleri geleneksel öğretim yaklaşımları ile mümkün olamayacağı düşünülmektedir (Prensky, 2001a). Prensky (2001a; 2001b), bu öğrencilerden “dijital yerliler” olarak bahsetmekte ve dijital yerli olan bu öğrencilere geleneksel öğretim yaklaşımları ile bilgi aktarmaya çalışan öğretmenleri de “dijital göçmenler” olarak adlandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Prensky mevcut öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan dijital göçmenlerin sahip oldukları 20.yüzyılın bilgi ve becerileri ile kullandıkları öğretim yaklaşımlarının, dijital yerlileri oluşturan, özellikle 21. yy. üniversite öğrencilerinin, öğrenmelerini gerçekleştirmesi için yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir (Prensky, 2004). Bu bağlamda yapılan birçok araştırmada, öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal ağların oldukça etkili olduğu belirtilmiştir (Wallace, 2004; Bryce, 2004; Jerald, 2009; Finegold ve Notabartolo, 2010; Louis, 2012). Bu çalışmalar, sosyal ağların öğrencilerin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmalarında etkili bir araç haline dönüşebildiğini gösteren açık bir örnektir. Bu örneklerde öğrenciler, bilgilerin kendilerine öğretilmesi yerine, sosyal medya aracılığıyla bilgileri kendilerinin keşfetmesi ile öğrenmeyi, yani kendi kendine öğrenmeyi tercih etmektedirler (Tonta, 2009; Pedró 2006; Oblinger ve Oblinger, 2005). Daha doğrusu, dijital göçmenler, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için basılı kaynaklardan bilgiyi aktarıırken, öte yandan dijital yerlilerin birçoğu, sosyal ağ üzerinde olmayan, direkt onlara aktarılan bilgileri kullanmaktan çoktan vazgeçmiş olup (Cameron, 2005) sosyalleştiklerini düşündükleri sanal ortam üzerinden bilgiye erişmeyi istemektedirler (Tonta, 2009).

Bu dijital yerliler, sosyal medya uygulamaları üzerinden, bir metni baştan sona okumak yerine rastgele okumayı ya da derslerine çalışmak yerine, oyunları tercih etmekte ve pek çok işi aynı anda yürütebildiklerine inanmaktadırlar (Rayport, 2009). Dolayısıyla, bilgisayarlar, ses ve video özellikleri olan cep telefonları, e-posta gibi dijital medya ve Facebook veya MySpace gibi sosyal ağ siteleri yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır (Prensky, 2001a; 2001b, 2009). Bu kapsamda, dijital yerlilerin özellikle üniversitedeki öğrenme-öğretme süreçlerine katılım düzeylerinin artırılmasına yönelik sosyal medya araçlarının, bu süreçte etkin biçimde nasıl kullanılabileceği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır (Johnson, 2009; Lei, 2009; Martin, 2012; Prensky, 2004). Ancak Prensky (2009) tarafından, dijital yerlilerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılım düzeylerinin artırılması için, öğrenenlerin sahip oldukları bilişim teknolojisi becerilerinin yanında, karşılaştıkları yeni bilgi ve becerileri hızlı bir şekilde elde edebilen ve paylaşabilen üst düzey öğrenme becerilerine de sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Yani; öğrencilerden, dijital sosyal ağları etkin kullanarak sahip olmaları ön görülen üst düzey

öğrenme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, bu becerilerin kazanılması için de öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal ağların kullanım amaçları önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, dijital bağlamda üniversitelerin üzerine düşen sorumluluklar da sürekli artmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin temel amaçlarından biri hem akademisyenlere hem de öğrencilere dijital-pedagojik yeterlilikler kazandırabilmektir. Sosyal medya kullanım alanlarının geniş kitlelere yayılmasıyla birlikte “arkadaş edinme”, “bilgi paylaşma”, “sohbet etme” gibi eylemler daha sanal olmaya başlamıştır. Sosyal medyanın bu düzeyde geliştiği günümüzde, bu platformların öğrenme-öğretme sürecine olan katkısını yok saymak mümkün değildir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan onlarca teknoloji de eğitime büyük katkı sağlamaktadır. Özellikle üniversitedeki öğrenme-öğretme ortamında sosyal medya platformları eğitim için önemli bir araç haline gelmiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın önemi ve gereksesi netleşmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, dijital yerliler olan üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarını, bazı değişkenlere (öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeyleri) göre incelemek, sonuçları değerlendirmek ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın ana amaç çerçevesindeki araştırmanın problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Araştırma sorusu-1 (AS-1): Üniversite öğrencileri sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

Araştırma sorusu-2 (AS-2): Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları;

- Öğrenim görülen fakülte
- Cinsiyet
- Yaş grupları
- Sosyal medyada bir günde geçirilen süre
- Akademik başarı değişkenlerine istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın paradigması, araştırma deseni, katılımcı özellikleri ve örnekleme süreci, veri toplama süreçleri ve araçları, veri analizi süreçleri kısımları sunulmuştur.

Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, aynı soru setinin çok sayıda katılımcıya yöneltilmesini içeren betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, betimsel tarama modeli, konunun hâlihazırdaki durumunun araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değişiklik yapılmadan, olduğu şekliyle ortaya konulmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada ilk olarak, katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek için kullanılan bir veri toplama aracı üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak, ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının *öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine* göre değişimi tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, bir vakıf üniversitesini kapsayacak ve araştırma çıktılarını İstanbul'daki diğer üniversiteleri genelleyebilecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları lisans ve ön-lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin çoğunun örnekleme temsil edilmesi ve sonuçların geçerli bir şekilde genellenmesi için, basit olasılıklı/rassal örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu tipte bir örneklemin yapılması için, öncelikle üniversitenin bilgi işlem yetkililerinden, üniversitedeki tüm fakültelerin ve öğrencilerin sayılarının bilgisi edinilmiştir. Elde edilen verilerden aşağıda yer alan Tablo 1 oluşturulmuştur. Verilen tamamı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait olup günceldir.

Tablo 1.
Basit Tabakalı Örneklem İçin Fakültelerin ve Öğrencilerinin Betimsel İstatistikleri

<i>Fakülte Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim	1602	11.77
Fen Edebiyat	872	6.39
Güzel Sanatlar	839	6.17
Hukuk	1110	8.15
İktisadi ve İdari Bilimler	1123	8.26
İletişim	871	6.39
Mimarlık	891	6.07
Mühendislik	1560	11.42
Diş Hekimliği	394	2.89
Sağlık Bilimleri	1383	10.18
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	1012	7.46
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu	2008	14.85
Toplam	13665	100.0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları, bir vakıf üniversitesi kapsamındaki fakülte ya da ön-lisans programında yer almaktadır. Üniversitede bulunan toplam fakülte sayısı 12 olarak belirlenmiştir. En fazla öğrenci sırasıyla, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu (N=2008; %14.85), Eğitim (N= 1602; %11.77) ve Mühendislik Fakültesi (N=1560; %11.42)'nde yer almaktadır. Tabakalı rassal örneklemin temel amacı yukarıda özetle belirtilen, çalışmanın evrenini oluşturan katılımcı oranlarının, *örneklem içinde benzer kalması koşuluyla* basit rassal seçimin gerçekleştirilmesidir (Creswell, 2003). Sosyal araştırmalarda evrenin %10'luk kısmının örneklem içinde yer alması yeterli görülmektedir (Creswell, 2003). Bu çalışmada evren ile ilgilenen parametrik testlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılabilmesi ve evrenin maksimum derecede temsil edilebilmesi için hem rassallıktan yararlanılmış hem de örneklem sayısı geniş tutulmuştur. Toplam aday katılımcı sayısı (Y) N = **13665** olarak belirlenmiştir. Seçilecek katılımcı sayısı ise n = **3283** olarak belirlenmiştir. **3283** olarak belirlenen ideal katılımcı sayısı, hem rassal örneklemin teknik sorunlarından, hem de veri toplama süreçlerinde yaşanacak olası teknik sorunlardan dolayı bu çalışmanın *ideal örneklem sayısını* oluşturmaktadır (Creswell, 2003). Çünkü örnekleme ya da veri toplama esnasında, araştırmanın doğası gereği bir takım veri ya da örneklem üyesi kaybı yaşanabilecektir. Öğrencilerin oranları yüzde olarak Tablo 1'de gösterilmiştir. Rassal tabakalı örneklemede, öncelik seçilecek kişi sayısının tüm evrene oranının bilinmesidir. Belirtildiği üzere, bu çalışmaya ideal olarak katılması düşünülen kişi sayısı 3283'dir. Tüm evren içinde 3283 sayısı şu oranı göstermektedir: ideal örneklem sayısı / tüm evren ($[3283 / \text{Öğrenci}] \times 100$ - ya da - $[3283 / 13665] \times 100$). Hesaplama yapıldığında tüm örneklemin %24.02'inin örneklem havuzu içinde yer alması beklenmektedir. Buradan hareketle, Tablo 2'de görüldüğü üzere, hem lisans hem de ön-lisans öğrencilerinin yer aldığı, 12 farklı fakülte ya da ön-lisans programından katılım sağlanmıştır.

Tablo 2.
Örneklem Havuzuna Seçilen Öğrenci Sayıları

<i>Fakülte Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim	882	26.9
Fen Edebiyat	221	6.7
Güzel Sanatlar	186	5.7
Hukuk	197	6.0
İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.9
İletişim	160	4.9
Mimarlık	391	11.9
Mühendislik	158	4.8
Diş Hekimliği	90	2.7
Sağlık Bilimleri	203	6.2
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	257	7.8
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu	410	12.5
Toplam	3283	100.0

Toplamda çalışmaya katılım gösteren kişi sayısı 3283 olarak belirlenmiştir. Veri toplama süreçlerinde yaşanan teknik aksaklıklardan dolayı her fakülte ya da ön-lisans programından minimal düzeylerde veri kayıpları yaşanmıştır. Çalışmaya en ciddi katılımın Eğitim Fakültesi (%26.9) öğrencileri tarafından yapıldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerden yukarıda yer alan Tablo 2 oluşturulmuştur. Bununla birlikte, hem Mimarlık Fakültesi (%11.9) hem de Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu (%12.5) öğrencileri de ciddi düzeylerde çalışmaya katılım gösterme eğiliminde olmuşlardır. Diğer bölümlerin çoğunda katılım yaklaşık “%5 veya üzeri” oranının üzerindedir. Ancak, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%3.9) ve Diş Hekimliği Programı (%2.7) adına katılımın yeterli düzeylerde olduğu söylenemez. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların bu iki fakülte/program dışında katılım gösteren fakülte/program türlerinde daha geçerli bir şekilde genellenebileceği söylenebilir. Tablo 3’te ise anlaşıldığı üzere katılımcı öğrencilerin yaş gruplarının daha çok “22-24” (%50) ve “19-21” (%38.4) aralıklarında olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal medyanın tarihsel gelişimi ve değişiminin dikkate alındığı bu çalışmada bahsi geçen yaş gruplarından elde edilen verilerin ve yorumlamalarının bağlamsal olarak daha uygun ve aydınlatıcı olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda toplanan veriden 0.7% oranında bir kayıp veri düzeyi kaydedilmiştir ve bu kabul edilebilir bir düzeydir.

Tablo 3.
Çalışmaya Katılım Gösteren Öğrencilerin Yaş Aralıkları

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
16-18	159	4.8
22-24	1641	50
19-21	1261	38.4
25+	200	6.1
Toplam	3261	99.3
Kayıp veri	22	.7

Görüldüğü üzere çalışmaya daha çok kadın öğrenciler katılım göstermiştir (bknz. Tablo 4). Bu durumun temel sebeplerinden biri üniversite demografisinde yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluşuyor olmasıdır.

Tablo 4.
Kadın ve Erkek Katılımcı Oranları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	2048	62.4
Erkek	1169	35.6
Toplam	3217	98.0
Kayıp veri	66	2.0

Cinsiyet seçeneğini doğru bir şekilde işaretlemeyen ya da boş bırakan katılımcı oranı %2 düzeyindedir ve bu durumun, parametrik testlerden elde edilen yorumlamalar ve sonuçların evrene genellenebilmesi açısından herhangi ciddi bir sıkıntı oluşturacağı söylenemez. Önemli bir araştırma değişkeni olarak, katılımcı öğrencilerin sosyal medya platformlarında gündelik vakitlerinin ne kadarlık bir kısmını harcadıkları da bu çalışma bağlamında ele alınmıştır.

Tablo 5.
Çalışmaya Katılım Gösteren Öğrencilerin Sosyal Medyada Bir Günde Geçirdikleri Zaman

<i>Süre (Saat)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-3	1326	40.4
3-5	1144	34.8
5+	567	17.3
Toplam	3037	92.5
Kayıp veri	246	7.5

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcı öğrenciler (%40.4) en azından günlük vakitlerinin 1-3 saatini ya da günlük zamanlarının yaklaşık %12.5'lik kısmını sosyal medya platformlarından birinde geçirmektedirler. Katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmı (%34.8) gündelik vakitlerinin 3-5 saatini sosyal medya platformlarının birinde geçirebilmektedir. Önemli bir bulgu olarak, yaklaşık olarak 100 katılımcı öğrencinin 20'si (%17.3) sosyal medyada beş saatten daha fazla vakit geçirebilmektedir. Kayıp veri oranı %7.5 olarak hesaplanmıştır. Bu oran her ne kadar kabul edilebilir olsa da, veri toplama aracında yer alan bu bilgi ile ilgili seçeneğin işaretlenmemesinin açıklayıcı sebebi, katılımcı öğrencilerin daha önce sosyal medyada vakit geçirme düzeyleri üzerine hiç düşünmemiş olmaları olabilir.

Tablo 6.
Çalışmaya Katılım Gösteren Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

<i>Not Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1.00-1.99	566	17.2
2.00-2.49	1043	31.8
2.5-2.99	825	25.1
3.00+	714	21.7
Toplam	3148	95.9
Kayıp veri	135	4.1

Görüldüğü üzere, dört alt kategorisi olan akademik başarı düzeylerine ait veriler homojen bir yapılanmaya sahiptir. Bu veri türevi adına kayıp oranı %4.1 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Karaca ve Tamer (2017) tarafından geliştirilen *Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Ölçeği (SAKAÖ)* kullanılmıştır. 201 meslek lisesi öğrencisi üzerinde yapılan pilot çalışma sonucu araştırmacılar tarafından (1) *bilgi edinme*, (2) *problem çözme*, (3) *sosyal iletişim*, (4) *sıradan iletişim*, (5) *paylaşım ve eğlence* şeklinde beş faktörlü yapıda olduğu öne sürülen SAKAÖ, toplamda 25 adet, 5'li likert maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler ölçekte yer

alan her bir maddeyi yorumlarken 1-5 arasında değişken puanlar verilmiştir. Bu ölçeği dolduran üniversite öğrencileri her bir maddeyi “*her zaman (5)*”, “*çoğu zaman (4)*”, “*bazen (3)*”, “*nadiren (2)*” ve *hiçbir zaman (1)*” şeklinde derecelendirmişlerdir. Bu çalışmada ise, ilgili ölçek için uyarlama çalışması başlatılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ile üniversite öğrencilerine göre uyarlama işlemi tamamlanmıştır. Bu süreç sırasıyla; gerekli iznin alınması, dil geçerliliğinin sağlanması (uzman değerlendirmesi), elde edilen formun uygulanması ve verilerin çözümlenmesi olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur. Bu süreçte ilk olarak ilgili ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Sonrasında ölçek, uzmanlar tarafından üniversite bağlamına uygun hale getirilmiş, Türkçe ve yükseköğretim alanında uzman olan birer araştırmacının bu ölçeği incelemesi sonucu gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe nihai hali verilmiştir. Bunun ardından ölçek, tüm katılımcılara uygulanmıştır. Son olarak, yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Esasen 25 maddeyi içeren SAKAÖ, çeşitli revizyonlar ve faktör analizi süreçleri sonrasında nihai formunda 23 madde olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin katılımcı kişilere herhangi bir psikolojik zarar vermeyeceği Üniversite Etik Kurul Komisyonu üyeleri tarafından uygun görülmüştür. SAKAÖ, gerekli sosyo-demografik maddelerin de yer aldığı haliyle katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeyi samimi bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Veri toplama süreçlerinde süreci teknik ve bilimsel açıdan olumsuz bir şekilde etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşılması engellenmiştir. Karşılaşılan en önemli problem katılımcıların çoğunlukla çok fazla bilimsel çalışmaya katılmaları sebebiyle bu çalışmaya katıl(ma)mama eğiliminde olmalarıdır. Bu yönetsel engelin aşılabilmesi için istekli ve gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Veri Analizi Süreçleri

Her bir araştırma sorusu için çeşitli veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında, SAKAÖ'nün faktör yapılarını bulmak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Fabrigar ve Wegener, 2011). Sonrasında ise faktör sayılarının ve bu faktörler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileşimlerin ne derece doğrulandığını ve kuramsal bir temelden destek alarak elde edilen faktörlerin gerçek verilerle ne derecede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının SAKAÖ'ye verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin düzenlenmesi ve nicel ve nitel uyumluluğunun kontrol edilmesinin ardından faktör analizine başlanmıştır. Faktör analizi, ilk olarak, Tabachnick ve Fidell'in (2015) örneklem büyüklüğü ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin güçlülüğü şeklinde belirttiği iki temel nokta göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Buna göre ölçek maddeleri arasında oluşması beklenen korelasyon ölçütü, Pallant'ın (2013) öngördüğü şekilde en az. 30 olarak belirlenirken Barlett küresellik testinin de anlamlı çıkması, veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Field, 2009). Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması sürecinde ise maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre 0.45'in altında bir faktör yükü değerine sahip olan ve faktör yük değerleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler ayıklanmıştır. Bu ölçütlere sahip olan maddeler çıkarılarak kalan maddeler üzerinden yeniden bir faktör analizi yapılmıştır. İlgili ölçütlere bağlı kalınarak yapılan faktör belirleme işleminin devamında; daha açık, net, diğer faktörlerden bağımsız ve daha anlamlı yorumlar yapmak amacıyla eksen döndürmesi (rotation) gerçekleştirilmiştir. Birçok araştırmacının kabul ettiği ve daha kolay yorumlanabilir olması nedeniyle, bu çalışmada da dik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan faktörlere daha kuramsal bir yapı kazandırmak ve ilgili ölçeğin Türkçe sürümünün kültürel uyum düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Brown, 2006). Gerçekte AFA'nın bir uzantısı olarak kabul edilen DFA'da temel olarak; AFA ile belirlenen faktörler arasındaki ilişkinin derecesi ve faktörlerin modeli açıklamadaki yeterlilikleri belirlenmektedir (Waltz, Strickland ve Lenz, 2010). Bu amaca bağlı olarak, Tablo 7'de kabul aralıkları belirtilen uyum iyiliği kriterleri göz önünde bulundurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 7.
Standart Uyum İyiliği İndeks Aralıkları

İndeks Tipleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü
X ² /SD	0-3	3-5
RMSEA	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.10
CFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
NNFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
NFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
SRMR	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.08
GFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
AGFI	.90≤değer≤1.00	.85≤değer≤.90

Faktör analizleri sonrasında diğer araştırma sorularını yanıtlamak için faktör analizi sonucu ulaşılan her bir alt boyut özelinde basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmada, araştırma soruları kapsamında çeşitli değişkenlerin etkisinin incelenmesi amacıyla çeşitli varyans analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8.
Veri Analizi Aşamaları, Süreçleri ve Amaçları

Araştırma sorusu	Analiz Türleri	Kullanılan Yaklaşım	Analizin Amacı
AS-1	Açımlayıcı Faktör Analizi	SAKAÖ madde ayıklama işlemi, alt boyutların belirlenmesi ve isimlendirme, güvenilirlik değerlerinin belirlenmesi	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının alt boyutlarının ortaya çıkarılması
AS-2	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının öğrenim görülen fakülte türü açısından incelenmesi
AS-3	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, bağımsız örneklem için t testi analizleri	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının cinsiyet açısından incelenmesi
AS-4	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının yaş grupları açısından incelenmesi
AS-5	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının sosyal medyada bir günde geçirilen zaman açısından incelenmesi
AS-6	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesi

Bütün analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri seti Excel® programına işlenmiş, sonrasında ise SPSS ara yüzüne aktarılmıştır. Tüm veri analizlerinden önce kayıp veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Büyük oranda işaretleme yapmayan katılımcılardan elde edilen (%10) eksik veriler analiz kapsamının dışında tutulmuştur. Analizlerin istatistiki geçerliliğinin garantilenmesi için bir alan, bir de istatistik uzmanından görüşler alınmıştır. Analizlere geçilmeden önce tüm ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirlik koşullarını taşıyıp taşımadığı istatistiki olarak kontrol edilmiştir ve bir sonraki bölümde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak geçerlik ve güvenilirliğe dair bulgulara yer verilmiştir. Devamında, katılımcıların ilgili ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmuştur.

SAKAÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

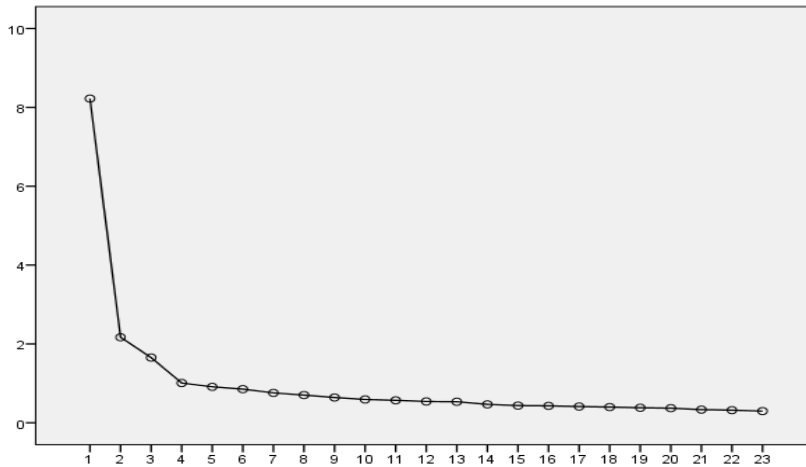
Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin SAKAÖ'ye verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi sonuçları, Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterliliği Ölçümü

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.932
Ki-kare değeri	32367.835
Bartlett Küresellik Testi	253
<i>p</i>	.000

Tablo 9'da görüldüğü üzere, KMO değeri .93 olarak hesaplanırken Barlett Küresellik testinin sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 32367.835$, $df= 253$; $p<.01$). Bu bulgu, 3283 katılımcıdan toplan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğini göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Buradan hareketle, veriler üzerinde faktör sayısı ölçütüne bağlı olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine dair bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Faktör özdeğerlerine ait çizgi grafiği

Şekil 1’de verilen özdeğer grafiğine göre yüksek ivmeli ve hızlı düşüşlerin faktör sayısını vereceği rasyonelinden yola çıkılarak ilgili ölçeğin 23 maddeli, üç faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (De Vaus, 2002). Bunun sonucu olarak, belirlenen öz değerler doğrultusunda dört faktörlü, sosyal medya kullanım amaçları ölçeğindeki maddelerin varimax döndürmesi sonrasındaki yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdesine dair veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
SAKAÖ Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek maddesi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
Madde-3	.783	.212		
Madde-2	.779			.225
Madde-1	.767			.209
Madde-4	.652	.239		.232
Madde-16	.570	.374	.338	
Madde-17	.560	.432		
Madde-15	.515	.329		
Madde-19		.744		.226
Madde-24	.267	.722		
Madde-20	.139	.698		
Madde-18	.186	.690		
Madde-23		.568	.360	
Madde-25	.317	.512	.286	
Madde-11	.139	.228	.690	.185
Madde-12			.683	.318
Madde-13			.654	.273
Madde-14	.278		.629	
Madde-10		.349	.603	
Madde-9	.228		.490	
Madde-6			.299	.762
Madde-5			.192	.754
Madde-7			.172	.681
Madde-8	.320		.272	.455
Açıklanan Varyans				
Toplam: %56.75				
Faktör 1: %16.20				
Faktör 2: %16.02				
Faktör 3: %14.18				
Faktör 4: %10.35				

Tablo 10’da görülen dört faktör, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının içine gömülü olduğu düşünülen varyansın toplamda yaklaşık %57’sini açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla ilgili değişkene ait varyansın %16’lık (Faktör-1), %16’lık (Faktör-2), %14’lük (Faktör-3) ve %11’lik (Faktör-4) kısımlarını, parçalı olarak açıklayabilmektedir. Belirtildiği üzere, döndürme işlemleri sürecinde “Varimax” yöntemi sonucu ulaşılan faktörler arası korelasyonlara göre iki yöntemden biri doğrultusunda veri analizine devam edilmiştir. Varimax döndürme yönteminden elde edilen veriler, faktör yüklerinin belirlenmesi ve maddelerin gruplanması için rapor edilmelidir (Pallant, 2013). Bu varsayım, Varimax döndürme yönteminden elde edilen verilerin kullanılması gerektiğini göstermiş ve bu varsayım doğrultusunda gerçekleştirilen faktörleştirme süreci sonrası her bir faktörün altında toplanan ya da gruplaşan ölçek maddeleri Tablo 10’da gölgelendirme ile öne çıkarılmıştır. Her bir faktör için teori-temelli yapılan isimlendirmeler, ilgili faktörün içinde yer alan maddeleri karakterize eden kavramların çoğunu temsil edecek şekilde yapılmaya

çalışılmıştır. Bu bağlamda örneğin; 1-2-3-4-15-16-17 numaralı maddeler, faktör yüklerinin yüksek ve kabul edilebilir düzeyde olması ölçütüne bağlı kalınarak Faktör-1 olarak belirlenmiştir. Bu kararda göz önünde bulundurulmuş kriter, maddenin 0.45'in üstünde bir faktör yükü değerine sahip olması ve herhangi faktörün yük değeri ile arasında 0.10'dan fazla fark olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Diğer faktörler için de, belirli bir faktör yüküne sahip olan ölçek maddeleri yukarıdaki bahsi geçen ölçütler göz önünde bulundurularak gruplandırılmıştır. Faktörler Şekil 2'de sunulmuştur.



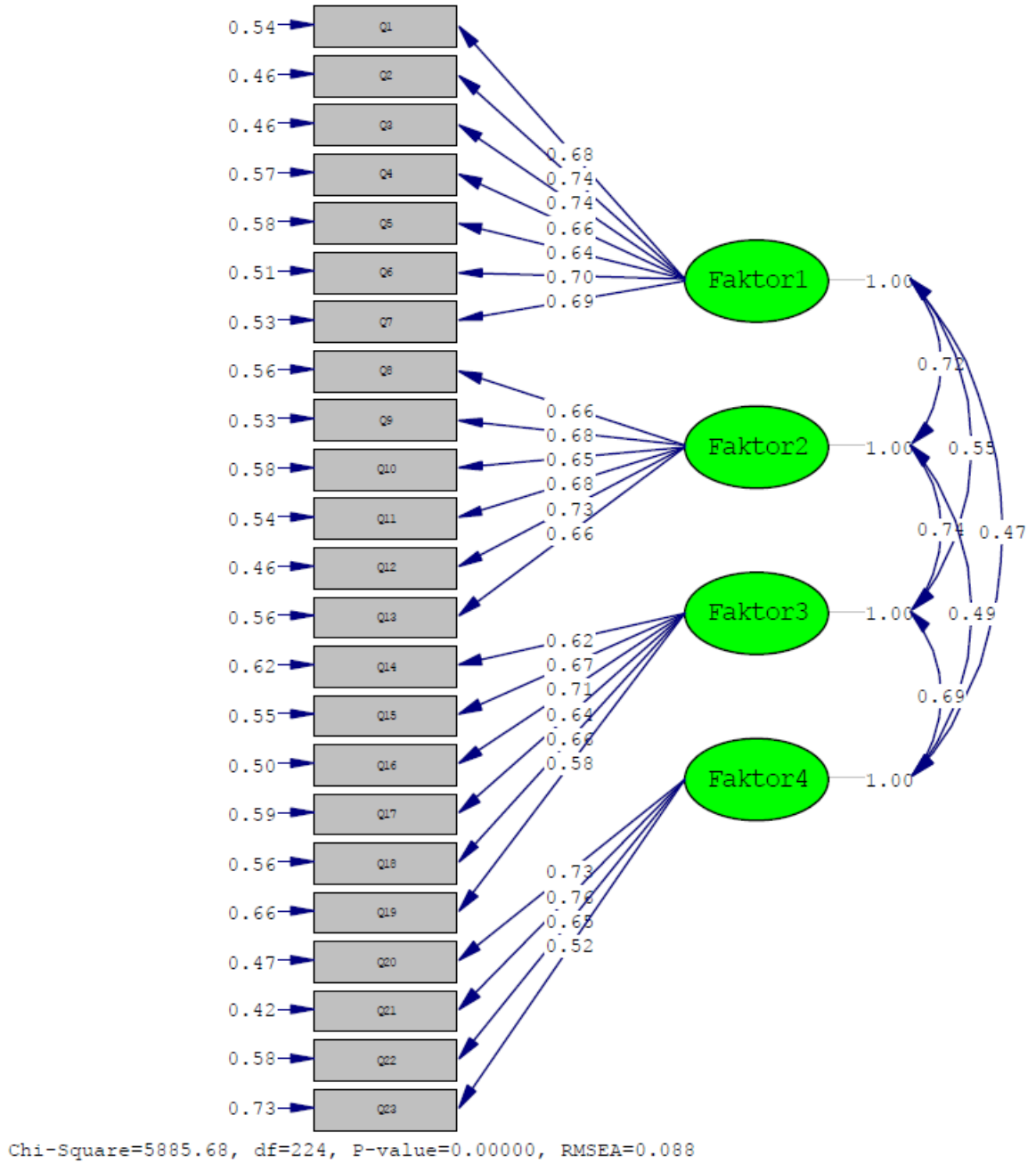
Şekil 2. SAKAÖ faktör isimlendirmeleri modeli

Tablo 10 ve Şekil 2'de de görüldüğü üzere Faktör-1 altında toplanan toplamda yedi madde, "*Bilgi Edinimi ve Paylaşımı*" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör altında toplanan maddelerin içeriği nitel olarak incelendiğinde; *ödev veya araştırma yapma amacı* (Madde-1), *bilgi sahibi olmak* (Madde-4) ve *iletişim* (Madde-16) şeklinde karakterize edici temalar oluştuğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Faktör-2 altında toplanan 18-19-20-23-24-25 numaralı altı madde ise "*Eğlence Teorisi*" şeklinde isimlendirilmiştir. İlgili maddeler, üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı boş zamanları değerlendirme amacıyla kullandıklarını temsil eden maddelerdir. 9-10-11-12-13-14 numaralı altı maddenin altında faktörlendiği Faktör-3 ise aynı şekilde sosyal iletişimin dijital yönünü temsil eden "*Diji-Sosyal İletişim*" şeklinde etiketlenmiştir. Bu faktörün karakteristiğine nitel anlamda bakıldığında; bir üniversite öğrencisinin sosyal medyayı arkadaşlarını takip etmek veya yeni arkadaşlıklar kurmak için kullandığını göstermektedir. SAKAÖ'yü oluşturan son faktör, 5-6-7-8 numaralı dört maddenin birlikte temsil ettiği "*Dijital Sorun Çözme*" şeklinde isimlendirilen faktördür. Bu faktör, genel anlamda üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözerken dijital ortamlardan nasıl yararlandıklarını temsil etmektedir. Son olarak ilgili ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizinden elde edilen değerler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
SAKAÖ Cronbach Alpha Değerleri

Değişken	Soru Sayısı	Çıkarılan Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör-1	7		0.86
Faktör-2	6	1	0.84
Faktör-3	6	1	0.81
Faktör-4	4		0.75
SAKAÖ	23	2	0.92

Tablo 11’de de görüldüğü üzere, sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, 0.92 olarak tespit edilmiştir.



Şekil 3. SAKAÖ'nün faktör yapısına ilişkin modelin standardize edilmiş değerleri

AFA’da ulaşılan faktörler ve bu faktörlere dair geliştirilen modele ek olarak, uyumluluğun kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen DFA’ya dair bulgular Şekil 3’te sunulmuştur. DFA’dan elde edilen veri temelli ve teori yönelimli modelin ki-kare değerinin ($\chi^2 = 5885,68$; $N= 3283$; $sd= 224$; $p = 0.000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, SAKAÖ’nün genel olarak iyi uyum gösterdiğini belirtir (Kline, 2011). Yapılandırılan model için tespit edilen uyumluluk indekslerine dair kararlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.
SAKAÖ'ye İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks Tipleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Elde Edilen İndeksler	Ölçüt Temelli Araştırmacı Kararı
X ² /SD	0-3	3-5	26,27(5885,68/224)	Kabul edilemezdir
RMSEA	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.10	0.088	Kabul edilebilir
CFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.95	Kabul edilebilir
NNFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.94	Kabul edilebilir
NFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.95	Kabul edilebilir
SRMR	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.08	0.064	Kabul edilebilir
GFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.87	Kabul edilebilir
AGFI	.90≤değer≤1.00	.85≤değer≤.90	0.87	Kabul edilebilir

Tablo 12’de verilen değerler modelin, toplamda sekiz tane olan indeks tipleri açısından üç adet mükemmel uyum, beş tane ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ki-kare uyum istatistiğine dair bu çalışma için hesaplanan değer (26,27) yapılandırılan model açısından kabul edilemez görünmektedir (Tabachnick ve Linda, 2012). Bazı çalışmalarda Ki-kare uyum istatistiğinden elde edilen oran sıfırdan çok yüksek seviyelere kadar değer almaktadır (Iacobucci, 2010). Normal şartlar altında Ki-kare uyum istatistiğinden elde edilen ölçüm sınıf ise model veriye uyum sağlamaktadır (Vieira, 2011). Ancak, Ki-kare istatistiği hassas bir istatistik türü olduğundan her hangi bir çalışma bağlamında var olan belli başlı durumlardan oldukça etkilenebilmektedir. Ki-kare istatistiğini en ciddi derece etkileyen faktör örneklem hacmidir (Marcoulides ve Schumacker, 2001). Örneklem hacmi 200 ya da daha fazla olduğunda doğrulayıcı faktör analizi bağlamında Ki-kare değerinde ciddi artışlar gözlemlenebilir (Kline, 2015). Dolayısıyla bu çalışma bağlamında Ki-kare değerinin 5 değerinin üstünde olması yukarıda sunulan gerekçe ile açıklanabilir.

Tablo 12’de verilen diğer uyum indekslerine bakıldığında ise RMSEA= 0.088 şeklinde tespit edilen yaklaşık hataların ortalama karekökü değeri, 0,05’ten küçük olduğunda mükemmel bir uyumu, 0,1’den küçük olduğunda ise kabul edilebilir bir uyumu işaret ettiği için bu çalışmadaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Diğer taraftan, bu araştırma için elde edilen CFI uyum indeksinin 0,95 olduğu ve bu değer kabul edilebilir bir uyum aralığını işaret ettiği gözlemlenmiştir. Elde edilen NFI ve NNFI değerleri incelendiğinde, sırasıyla bu değerlerin 0,95 ve 0,94 düzeyinde olduğu, NFI ve NNFI değeri açısından da kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, genel uyum indeksi GFI= 0,87 ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi AGFI= 0,87 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 1’e yakın olması, kurulan modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Lomax ve Schumacker, 2012). Son olarak, SRMR standardize edilmiş ortalama hataların karekökünü göstermektedir ve ilgili değer 0’a doğru yaklaştıkça kurgulanan modelin uyum iyiliğinin artacağı söylenebilir (Tabachnick ve Linda, 2012). Bu araştırma bağlamında ilgili değer 0,064 olarak bulunmuştur ve modelin bu açıdan kabul edilebilir iyi uyum aralığında olduğunu göstermektedir.

AFA ve DFA’da elde edilen bulguların ardından, üniversite öğrencilerinin ilgili ölçeğe verdiği yanıtların çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme ve SAKAÖ’nün alt boyutlarının çeşitli değişkenler karşısındaki duyarlılığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizlerine dair bulgular aşağıda verilmiştir. Öncelikle dört faktör (*Bilgi Paylaşım, Eğlence, Dijital-Sosyal İletişim, Sorun Çözme*) öğrenim görülen fakülte türü açısından ele alınmıştır.

Tablo 12.
Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Öğrenim Gördükleri Fakülte Türü Değişkenine Ait Bulgular

Değişken	Fakülteler	N	X	SS	Min.	Max.
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Eğitim	882	3.6952	.85522	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	3.7195	.81028	.00	5.00
	Güzel Sanatlar	186	3.8425	.79109	1.00	5.00
	Hukuk	197	3.3270	.80324	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.6496	.80311	1.43	5.00
	İletişim	160	3.6634	.94657	.00	5.00
	Mimarlık	389	3.7484	.74538	.71	5.00
	Mühendislik	158	3.3707	.91225	.43	5.00
	Dış Hekimliği	90	3.6508	.70771	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	3.6263	.80687	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	3.5898	.87522	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	3.5502	.95387	.00	5.00
<i>Toplam</i>		3275	3.6387	.85468	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	Eğitim	882	3.4110	.92756	.00	5.00
	Fen Edebiyat	220	3.3068	.87117	.00	5.00
	Güzel Sanatlar	185	3.4171	.84416	.50	5.00
	Hukuk	197	3.0389	.98768	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.3737	.76982	.83	5.00
	İletişim	160	3.4375	.98375	.00	5.00
	Mimarlık	389	3.3556	.87569	.00	5.00
	Mühendislik	158	3.0928	.93763	1.17	5.00
	Dış Hekimliği	90	3.3463	.81658	.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	3.3563	.91348	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	3.4073	.94691	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	3.3032	.96862	.00	5.00
<i>Toplam</i>		3273	3.3411	.92235	.00	5.00
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Eğitim	882	2.8634	.92468	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	2.6425	.74767	.00	5.00
	Güzel Sanatlar	186	2.8943	.90636	.00	5.00
	Hukuk	197	2.5102	.84760	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	2.9948	.85674	1.00	5.00
	İletişim	160	2.9490	.91153	.00	5.00
	Mimarlık	389	2.7699	.87088	.00	5.00
	Mühendislik	158	2.7331	.93526	.00	5.00
	Dış Hekimliği	90	2.7148	.77219	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	2.9064	.90682	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	2.9326	.91500	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	2.8486	.95903	.00	5.00
<i>Toplam</i>		3275	2.8231	.90365	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	Eğitim	882	2.6922	1.01230	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	2.4118	.84350	.50	5.00
	Güzel Sanatlar	186	2.6492	.97134	.00	5.00
	Hukuk	197	2.4124	.91348	1.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	2.7402	.85539	.00	5.00
	İletişim	160	2.7719	1.01149	.00	5.00
	Mimarlık	389	2.6838	.93608	.00	5.00
	Mühendislik	158	2.6820	.96913	.00	5.00
	Dış Hekimliği	90	2.6667	.84835	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	2.7500	.96829	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	2.7714	1.07167	.00	5.00

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Anadolu Bil MYO	404	2.8014	1.06678	.00	5.00
Toplam	3275	2.6808	.98774	.00	5.00

Tablo 12 farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım alt amaçları ile ilgili betimsel verileri göstermektedir. Tablo 13 incelendiğinde ise dört alt amaç adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları her dört alt boyut adına da öğrenim görülen fakülte türüne göre istatistiki olarak farklılaşmaların olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenim görülen fakülte türü değiştiğinde sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* [F(11. 3274)=6.475; $p \leq 0.01$; $p=0.000$], *eğlence* [F(11. 3272)=3.974; $p \leq 0.01$; $p=0.000$], *Dijital-Sosyal İletişim* [F(11. 3274)=3.942; $p \leq 0.01$; $p=0.000$] ve *sorun çözme* [F(11.3274)=3.749; $p \leq 0.01$; $p=0.000$] amaçlı kullanımlar da ciddi bir biçimde farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 13.
Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Öğrenim Gördükleri Fakülte Türü Değişkenine Ait Bulgular

Değişken		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama Kare</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	51.085	11	4.644	6.475	.000
	Grup içi	2340.507	3263	.717		
	Toplam	2391.592	3274			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	36.824	11	3.348	3.974	.000
	Grup içi	2746.758	3261	.842		
	Toplam	2783.582	3272			
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	43.364	11	3.942	4.891	.000
	Grup içi	2630.154	3263	.806		
	Toplam	2673.518	3274			
<i>Sorun Çözme</i>	Gruplar arası	41.239	11	3.749	3.880	.000
	Grup içi	3152.972	3263	.966		
	Toplam	3194.210	3274			

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Güzel Sanatlar, Mimarlık ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre sosyal ağları daha çok bilgi paylaşımı amaçlı kullandıkları ortaya çıkmaktadır.
- Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre her üç fakültede yer alan öğrencilerin puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre Güzel Sanatlar (X=3.84; SS = 0.79) ve Hukuk Fakültesi (X = 3.04; SS = 0.80) arasında Güzel Sanatlar Fakültesi lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı *eğlence* amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İletişim, Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin sosyal medyayı diğer fakültelerdeki öğrencilere göre genel anlamda daha çok *eğlence* amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- Bu anlamda, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre her üç fakültede yer alan öğrencilerin *eğlence* puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin *eğlence* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre İletişim (X=3.43; SS=.98) ve Hukuk Fakültesi (X=3.04; SS=.99) arasında İletişim

Fakültesi lehine ($p \leq 0.01$; $p = 0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı ***dijital-sosyal iletişim*** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya gruplarıyla iletişim halinde olabilmeleri için sosyal medyayı diğer fakültelerdeki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Aynı zamanda İletişim ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin de sosyal ağları iletişimsel süreçlerini sürdürmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- Bu bağlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre dört fakültede yer alan öğrencilerin *dijital-sosyal iletişim* puanları diğer sekiz fakültede yer alan öğrencilerin *dijital-sosyal iletişim* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre İktisadi ve İdari Bilimler ($X = 2.99$; $SS = 0.86$) ve Hukuk Fakültesi ($X = 2.51$; $SS = .85$) arasında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi lehine ($p \leq 0.01$; $p = 0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı ***sorun çözme*** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İletişim Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO ve Anadolu Bil MYO'da öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerdeki öğrencilere nazaran sosyal medya gruplarını daha çok sorun çözme amaçlı kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.
- Bu bağlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre üç fakültede yer alan öğrencilerin *sorun çözme* puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin *sorun çözme* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre İletişim ($X = 2.77$; $SS = 1.01$) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($X = 2.41$; $SS = .84$) arasında İletişim Fakültesi lehine ($p \leq 0.01$; $p = 0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 14'te cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin *bilgi paylaşım*, *eğlence*, *dijital-sosyal iletişim* ve *sorun çözme* değişkenlerine ait puanlar gösterilmektedir. Görüldüğü üzere, sosyal medyayı dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme amaçlı kullanan öğrencilerin kadın veya erkek olması açısından istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre sosyal medyayı daha etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Tablo 14'te gösterilen ortalama farklılıklarının istatistiki olarak bir değer taşıyıp taşımadığının anlaşılması için t-testi analizleri de gerçekleştirilmiş ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.
Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi</i>	Kadın	2045	3.6985	.82270	4.858	3209	.000
<i>Paylaşım</i>	Erkek	1164	3.5474	.88891	4.756		.000
<i>Eğlence</i>	Kadın	2044	3.3973	.92092	4.268	3207	.000
	Erkek	1163	3.2535	.91141	4.280		.000
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Kadın	2045	2.8132	.88883	-.928	3209	.353
	Erkek	1164	2.8439	.92391	-.918		.359
<i>Sorun Çözme</i>	Kadın	2045	2.6600	.98601	-1.749	3209	.080
	Erkek	1164	2.7234	.98677	-1.749		.080

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 14'te görüldüğü üzere kadın ($X=3.70$; $SS=0.82$) ve erkek ($X= 3.54$; $SS=.89$) öğrencilerin bilgi paylaşımı değişkenine ait elde ettikleri puanlar istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(3209)=4.86$; $p\geq 0.05$. $p=0.000$). Bununla birlikte kadın ($X=3.40$; $SS=0.92$) öğrencilerin sosyal medyayı, erkek ($X=3.25$; $SS=.91$) öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla eğlence amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir ($t(3207)=4.27$; $p\geq 0.05$. $p=0.000$).

Aşağıda yer alan Tablo 15'te farklı yaş gruplarında öğrenim gören öğrencilerin yukarıda ayrıntılı bir şekilde kavramsallaştırılan *bilgi paylaşım*, *eğlence*, *dijital-sosyal iletişim* ve *sorun çözme* değişkenlerine ait puanları gösterilmektedir. Görüldüğü üzere, bu alt boyutlar arasında sadece sorun çözme alt boyutu için yaşa göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Diğer üç değişken için yaş grubu düzeyine göre çeşitli farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Tablo 15'te gösterilen ortalama farklılıklarının istatistiki olarak bir değer taşıyıp taşımadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizleri de gerçekleştirilmiş ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 15.
Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Yaş Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Yaş Grupları</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	16-18	159	3.6613	.93699	.00	5.00
	22-24	1634	3.6862	.84739	.00	5.00
	19-21	1260	3.5892	.85526	.00	5.00
	25+	200	3.5636	.83080	.86	5.00
	Toplam	3253	3.6399	.85505	.00	5.00
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	16-18	159	3.1992	1.10990	.00	5.00
	22-24	1633	3.3909	.90860	.00	5.00
	19-21	1259	3.3190	.91344	.00	5.00
	25+	200	3.2025	.88663	.83	5.00
	Toplam	3251	3.3421	.92149	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	16-18	159	2.6583	.91418	.00	5.00
	22-24	1634	2.8572	.89724	.00	5.00
	19-21	1260	2.8163	.91108	.00	5.00
	25+	200	2.6908	.89891	.83	5.00
	Toplam	3253	2.8214	.90480	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	16-18	159	2.5535	.08365	.00	5.00
	22-24	16934	2.7090	.02468	.00	5.00
	19-21	1260	2.6714	.02737	.00	5.00
	25+	200	2.6100	.06705	1.00	5.00
	Toplam	3253	2.6808	.01732	.00	5.00

Tablo 16'da görüldüğü üzere farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının *bilgi paylaşımı* [$F(3. 3249)=3.647$; $p\leq 0.05$; $p=0.012$], *eğlence* [$F(3.3247)=4.610$; $p\leq 0.05$; $p=0.003$] ve *dijital-sosyal iletişim* [$F(3. 3249)=3.988$; $p\leq 0.05$; $p=0.008$] amaçlarına ait elde ettikleri puanların anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı gözlemlenmiştir. Ancak, *sorun çözme* [$F(3. 3249)=1.706$; $p>0.05$; $p=0.164$] alt boyutuna ait elde ettikleri puanların anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların, bahsi geçen üç değişkene ait çoklu karşılaştırma (*post hoc test*) durumları *Tukey HSD* testi ile incelenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 16.
Öğrencilerin Sosyal Medya'yı Kullanım Amaçları Açısından Yaş Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

Değişken		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	7.979	3	2.660	3.647	.012
	Grup içi	2369.610	3249	.729		
	Toplam	2377.589	3252			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	11.704	3	3.901	4.610	.003
	Grup içi	2748.018	3247	.846		
	Toplam	2759.722	3250			
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	9.768	3	3.256	3.988	.008
	Grup içi	2652.519	3249	.816		
	Toplam	2662.286	3252			
<i>Sorun Çözme</i>	Gruplar arası	4.991	3	1.664	1.706	.164
	Grup içi	3168.975	3249	.975		
	Toplam	3173.965	3252			

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları **Bilgi Paylaşımı** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları bilgi paylaşımı amacıyla en etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarından istatistiksel bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=3.69$; $SS=.85$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=3.56$; $SS=.83$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.012$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları **Eğlence** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları eğlenmek amacıyla kullanan öğrencilerin daha çok 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=2.85$; $SS=.90$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=2.69$; $SS=.90$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.003$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları **Dijital-Sosyal İletişim** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları sosyal iletişim kurmak amacıyla kullanan öğrencilerin daha çok 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin sosyal iletişim amaçlı sosyal medya kullanım puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=3.39$; $SS=.91$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=3.20$; $SS=.89$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.008$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 17 sosyal medyada geçirilen farklı zaman dilimine göre öğrencilerin sosyal medya kullanımlarının alt amaçları ilgili betimsel verileri göstermektedir. Tablo 17 incelendiğinde dört moderatör değişken adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları dört alt boyut adına da öğrencilerin bir gün içinde geçirilen zaman değişkenine göre istatistiki olarak farklılaşmaların olduğunu göstermektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Sosyal Medyada Bir Günde Geçirdikleri Zaman Değişkenine Ait Bulgular

Değişken	Zaman (saat)	n	X	ss	Min	Max
Bilgi Paylaşımı	1-3	1325	3.5876	.84412	.00	5.00
	3-5	1139	3.6915	.83350	.00	5.00
	5+	566	3.6810	.90057	.00	5.00
	Toplam	3030	3.6441	.85220	.00	5.00
Eğlence	1-3	1323	3.2449	.91247	.00	5.00
	3-5	1139	3.3777	.88303	.00	5.00
	5+	566	3.5398	.96311	.00	5.00
	Toplam	3028	3.3500	.91747	.00	5.00
Dijital-Sosyal İletişim	1-3	1325	2.7347	.90266	.00	5.00
	3-5	1139	2.8614	.87228	.00	5.00
	5+	566	2.9965	.91620	.00	5.00
	Toplam	3030	2.8312	.89895	.00	5.00
Sorun Çözme	1-3	1325	2.6351	1.00040	.00	5.00
	3-5	1139	2.6741	.94972	.00	5.00
	5+	566	2.7884	1.01098	.00	5.00
	Toplam	3030	2.6784	.98492	.00	5.00

Diğer bir ifadeyle, Tablo 18’de de görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal medyada bir gün içinde geçirdikleri zaman değiştikçe sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* [F(2. 3027)=5.22; p≤0.01; p=0.000], *eğlence* [F(2. 3025)=21.59; p≤0.01; p=0.000], *dijital-sosyal iletişim* [F(2. 3027)=18.04; p≤0.01; p=0.000] ve *sorun çözme* [F(2. 3027)=4.84; p≤0.01; p=0.000] amaçlı kullanımları da anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 18.

Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Sosyal Medyada Bir Günde Geçirdikleri Zaman Değişkenine Ait Bulgular

Değişken		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Karesi	F	p
Bilgi Paylaşım	Gruplar arası	7.554	2	3.777	5.215	.005
	Grup içi	2192.228	3027	.724		
	Toplam	2199.781	3029			
Eğlence	Gruplar arası	35.866	2	17.933	21.594	.000
	Grup içi	2512.131	3025	.830		
	Toplam	2547.997	3027			
Dijital-Sosyal İletişim	Gruplar arası	28.834	2	14.417	18.041	.000
	Grup içi	2418.930	3027	.799		
	Toplam	2447.765	3029			
Sorun Çözme	Gruplar arası	9.358	2	4.679	4.836	.008
	Grup içi	2928.976	3027	.968		
	Toplam	2938.334	3029			

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **bilgi paylaşımı** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşmak amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 3-5 saat zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin bilgi paylaşımı puanları 1-3 saat veya 5 saat üzeri zaman geçiren öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 3-5 saat zaman geçiren ($X=3.69$; $SS=.83$) ve 1-3 saat ($X=3.59$; $SS=.84$) zaman geçiren öğrencileri arasında 3-5 saat zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.005$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **eğlence** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok eğlence amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X=3.54$; $SS=.96$) ve 1-3 saat ($X=3.25$; $SS=.91$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **Dijital-Sosyal İletişim** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok *Dijital-Sosyal İletişim* amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin *Dijital-Sosyal İletişim* amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin *Dijital-Sosyal İletişim* amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X=3.00$; $SS=.92$) ve 1-3 saat ($X=2.73$; $SS=.90$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **Sorun Çözme** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok *Sorun Çözme* amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin *Sorun Çözme* amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin *Sorun Çözme* amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X=2.79$; $SS=1.01$) ve 1-3 saat ($X=2.64$; $SS=1.00$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 19’da farklı akademik başarı düzeyine sahip olan üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı *bilgi paylaşım, eğlence, dijital-sosyal iletişim, sorun çözme* amaçlı kullanımları ile ilgili betimsel veriler gösterilmektedir. Buna göre sosyal medyayı bilgi paylaşımı amacı dışındaki diğer üç amaç için kullanan üniversite öğrencilerinin puanları arasında gözle görülebilen bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 19.
Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Not Ortalaması</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	1.00-1.99	566	3.5177	.95741	.00	5.00
	2.5-2.99	821	3.5829	.82842	.00	5.00
	2.00-2.49	1041	3.6892	.82726	.00	5.00
	3.00+	713	3.7427	.80932	.00	5.00
	Toplam	3141	3.6427	.85211	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	1.00-1.99	566	3.2856	1.00465	.00	5.00
	2.5-2.99	819	3.3193	.92170	.00	5.00
	2.00-2.49	1041	3.3641	.88528	.00	5.00
	3.00+	713	3.4009	.90030	.00	5.00
	Toplam	3139	3.3466	.92112	.00	5.00
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	1.00-1.99	566	2.7915	.95412	.00	5.00
	2.5-2.99	821	2.8272	.90585	.00	5.00
	2.00-2.49	1041	2.8361	.90380	.00	5.00
	3.00+	713	2.8177	.86825	.00	5.00
	Toplam	3141	2.8216	.90544	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	1.00-1.99	566	2.7076	1.07133	.00	5.00
	2.5-2.99	821	2.6845	.96100	.00	5.00
	2.00-2.49	1041	2.6988	.98381	.00	5.00
	3.00+	713	2.6350	.96784	.00	5.00
	Toplam	3141	2.6822	.99065	.00	5.00

Tablo 19 incelendiğinde sosyal medya kullanımına ilişkin dört alt amaç adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Belirtilen bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amaçlı gerçekleştirilen Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları Tablo 20’de detaylandırılmıştır. Buna göre sadece akademik başarının sadece bilgi paylaşımı alt amacı açısından istatistiki bir farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20.

Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları Açısından Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

<i>Değişken</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	21.166	3	7.055	9.799	.000
	Grup içi	2258.736	3137	.720		
	Toplam	2279.903	3140			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	5.134	3	1.711	2.019	.109
	Grup içi	2657.369	3135	.848		
	Toplam	2662.502	3138			
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	.767	3	.256	.312	.817
	Grup içi	2573.464	3137	.820		
	Toplam	2574.231	3140			
<i>Sorun Çözme</i>	Gruplar arası	2.247	3	.769	.763	.515
	Grup içi	3079.309	3137	.982		
	Toplam	3081.556	3140			

Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı amacıyla kullanma eğiliminde oldukları ve *bilgi paylaşımı* puanlarının [F(3. 3137)=9.80; $p \leq 0.01$; $p = 0.000$] ciddi bir biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan sosyal medyayı *Eğlence* [F(3. 3135)=2.02; $p \leq 0.01$; $p = 0.109$], *Dijital-Sosyal İletişim* [F(3. 3137)=0.312; $p \leq 0.01$; $p = 0.817$] ve *Sorun Çözme* [F(3. 3137)=0.763; $p \leq 0.01$; $p = 0.515$] amaçlı kullanımların akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tukey HSD testi sonuçları değerlendirildiğinde; Sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* amacıyla kullanan öğrencilerin genel olarak 3.00 ve üzeri, sorun çözme amacıyla kullanan öğrencilerin ise genel olarak 1.00-1.99 arasında bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat puanlar, sadece bilgi paylaşımı alt boyutu temelinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Buna göre akademik başarı anlamında 3.00 ve üzeri not ortalamasına sahip olan öğrencilerin sosyal medyayı bilgi paylaşımı amaçlı kullanmaya yönelik puanları diğer not ortalamalarına sahip olan öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına 3.00 ve üzerinde not ortalamasına sahip olan ($X = 3.74$; $SS = .81$) öğrenciler ile 1.00-1.99 arası ($X = 3.51$; $SS = .96$) not ortalaması olan öğrenciler arasında not ortalaması yüksek olan öğrencilerin lehine ($p \leq 0.01$; $p = 0.00$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören, farklı sınıf düzeyinden üniversite öğrencilerinin dâhil edildiği bu araştırmada ilk olarak, katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek için kullanılan bir veri toplama aracı üzerinde geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının *öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine göre* değişimi tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada, aynı soru setinin çok sayıda katılımcıya yöneltilmesini içeren betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bölümde üniversite öğrencilerinin, sosyal medyayı kullanım amaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçları, sosyal medyanın kullanım amaçları bakımından dört önemli kullanım amacına, (i) *Bilgi Paylaşımı*, (ii) *Eğlence*, (iii) *Dijital-Sosyal İletişim*, (iv) *Sorun Çözme*, ayrıldığını göstermektedir. Özellikle son yıllardaki kullanım alanları incelendiğinde, sosyal ağlar bireylerin günlük yaşamlarında bir alışkanlık haline gelmiştir. Bu bağlamda bireyler eğlenme, haber alma, bilgi sahibi olma, araştırma yapma ve uzak ve yakın çevresiyle bağlantıda kalma ihtiyaçlarını çevrimiçi olarak karşılayabilmektedirler. Sosyal medya kullanıcılarını tanımlayan, sosyal medyanın kullanım amaçlarını ve özellikleri ortaya koyan çalışmalar uluslararası literatürde oldukça fazla bulunmasına rağmen, Türkiye’de sosyal medyanın kimler tarafından, hangi amaçlarla ve ne sıklıkla kullanıldığını araştıran yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma grubunun üniversite öğrencilerden oluşması, kullanım amaçları açısından “bilgi paylaşımı” boyutunun en yoğun olarak öne çıkmasına sebep gösterilebilir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan 3283 öğrenciden çoğu, onların ödev ya da projelerle alakalı araştırma amacıyla sosyal medyayı tercih ettiklerini, merak ettikleri ya da ilgi duydukları bir konu hakkında bilgi edinmek için sosyal medyayı kullandıklarını, farklı görüş ve düşünceler hakkında bilgi sahibi olmak amacı ile sosyal medyada zaman geçirmekten mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak Güzel Sanatlar, Mimarlık ve Fen Edebiyat Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin, diğer fakültelerdeki öğrencilere göre sosyal medya ağlarını daha çok bilgi paylaşımı amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal medyanın bilgi paylaşımı amaçlı kullanıma vurgu yapan birçok çalışma bu bulguyu desteklemektedir (Kert ve Kert, 2010; Chen & Bryer, 2012). Örneğin, Kindi ve Alhasmi (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoğunun sosyal medya ağlarını, bilgiye ulaşma, ödevleri ile ilgili araştırma yapmak ve ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi almak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, sosyal medya ağları bilginin öğrenciler tarafından tüketilmesinin yanı sıra, bilginin paylaşılmasına ve üretilmesine de uygun bir zemin sağladığına, bu araştırma ve diğer yapılan birçok araştırma, kanıt niteliğindedir (Phang & Schaefer, 2009). Ancak, burada önemli olan husus, öğrencilerin sosyal medyayı kullanarak bilgi paylaşımında bulduklarında kullanmış oldukları bilimsel süreç becerileri, eriştikleri kaynaklardaki bilgilerin bilimselliği ve güvenilirliği konusunda bir veri elde edilmemiştir. Dolayısıyla bu konuda derinlemesine incelemeye yönelik araştırmaların yapılması bu konuya katkı sağlayabilir.

Eğlence amaçlı kullanım boyutu İletişim ve Eğitim Fakültesi’nde en yüksek kullanım oranı olarak görülmekte, bu durumda üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı aynı zamanda vakit geçirme, eğlenme, arkadaşlarla sohbet etme olarak algıladıkları anlama gelmektedir. Bu anlamda Kurtuluş, Özkan ve Öztürk’ün (2015) yaptığı araştırmada, öğrencilerin çoğunun sosyal medya araçlarını, bilgi paylaşımında ve akademik çalışmalarda etkin bir şekilde kullanmadıklarını, ancak başkalarının hayatlarını takip edebilmeleri ve oyun oynama gibi boş zamanlarını değerlendirme amacıyla sosyal medyayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin, sosyal medya gruplarıyla iletişim halinde olabilmeleri için, sosyal medyayı diğer fakültelerdeki öğrencilere göre daha fazla kullanmakta oldukları tespit edilmiştir. Bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler için, sosyal medyanın işlevleri açısından iletişim, işbirliği ön planda olduğu görülmektedir. İletişim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO öğrencileri ise sosyal ağları iletişimsel süreçlerini sürdürmek amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, İletişim Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO ve Anadolu Bil MYO’da öğrenim gören öğrencilerin, diğer fakültelerdeki öğrencilere nazaran sosyal medya gruplarını daha çok sorun çözme amaçlı kullanma eğiliminde oldukları da ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler, sosyal medya ağlarının eğitim-öğretimin doğasındaki etkileşim faktörünü sağlayan bir ortam oluşturduğuna inanmaktadırlar. Bu bağlamda, Khan, Kend ve Robertson (2016) öğrencilerin sosyal medyayı, uygun bir ortamda tartışmalar başlatabildikleri, bilgi alışverişinde ve akademik konu tartışmalarında sürekli ve

esnek bir akran erişimine sahip oldukları, rahat bir takım ortamı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak, sosyal medyanın birçok özelliği ve olanaklarının olmasının yanı sıra öğretmenlerin de öğrenme-öğretme süreçlerini aktif, işbirlikli öğrenme yaklaşımları ile desteklemeleri, bu süreçlerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırmada, öğrencilerin sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek sağlamalıdır (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010).

Sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici değişkenlerin biri olarak cinsiyet sayılabilir. Cinsiyetin sosyal medya kullanımında belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalara (Lenhart, Purcell, Smith ve Zickuhr, 2010; JhgLin ve Lu, 2011; Mansumittrchai, Park ve Chiu, 2012) rağmen bu çalışmada cinsiyetin sosyal medyanın bilgi paylaşma ve eğlence kullanım amacında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak bazı araştırmalarda erkeklerin kızlara göre sosyal medyayı daha çok bilgiye ulaşma, problem çözmek amacıyla kullandıkları görülmüştür (Lenhart ve diğerleri, 2010; Lin ve Lu, 2011; Mansumittrchai ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal ağları daha etkin kullandıkları belirtilmiştir (Ahn, 2011; Mansumittrchai ve diğerleri, 2012).

Sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici diğer değişkenlerin birisi de yaş faktörü sayılabilir. Bu anlamda araştırmaya dâhil olan 16-25 yaş ve üstü katılımcıların çoğunun sosyal medyayı, başkalarının günlük yaşantılarını takip edebilmek, onlarla ortak ilgi alanına sahip insanlarla bir araya gelmek ve duygularını ya da görüşlerini ifade edebilecek yazılar eklemek için kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak 22-24 yaş arasında olan katılımcılar, diğer öğrencilere göre daha çok bilgi paylaşımı, eğlence ve sosyal iletişim kurmak amacıyla sosyal medyayı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin sosyal medyayı bilgi paylaşımı, eğlence ve sosyal iletişim amaçlı kullanım oranları yüksek düzeyde olsa da soru çözme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgulardan hareketle, üniversite öğrencilerinin mezun ya da son sınıf seviyesine gelince, farklı sosyal etkinliklere ve mesleki çalışmalara yönelmeleri dolayısıyla, bu öğrencilerin, sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı ve sosyal etkileşim amacıyla kullandıkları düşünülebilir.

Sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici değişkenlerden bir diğeri de öğrencilerin bir günde sosyal medyada geçirdikleri zaman sayılabilir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların birçoğunun sosyal medyayı, sosyal çevrelerindeki insanlarla yaşadıkları sorunları çözmek, aynı zamanda arkadaşlarının ya da ilgi duydukları kişilerin yaşantılarını takip etmek, yeni arkadaşlıklar kurmak, ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi edinmek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak, bu öğrenciler arasında sosyal medyayı daha çok bilgi edinmek ve paylaşmak amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 3-5 saat zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler bir gün içinde 3-5 saatin altında sosyal medya ortamında bulduklarında, söz konusu ortamların öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi oluşturma ve iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu bağlamda Sistek-Chandler (2012)'a göre, sosyal medya, öğrenenler arasında bilimsel bilginin alışverişi için kullanılmakta, çevrimiçi öğrenme ortamları öğretici-öğrenci, öğrenci-kaynak, öğrenen-öğrenen arasında dinamik bir ilişki oluşturmaktadır. Diğer taraftan, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcayan öğrencilerin, sosyal medyayı daha çok eğlence amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, 5 saat ve üzerinde sosyal medyada zaman harcayan öğrencilerin, sosyal medyayı daha çok *Dijital-Sosyal İletişim ve Sorun Çözme* amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, öğrenciler sosyal medya ortamlarında 5 saat ve üzeri fazla zaman geçirdikçe bu ortamları bilgi paylaşımında bulunmaktan ziyade eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular, Mazman ve Usluel (2011) tarafından yapılan sosyal medyanın kullanım amacı ile ilgi gerçekleşen çalışmada da, üniversite

öğrencilerinin çoğunun sosyal medya ağlarını, var olan ilişkileri devam ettirme, yeni ilişkiler kurma, gündemi takip etme, sosyal çevrimdeki insanlarla yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları tespit edilmiştir.

Yukardaki bahsi geçen değişkenler ile birlikte sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici değişkenlerin bir diğeri de, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olabilir. Bu anlamda araştırmaya katılan 3283 öğrenciden çoğunun sosyal ağları, etkinlikleri takip etmek, ilgi duydukları ya da beğendikleri içerikleri paylaşmak, ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi alabilmek, ödev ya da projeleri ile alakalı araştırma yapmak ve arkadaşları ile mesajlaşmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça, sosyal medyayı eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözmekten ziyade daha çok bilgi paylaşımı yapmak amacıyla kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Karlin (2007) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin %60'ının sosyal medya araçlarını eğitim ile ilgili konuları tartışmak için, %50'sinin de okuldaki yaptıkları ve ödevleri hakkında bilgi paylaşmak ve bilgi elde etmek için kullandıkları tespit edilmiştir. Khan, Kend ve Robertson (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal medyayı, ödevleri ya da projeleri ile alakalı araştırma yapabilmek için kullandıkları ifade edilerek, öğrencilerin ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarıyla uygun bir ortamda tartışma başlatabildikleri, bilgi paylaşımında bulunabildikleri, konu tartışmalarında sürekli ve esnek bir ekran erişimine sahip oldukları belirtilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler getirilebilir. Öğrenci ilgi ve beklentilerinin çeşitlendiği günümüzde, sosyal medya ortamlarının kullanılmasıyla öğrencilerin milyonlarca bilgi kaynağı arasında yolunu bulabilme, hangi bilgiye en hızlı nasıl ulaşabileceğini bilme, bilgiyi sınıflandırabilme, eleştirel bakış açısıyla inceleyebilme, değerlendirebilme ve öğrenileni hayata geçirebilme gibi becerilerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerle donatılması, öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri konusunda yol gösteren bir çerçeve oluşturabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, günümüzdeki yükseköğretim kurumları sosyal medya ortamlarını kullanarak bu becerileri öğrencilere kazandırmakla birlikte yetiştirdikleri öğrencileri dijital çağa uyumlu bireyler olarak hazırlayabilirler.

Kaynaklar

- Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: Which students participate in social media? *J. Educational Computing Research*, 45(2) 147-163.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-63.
- Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2011). *Evaluation of policies related with technology use Turkish Educational System*. VI. Balkan Education and Science Conference (pp. 423-428). Skopje, Macedon.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, D. (2005). The net generation goes to university? *The Journalism Education Association Conference*, Griffith University, 29 November – 2 December 2005.
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). 'Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning'. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 87-104.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative & quantitative approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Atıf İndeksi, 001-414.
- De Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. Sage Publications.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Finegold, D. & Notabartolo, A. S. (2010). *21st-century competencies and their impact: an interdisciplinary literature review*. Transforming the US Workforce Development System. Finegold D, Gatta M, Salzman H, Schurman SJ, eds. Champaign, IL: Labor and Employment Relations Association, 19-56.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to designing and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul, 2-4.
- Holland, L. (2000). *A different divide: Preparing tech-savvy leaders*. *Leadership*, 30 (1), 8-12.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, 20(1), 90-98.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st century education*. Alexandria, VA: The Center for Public Education.
- Johnson, D. B. (2009). *The Digital disconnect: Uncovering barriers that sustain the phenomena of unplugged teachers in a technological era*. USA: Louisiana State University.
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *The NMC horizon report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, TX: New Media Consortium.
- Karaca, A. P. & Tamer, M. A. (2017). Development of a scale to determine high school students' purposes for the utilization of social networks via smart phones. *E-International Journal of Educational Research*, 8(3), 34-45.
- Karlin, S. (2007). Examining how youths interact online. *School Board News*, 73(4), 6-9.
- Kert, S. B. & Kert, A. (2010). The usage potential of social network sites for educational purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486-507.
- Khan, T., Kend, M. & Robertson, S. (2016). Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes. *Accounting Education*, 25(6), 534-567.

- Kindi, S.S.A. & Alhashmi, S. M. (2012). Use of social networking sites among Shinas College of Technology students in Oman. *Journal of Information & Knowledge Management*,11(1).
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kurtuluş, S., E. Özkan & S. Öztürk, (2015). How do social media users in Turkey differ in terms of their use habits and preferences? *International Journal of Business and Information*,10(3), 337-364.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed. *Journal of Computing in Teacher Education*,25(3), 87-97.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. & Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet uses among teens and young adults*. Pew Internet & American Life Project, An initiative of the Pew Research Center, Washington, D.C.
- Lin, K.Y. & Lu, H.P. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*,27, 1152-1161.
- Louis, R. C. (2012). *A case study exploring technology integration and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms*. [Doctoral dissertation, College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts]. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1190/fulltext.pdf>
- Mansumittrachai, S., Park, C.H. & Chiu, C.L. (2012). Factors underlying the adoption of social network: A study of Facebook users in South Korea. *International Journal of Business and Management*.7(24), 138-153.
- Martin, E. M. P. (2012). *Digital natives and digital immigrants: Teaching with technology*. Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (Eds.). (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Psychology Press.
- Mazman, G. & Usluel, Y.K. (2011). Gender differences in using social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*,10 (2).
- Means, B. & Olson, K. (1995). *Technology's role in education reform: Findings from a national study of innovating schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Available from www.educause.edu/educatingthenetgen/ adresinden alınmıştır.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pedró, F. (2006). *The New millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. OECD-CERI.
- Phang, A., & Schaefer, D. J. (2009). Is ignorance bliss? Assessing Singaporean media literacy awareness in the era of globalization. *Journalism & Mass Communication Educator*,64(2), 156-172.
- Prensky, M. (2001a). *Digital natives, digital immigrants*. From on the horizon (MCB University Press, 9(5).
- Prensky, M. (2001b). *Do they really think differently? Published in On the Horizon* (MCB University Press, 9 (6), December 2001).
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native*. Retrieved December, 13. 2019.
- Prensky, M. (2009). *H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives*.
- Rayport, J. F. (2009). *Social networks are the new web portals*. 2 Aralık 2019 tarihinde http://www.businessweek.com/technology/content/jan2009/tc20190121_557202.html adresinden alınmıştır.
- Sistek-Chandler, C. (2012). Connecting the digital dots with social media and Web 2.0 technologies, *Journal of Research in Innovative Teaching*, 78-87.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tan, S. C. (2010). *School technology leadership: Lessons from empirical research*. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference, Sydney, Australia, 5 - 8 December 2010. 23 Aralık 2019 tarihinde http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/4622/1/sc_tan_2010_stl_a.pdf adresinden alınmıştır.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 3-22). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Vieira, A. L. (2011). Preparation of the analysis. *Interactive LISREL in practice*. 1st ed. London: Springer.
- Wallace, R. M. (2004). A framework for understanding teaching with the internet. *American Educational Research Journal*, 41, 447-488.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Atıf için/Citation: Uygun, N. ve Saraç, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 199-212.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Tercihlerinin Ders Planları ile İncelenmesi

Neşe UYGUN*, Esra SARAÇ**

Öz: Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihlerinin ders planları aracılığı ile incelenmesidir. Öğretmen adaylarının ders planlarında yer verdikleri ölçme ve değerlendirme tercihleri derslere ve öğrenim görülen üniversite türüne göre analiz edilmiştir. Çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, devlet ve vakıf üniversitelerinde 4. sınıfta öğrenim gören 16 öğretmen adayı yer almıştır. Elden edilen veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Tercihler derslere göre incelendiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en çok fen bilimleri derslerinde, geleneksel tekniklerin ise en çok matematik derslerinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite türüne göre ölçme ve değerlendirme teknikleri tercihlerinin farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullanmalarına yönelik uygulamalı çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, ölçme ve değerlendirme teknikleri, ders planları.

Examination of Pre-service Primary School Teachers' Preferences for Measurement and Evaluation Techniques with Lesson Plans

Abstract: The aim of the study was to examine the preferences of pre-service primary teachers about measurement and evaluation techniques through lesson plans. The measurement and evaluation preferences included in the lesson plans of pre-service primary school teachers were analyzed according to the courses and the type of university they attended. The study was carried out using the document analysis method. The study was conducted with 16 senior teacher candidates from state and private universities. The obtained data were analyzed by document analysis. It has been observed that classroom pre-service teachers prefer traditional assessment and evaluation techniques more. When the preferences were analyzed according to the courses, it was seen that alternative measurement and evaluation techniques were mostly used in science lessons, while traditional techniques were mostly used in mathematics lessons. It has been revealed that pre-service primary school teachers' preferences for assessment and evaluation techniques do not differ according to the type of university they attended. According to the results of the research, increasing the number of practical studies for pre-service teachers to use more alternative measurement and evaluation techniques was suggested.

Keywords: Pre-service primary teachers, measurement and evaluation techniques, lesson plans.

*Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-0961-5303, nese.uygun@hku.edu.tr

**Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9047-4434, esrasarac@kilis.edu.tr

Giriş

Ülkemizde 2005 yılından itibaren, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak uygulanan öğretim programlarında, bu yaklaşımın doğasına uygun öğrenme-öğretme içerikleri ve ölçme-değerlendirme anlayışları benimsenmektedir. Nitekim en son 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli bir biçimde uygulamaya konulan öğretim programlarında benimsenen ölçme değerlendirme anlayışına ilişkin “Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır (MEB, 2018).” ifadelerine yer verilmiştir. Bunlarla birlikte, eğitimde ölçme ve değerlendirmede öğrenme özelliklerinin tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alarak ele alınmasının ve bireysel farklılıklar gerçeğinden hareketle tek tip bir ölçme değerlendirme yaklaşımı yerine çok odaklı yaklaşımın önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı öğrenme ortamlarında ölçme ve değerlendirmelerin klasik yazılı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi geleneksel anlayışa dayalı ölçme ve değerlendirmelerden farklı olması beklenmektedir.

Yaşanan eğitim reformları ile ortaya çıkan yapılandırmacı anlayışa yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin farklı isimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bunlar, “alternatif ölçme ve değerlendirme”, “performansa dayalı değerlendirme” ve “tamamlayıcı ölçme-değerlendirme” olarak karşımıza çıkmaktadır (Tan, 2019; Çetin, 2019; Çıkrıkçı, 2019; Tekindal, 2017; Başol, 2015; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015; Karip, 2012). Bu yöntemlerin ortak noktaları öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak araştırma yapma, tartışma, fikirlerini sunma, gözden geçirme, işbirliği yapma gibi becerileri kullanmalarını sağlamalarıdır. Ayrıca bu yaklaşımlar çerçevesinde kullanılan çoğu teknik, süreç temellidir. Bunların aksine geleneksel yöntemler, kağıt-kalem ile çözülen, sonuç odaklı, tek bir cevabı olan soruları içeren ölçme ve değerlendirmeyi içermektedir.

Bu çalışmada, literatürde daha yaygın kullanımından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ifadesi tercih edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, proje, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, rubrik (dereceli puanlama anahtarı), kontrol listesi, görüşme, gözlem, bulmaca, drama olarak sıralanabilir (Başol, 2015; Bahar vd., 2015; Çepni, 2011). Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ise literatürde kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, uzun cevaplı sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları, kelime ilişkilendirme olarak yer almaktadır (Başol, 2015; Bahar vd., 2015). Çepni (2012)'ye göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amacı, öğrenme sonucunda hangi davranışların ne düzeyde kazanıldığını saptamak iken alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amacı öğrencilere öğrenme ortamında destek vererek sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya konulmasını sağlamaktır.

Wilson'a (2016) göre sorun; yazılı, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma gibi değerlendirme tekniklerinin günümüz eğitim sistemlerinde hala tercih ediliyor olması değil; bu tekniklerin eğitimciler tarafından tercih edilmelerindeki sıklıktır. Ders planlaması yapılmadan önce ilgili öğretmen ve eğitimciler tarafından kazanımların nasıl ölçüleceği düşünülmeli ve gerekli yöntemlerden yararlanarak değerlendirme araçları hazırlanmalıdır (Akt. Çiçek-Erdoğan, 2019). Öğretmenler önceden hazırladıkları ders planları ile bir ya da birkaç ders saatinde işleyecekleri konu için önceden hazırlık yaparlar. Sade ama nitelikli bir ders planı, konuya

ilişkin kazanımları, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılacak materyalleri, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve ölçme değerlendirme tekniklerini içerir. Ders planı öğretmenin derse önceden hazırlanmasını sağlar ve işlenecek ders ile ilgili bir çerçeve sunar. Öğretmenin gerçekleştireceği dersin yapılandırmacı yaklaşıma uyması için sadece öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin değil ölçme-değerlendirme aşamasında kullanılan tekniklerin de yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanması gerekmektedir.

Literatür incelendiği zaman daha çok öğretmenlerle yapılan çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Tuncer ve Geçim, 2019; Baş ve Beyhan, 2016; Özenç ve Çakır, 2015; Toptaş, 2011; Erdal ve Halat, 2009). Bununla birlikte farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile de yapılan çalışmalar mevcuttur. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan bazı çalışmalarda, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin inanç, eğilim, bilgi düzeyi, özyeterlik ve görüşlerinin farklı açılardan incelendiği görülmüştür. Şahin ve Karaman (2013)'ın sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmada 264 öğretmen adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançlarına, cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türlerine ve genel akademik başarı ortalamalarına göre karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Öğretmen adaylarının inanç düzeylerinin, okul türlerine göre yapılan incelemesi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymazken, cinsiyetlere ve akademik başarı ortalamalarına göre yapılan analiz anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının inanç düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının formatif değerlendirmeye olan inanç düzeylerinin en yüksek seviyede, alternatif değerlendirmeye olan inanç düzeylerinin ise en düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Şahin ve Öztürk (2013) ise sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ve ilkokullarda uygulanan ölçme-değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı yansıtmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 47 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler yapmışlardır. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri alternatif ölçme araçları cevapların yoğunluğu doğrultusunda; portfolyo, öz-değerlendirme ve projedir. Ayrıca; öğretmen adaylarının çoğunun ilkokullarda yapılan değerlendirmelerin daha çok ürüne dayalı olduğu, yorumlama, sentez, değerlendirme düzeyindeki kazanımları ölçmede yetersiz olduğu; öğrencilerin yeteneklerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı yönündeki fikirleri ortaya konmuştur.

Literatürde yapılan bu şekildeki benzer çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarının ölçek, anket, görüşme formu, görüşme gibi veri toplama yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tercihleri, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları aracılığıyla incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin tercihlerinin belirlenmesinin, gelecekte meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirme etkinliklerini nasıl yapacakları ile ilgili fikir verecektir. Bu tercihlerin öğretmen adaylarının derslerden önce kendilerinin hazırladıkları ders planları ile incelemenin alanda konu ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihlerinin ders planları aracılığı ile incelenmesidir. Çalışmanın odaklandığı araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri nasıldır?
- Derslere göre ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri nasıldır?
- Öğrenim gördükleri üniversite türüne göre ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de ilgili konu hakkında anlam oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Akt., Kırıl, 2020). Doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (O’leary, 2004; Akt., Özkan, 2019). Araştırmalarda kullanılacak dokümanlar; metinler, kitaplar, ansiklopediler, raporlar, sözlükler, dergiler, günlükler, fotoğraflar, afişler, haritalar, ses kayıtları, müzik yayınları, belgeseller, TV programları vb. olarak sıralanabilir (Geray, 2006). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları dokümanlar olarak ele alınarak incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Araştırma grubuna karar verilirken öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini ve fen öğretimi, matematik öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi öğretmenlik alan derslerini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu derslerin tümünü 3. Sınıfta almışlardır. Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğretmenlik uygulaması I dersini alan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 8 öğretmen adayı Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda; 8 öğretmen adayı ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan bir vakıf üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim görmektedirler. Öğretmenlik uygulaması grupları sorumlu öğretim elemanlarına Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından rastgele atanmaktadır. Bu nedenle ilk önce araştırmacıların çalıştıkları üniversitelerdeki Öğretmenlik Uygulaması I dersi gruplarında yer alan öğretmen adayları ile toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öğretmen adaylarına yapılması planlanan çalışma ile ilgili bilgi verilerek çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. İki devlet, ikisi vakıf üniversitesinden olmak üzere 4 gruptaki tüm öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini beyan etmişlerdir. Öğretmen adaylarından araştırma için ders anlatımı yapacakları dersler için ders planı hazırlamaları istenmiştir. Katılımcıları etkilememek için ders planlarının ölçme ve değerlendirme bölümlerinin analiz edileceği ile ilgili bilgi verilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ile elde edilmiştir. Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede, öğretmenlik uygulamasında alana/branşa bağlı olarak uygulama öğretmeni başına düşen uygulama öğrencisi sayısı göz önünde bulundurularak uygulama öğrencisinin dersi planlayıp işlemesine imkân verileceği belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının işleyecekleri dersi planlamaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının işleyecekleri derse ilişkin yapacakları ders planlarının şekilsel yapısı ile ilgili bir sınırlama getirilmemiştir (örnek ders planı şablonu verme

gibi). Katılımcılar bu konuda serbest bırakılmıştır. Nitekim her ders planında ölçme ve değerlendirme bölümü yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yaptıkları ders planlarını ders anlatımından sonra araştırmacılara teslim etmeleri sağlanmıştır.

Yine aynı yönergede; her bir dönemde uygulama öğrencisinin uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4 (dört) defa fiilen ders anlatmasına ilişkin ifade yer almaktadır. Bu nedenle her öğretmen adayından 4'er tane ders planı istenmiştir. Öğretmen adaylarının bazıları 4'ten fazla ders anlatımı yapmalarına rağmen derslere göre ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihleri sağlıklı karşılaştırabilmek için standart bir sayı belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama okulundaki danışman sınıf öğretmeninden, anlatılacak ders dağılımları yapılırken derslerde çeşitlilik olacak şekilde planlanması istenmiştir. Bu şekilde öğretmen adaylarının farklı dersleri anlatması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmanın doğasına uygun olarak doküman analizi ile analiz edilmiştir. Doküman analizi süreci, öncelikle verilerin dikkatli ve odaklı bir şekilde yeniden okunmasını ve gözden geçirilmesini içermektedir. Gözden geçiren kişi, seçilen verilere daha yakından bakmakta ve bir fenomenle ilgili temaları ortaya çıkarmak için verilerin özelliklerine göre kodlama ve kategori yapısı oluşturmaktadır (Bowen, 2009; Akt., Özkan, 2009). Araştırma kapsamında toplam 64 ders planı analiz edilmiştir. Ders planlarının ölçme ve değerlendirme bölümü her iki araştırmacı tarafından da analiz edilerek kodlar ve sıklıklar belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin her biri farklı bir kod olarak belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Fikir ayrılığına düşülen 5 değerlendirme sorusu için ölçme ve değerlendirme uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Onun görüşü doğrultusunda karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikle öğretmen adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme teknikleri ortaya konulmuştur. Daha sonra sırasıyla, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin derslere ve öğrenim görülen üniversite türüne göre yapılan analizleri sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri nasıldır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının tüm derslere göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'deki veriler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerine ilişkin genel bir fikir vermektedir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Tüm Derslere Göre Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tercihleri

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Sıklık
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Sözlü yoklama/sınav/soru-cevap	30
	Uzun cevaplı (açık uçlu) sorular	13
	Boşluk doldurma	16
	Doğru-yanlış	17
	Kısa cevaplı sorular	22
	Çoktan seçmeli test	11
	Eşleştirme	11
	Toplam	120
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Öz değerlendirme	14
	Kavram haritası	10
	Akran değerlendirme	7
	Yapılandırılmış grid	9
	Performans görevi	27
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	6
	Anlam çözümleme tablosu	3
	Bulmaca	17
Toplam	93	

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları tüm derslerin genelinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme (120) tekniklerini tercih etmişlerdir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise sözlü yoklama/sınav/soru-cevap (30) daha çok kullanılırken çoktan seçmeli test (11) ve eşleştirme (11) daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi (27) tercih edilirken anlam çözümleme tablosu (3) daha az tercih edilmiştir. Genel olarak tercihler değerlendirildiğinde geleneksel tekniklerin daha çok tercih edildiği görülmekle birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de önemli derecede tercih edilmiş olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri derslere göre nasıldır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının fen bilimleri, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerine göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Tercihlerinin Ders Planları ile İncelenmesi

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının Derslere Göre Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tercihleri

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Fen bilimleri (sıklık)	Matematik (sıklık)	Türkçe (sıklık)	Sosyal Bilgiler (sıklık)
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Sözlü yoklama/sınav/soru-cevap	4	14	8	4
	Uzun cevaplı (açık uçlu) sorular	5	2	3	3
	Boşluk doldurma	4	5	2	5
	Doğru-yanlış	5	3	3	6
	Kısa cevaplı sorular	8	10	3	1
	Çoktan seçmeli test	2	3	2	4
	Eşleştirme	5	2	12	4
	Toplam		33	39	33
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Öz değerlendirme	4	2	4	4
	Kavram haritası	8	2	0	0
	Akran değerlendirme	2	3	1	1
	Yapılandırılmış grid	2	2	2	3
	Performans görevi	3	7	7	10
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	2	2	0	2
	Anlam çözümlene tablosu	3	0	0	0
	Bulmaca	2	3	7	5
	Toplam		26	21	21

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları fen bilimleri dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine (33) yer vermiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise kısa cevaplı sorular (8) daha çok kullanılırken çoktan seçmeli test (2) daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise en fazla kavram haritası (8) öğretmen adayları tarafından tercih edilmiştir. Matematik dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirmeye (39) yer verilmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise sözlü yoklama/soru-cevap (14) daha çok kullanılırken uzun cevaplı sorular (2) ve eşleştirme (2) daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi (7) tercih edilirken anlam çözümlene tablosu (0) hiç tercih edilmemiştir. Öğretmen adayları Türkçe dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirmeye (33) yer vermiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise eşleştirme (12) daha çok kullanılırken boşluk doldurma (2) ve çoktan seçmeli test (2) daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi (7) ve bulmaca (7) tercih edilirken kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve anlam çözümlene tablosu (0) hiç tercih edilmemiştir. Son olarak öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirmeye (27) yer verdikleri görülmüştür. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise doğru-yanlış (6) daha çok kullanılırken kısa cevaplı sorular (1) daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise

öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi (10) tercih edilirken kavram haritası ve anlam çözümleme tablosu (0) hiç tercih edilmemiştir.

Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının en fazla matematik (39) en az sosyal bilgiler dersinde (27) geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ise öğretmen adaylarının en fazla fen bilimleri (27), en az matematik (21) ve Türkçe (21) derslerinde tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Dersler arasında ortaya çıkan bu farklılıkların ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapısından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ders planlarında daha çok ders kitaplarının konu ya da ünite sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite türüne göre ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihleri nasıldır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite türüne göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının dağılımını Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Türüne Göre Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tercihleri

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Devlet Üniversitesi (Sıklık)	Vakıf üniversitesi (Sıklık)
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Sözlü yoklama/sınav/soru-cevap	14	16
	Uzun cevaplı (açık uçlu) sorular	8	5
	Boşluk doldurma	7	9
	Doğru-yanlış	10	7
	Kısa cevaplı sorular	10	12
	Çoktan seçmeli test	4	7
	Eşleştirme	6	5
	Toplam	59	61
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Öz değerlendirme	9	5
	Kavram haritası	6	4
	Akran değerlendirme	2	5
	Yapılandırılmış grid	4	5
	Performans görevi	15	12
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	4	2
	Anlam çözümleme tablosu	2	1
	Bulmaca	7	10
	Toplam	49	44

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite türüne göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini en fazla vakıf üniversitesine (61) devam eden öğretmen adayları tercih etmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ise en fazla devlet üniversitesine (49) devam eden öğretmen adaylarının tercih ettiği bulgusu ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde; sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Fen bilimleri dersinde öğretmen adaylarının daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden kısa cevaplı soruları daha çok, çoktan seçmeli testi daha az tercih ederken; alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise en fazla kavram haritasını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının tercih nedeni olarak ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders kitaplarında en fazla yer alan ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu söylenebilir. Okur'un (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin genelde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında öğretmenlerin proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullandığı sonucu, yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının proje, poster, portfolyo gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmedikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise sözlü yoklamayı/soru-cevabı daha çok tercih ettikleri bunun yanında uzun cevaplı soruları ve eşleştirmeyi daha az tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi tercih edilirken anlam çözümlene tablosu hiç tercih edilmemiştir. Öğretmen adaylarının tercih nedeni olarak matematik ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili olabilir. Bununla beraber Demir'in (2015) yaptığı çalışmada ilkököl 4. sınıf matematik derslerinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirmenin uygulandığı ülkelerden biri olan ABD'nin bu uygulamalarını, Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma grubuna Türkiye'den 12 sınıf öğretmeni ve ABD'den 12 öğretmen seçilmiştir. Araştırma sonucunda, ABD'de görev yapan öğretmenlerin matematik derslerinde alternatif değerlendirme yöntemleri kullanmalarına karşın Türkiye'deki öğretmenlerin sınıfta bu yöntemleri kullanmadıkları geleneksel ölçme ve değerlendirmeleri tercih ettikleri; her iki ülkede de yöntemlerin uygulanmasını engelleyen belli başlı faktörler olarak sınav sistemine dayalı test baskısı, zaman, yöntemlerin çok olması sonucuna ulaşılmıştır. Erdal ve Halat (2009) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları ölçme araçlarının tercih sıralaması; çoktan seçmeli test, yazılı sınav, performans ödevleri, proje ödevleri, dereceli puanlama ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci günlükleri ve en son olarak kavram haritaları biçiminde yapılmaktadır. Erdal ve Halat'ın (2009) çalışmalarında da görüldüğü gibi ilk tercih geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıdır; ancak alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da tercih edilmektedir. Larson'un (2005) birinci sınıf öğrencileriyle matematik öğretiminde geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirmenin kullanılmasına yönelik çalışmasında, alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin birbirini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu

çalışmada da öğretmen adayları genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik araç kullanmış olmalarına rağmen alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını da tercih etmişlerdir.

Türkçe dersinde öğretmen adaylarının en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tekniklerden ise eşleştirme daha çok kullanılırken boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test daha az kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmede ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi ve bulmaca tercih edilirken kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve anlam çözümleme tablosu hiç tercih edilmemiştir. Öğretmen adaylarının sıklıkla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih etmesi ders kitaplarından yararlanmaları bağlamında açıklanabilir. Ayrıca Yiğit (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiğini; ancak akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları saptanmıştır. En sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevi ve proje olduğu; en az kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada da performans görevi en sık tercih edilen ölçme ve değerlendirme tekniği olması nedeniyle bu çalışma ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise en sık doğru-yanlış sorularını tercih ederken en az kısa cevaplı soruları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları en fazla performans görevini tercih ederken kavram haritası ve anlam çözümleme tablosunu hiç tercih etmemişlerdir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tercih edilen bu ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen adaylarının ders kitaplarında en sık karşılaştıkları tekniklerdendir. Yanpar Yelken'in (2006) sınıf öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler dersinde geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kullanılan bir değerlendirme yaklaşımı olan tamamlayıcı değerlendirmeye ilişkin yaptığı araştırmada; öğretmen adaylarının bu değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin bu değerlendirme tekniklerini hazırlarken zevk aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde alternatif değerlendirmeyi kullanmayı gerekli görmüşlerdir. Duran (2013) sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını ve bunların içinde en fazla boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme teknikleri yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında bu teknikler hakkında yeterli bilgiyi edinememiş olmaları, alternatif ölçme ve değerlendirmelerin zaman alıcı olarak görmeleri gibi çeşitli nedenlere dayandırmaktadır. Duran'ın (2013) yaptığı çalışma kısmen bu çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmen adayları tüm derslerin genelinde en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri, bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise sözlü yoklama/sınav/soru-cevap daha sık kullanılırken çoktan seçmeli test ve eşleştirme daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ise öğretmen adayları tarafından en fazla performans görevi tercih edilirken anlam çözümleme tablosu daha az tercih edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adayları çok çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını ama tercihlerini genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yana kullandıkları söylenebilir. Şahin ve Abalı Öztürk'ün (2013) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının ileriki meslek hayatlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden portfolyo (ürün seçki dosyası) ve projede kendilerini en yeterli gördükleri, iki öğretmen adayının kendilerini akran değerlendirmede, iki öğretmen

adayının kendilerini grup değerlendirmede ve bir öğretmen adayının da kendisini öğrenci günlüklerini kullanmada yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Abalı Öztürk'ün (2013) çalışmaları ile bu çalışma kısmen örtüşmektedir. Walser (2009) üniversitede öz-değerlendirmenin kullanılmasına yönelik bir eylem araştırması yapmıştır. Bu çalışmada; öz-değerlendirme etkinliklerinin motivasyonu artırdığı ve öğretmene geri bildirim vermede fırsat sağladığı bulgusunun elde edilmesine rağmen öz-değerlendirmenin öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden öz değerlendirme sıklıkla tercih edilmemiştir. İncelenen diğer çalışmalarda ise sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden en çok sözlü yoklamaları/soru-cevap (Alaz ve Yazar; 2009; Mertler, 1999), alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden ise en çok performans görevleri (Alaz ve Yazar; 2009; Anderson ve Bachor, 1993; Zhang ve Burry-Stock, 2003), gözlem (Adams ve Hsu, 1998; Alaz ve Yazar; 2009; Mertler, 1999) ve dramayı (Alaz ve Yazar; 2009) kullandıklarını tespit etmişlerdir. Abalı Öztürk ve Şahin'in (2011) sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik öz yeterliliklerini araştırdığı çalışma sonucunda; bu öğretmen adaylarının kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda (5 üzerinden 3.79 aritmetik ortalama ile) yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tercihleri bulunduğu görülmektedir. Bol, Stephenson, O'Connell ve Nunnery (1998) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok kullandıkları tekniklerin gözlem ve performans değerlendirme teknikleri olduğu, sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha fazla alternatif değerlendirme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tercihleri olmasına rağmen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla tercih etmişlerdir.

Öğretmen adayları en fazla matematik en az sosyal bilgiler dersinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ederken alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ise en fazla fen bilimleri en az matematik ve Türkçe derslerinde tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Orhan'ın (2007) çalışmasında fen eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu ile alternatif (otantik) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Orhan'ın (2007) çalışma sonuçları bu çalışmadaki öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde en fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmelerini desteklemektedir. Sinan ve Akyüz'ün (2012) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme için çoğunlukla geleneksel yöntemleri dile getirdikleri (%62), bir kısmı (%8) sürece dayalı olan alternatif ölçme ve değerlendirmeden bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite türüne göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini en fazla vakıf üniversitesi öğretmen adayları, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ise en fazla devlet üniversitesi öğretmen adaylarının tercih ettiği sonucu ortaya koyulmuştur. Duban ve Küçüküymaz (2008) tarafından yapılan çalışmada; bir devlet üniversitesine devam eden sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine olumlu yaklaştıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca İzci, Göktaş ve Şad (2014) yaptıkları çalışmada aralarında sınıf öğretmeni adaylarının da olduğu farklı öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, bu yaklaşımın bazı sınırlılıkları olmasına rağmen öğrenme ve öğretme sürecini

olumlu yönde desteklediklerini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme açısından kendilerini yeterli ya da kısmen yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları tüm derslerin genelinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmişlerdir. İlk okuma ve yazma, Türkçe, matematik, fen, sosyal bilgiler, hayat bilgisi gibi öğretim derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de kullanımının zorunlu tutulduğu uygulamalar yaptırılabilir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden anlam çözümlene tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid ve kavram haritası diğerlerinde göre daha az kullanıldığı için öğretmen adaylarından bunlara yönelik ölçme ve değerlendirme aracı tasarımları istenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerine göre tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; anlam çözümlene tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerek öğretim derslerinde gerekse staj okullarındaki uygulamalarda özellikle tercih edilmesi önerilebilir.

Ders planlarında ders kitaplarındaki hazır ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının yanında öğretmen adaylarının kendilerinin de çeşitli araçlar hazırlamasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullanmalarına yönelik uygulamalı çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2011). Determining the assessment and evaluation selfefficacy of pre-service primary teachers. *Evaluation in Education in The Balkan Countries-14th International Conference*. Belgrade, Serbia.
- Adams, T., L., ve Hsu, J., Y., 1998. Classroom assessment: Teachers' conceptions and practice in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174-180.
- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale*. Erişim adresi (19.12.2020): <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/139.pdf>
- Anderson, J., O. ve Bachor, D., G., 1993. Assessment practices in the elementary classroom: perspectives of stakeholders, *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, Atlanta, GA.
- Bahar, M. Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bol, L., Stephenson, P.L., O'Connell, A. A. ve Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 323-330.
- Çepni, S. (2011). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çıkrıkçı, N. R. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiçek-Erdoğan, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD’de ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükıyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erdal, E. ve Halat. H. (2009). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları ölçme araçları ve ölçme araçları ile ilgili bilgi düzeyleri. *XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiri Özeti*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57.
- Karip, E. (2012). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Larson, A. M. (2005). *Traditional and authentic assessment in mathematics instruction with first grade students: Three case studies* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of South Dakota South Dakota, USA.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A Descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120(2), 285-297.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2019). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sinan, O. ve Akyüz, G. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin inançları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 327-346.
- Şahin, Ç. ve Abalı-Öztürk, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 123-142.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.

- Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 16-37.
- Walser, M. T. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 299-306.
- Yanpar Yelken, T. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-75.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Zhang, Z. ve Burry-Stock, J., A., 2003. Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4) 323- 342



Atıf için/Citation: Karnas, M. (2020). Teaching communication skills to children with severe disabilities: Using evidence based practices. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 213-221.

Teaching Communication Skills to Children with Severe Disabilities: Using Evidence-Based Practices

Mustafa KARNAS*

Abstract: Many children with severe disabilities are having difficulties in communication. These difficulties limit their social interaction and communication with their peers and other people. Some of these children may develop inappropriate and unacceptable forms of communication to interact with people. Performing a comprehensive assessment and choosing an effective intervention are extremely important to prevent these children from developing inappropriate communication behaviors and teach them more functional and acceptable communication skills. This study provides information regarding how to perform a comprehensive assessment and introduce the communication matrix, which is an online assessment tool used to get further information of a child's communication skills. Sample assessment results of a 13-year-old, seven grades, female student with communication difficulties is provided and sample objectives are developed based on student's assessment results. In addition, evidence-based practices and the importance of their use for children with communication difficulties are explained.

Keywords: Disability, assessment, communication, intervention, evidence-based practices.

İleri Derecede Özel Gereksinimli Çocuklara İletişim Becerileri Öğretimi: Kanıt Temelli Uygulamaların Kullanımı

Öz: İleri derecede özel gereksinimli çocukların birçoğu iletişim konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bu zorluklar, çocukların akranlarıyla ve diğer insanlarla olan iletişimini ve sosyal etkileşimini sınırlamaktadır. Bu çocukların bir kısmı etkileşimde bulunmak için uygunsuz ve kabul edilemez iletişim biçimleri geliştirebilmektedir. Bu çocukların uygunsuz iletişim davranışlarını öğrenmelerini önlemek ve daha işlevsel ve kabul edilebilir iletişim becerilerini öğrenmelerini sağlamak için kapsamlı bir değerlendirme yapmak ve etkili bir uygulama seçmek önemlidir. Bu çalışma, kapsamlı bir değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler sağlayarak bir çocuğun iletişim becerileri hakkında daha fazla bilgi almak için kullanılacak, İngilizce'de "communication matrix" olarak bilinen ve Türkçe'de de "iletişim tablosu" olarak ifade edilebilecek, çevrimiçi değerlendirme aracını tanıtmaktadır. Çalışmada, iletişim yetersizliği bulunan 13 yaşındaki yedinci sınıf bir kız öğrencinin değerlendirme sonuçları örnek olarak verilerek bu değerlendirme sonuçlarına göre örnek hedef davranışlar belirlenmiştir. Ek olarak, çalışmada kanıt temelli uygulamalar ve bu uygulamaların iletişim zorluğu yaşayan çocuklar için önemi açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Gereksinim, değerlendirme, uygulama, kanıt temelli uygulama.

Introduction

Communication Skills of Children with Severe Disabilities

Communication is essential for social life and learning because people learn through interaction with each other (Downing, 2005). Communication occurs when a message is sent from an individual to another and the message is understood by receiver (Butterfield & Arthur, 1995). Spoken language is the basic tool for communication, but there are other types of communication tools, which are used with spoken language, such as body movements, gestures, and facial expressions. Using all or some of these tools together increases the effectiveness of communication, but does not guarantee an effective communication. For example, a well-used spoken language may not have any meaning for a communication partner with hearing impairment. However, using sign language, gestures, body movements, or visual items rather might be more effective than spoken language for the same partner.

Many children with disabilities, especially those with severe disabilities, experience difficulties in communication (Conklin & Mayer, 2011; Kuder, 2003). These difficulties limit the children from interacting with other people and developing effective communication. Thus, children with severe disabilities may develop different forms of communication by themselves if these children are not taught appropriate forms of communication. Some of these behaviors might be inappropriate and unacceptable. For example, a nonverbal 4-year old child with intellectual disability may throw any available items to other people when he or she wants to get their attention. Since this communicative attempt is not acceptable and has potential harm for the others, it should be removed and replaced with more functional communication behavior. In order to prevent these children from developing inappropriate and unacceptable forms of communication and teach them different forms of functional communication, the intervention should start as early as possible.

When it is first recognized that a child has communication difficulties, the child's present level of performance and needs in communication should be determined through assessment. Based on child's communication needs, different types of treatments or interventions can be implemented. Some communicative difficulties might be removed through medical procedure, some children may need to get treatment from a speech language pathologist or some students may need to use a voice output communication aids (VOCA) (van der Meer & Rispoli, 2010). Communication behaviors that are non-functional and inappropriate need to be replaced with more functional and acceptable behaviors. The new replacement behavior must be as efficient as the replaced behavior and must require the same amount or less effort to meet the same needs (Downing, 2005).

In order to determine a child's present level of performance in communication, a comprehensive assessment is needed. Because communication occurs everywhere, it is important to implement an assessment that provides clear idea of a child's communication needs in any environment (Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003; Brady et al., 2016). Ecological assessment provides comprehensive information about the child's behaviors and all the variables in the environment that affect and are affected by the behaviors (Evans & Evans, 1990). Based on the ecological assessment, the information about the child should be obtained within the natural environment of the child by people who have been observing the child or interacting with the child (Downing, 2005). Ecological assessment also makes it possible to learn the form of communication that target student's peers use so that teachers can determine the type of assistance or aid that the target child needs to interact with his or her peers (Downing, 2005). Once a comprehensive assessment is completed, goals and objectives are

developed, and appropriate interventions are set up to reach these goals. Different kinds of interventions can be used based on the intended behaviors to teach.

This study first provided brief information to be considered when teaching communication skills to children with severe disabilities and how to determine a child's present level of performance (PLP) in communication through ecological assessment. In addition, this study introduced communication matrix that helps obtaining data about a child's communication skills and provided a sample assessment results and objectives for a 13-year-old, seven grade female student with communication difficulties. Finally, evidence-based practices and the importance of their use for children with communication difficulties are explained.

What to Consider While Teaching Communication Skills

There are many factors that teachers should consider when teaching new communication skills. Because communication occurs at least between two people, the communication partners should be included in the process of teaching communication skills. Teachers or service providers should create communication opportunities between target students and their peers. Both students with disabilities and their typically developing peers may not be willing to interact with each other. Therefore, teachers should choose activities that are rich in content and appealing both for target students and their communication partners (Snow, Burns, & Griffin, 1998). When creating communication opportunities, teachers should ensure that communication partners are motivated to communicate with target students and have the basic communication skills whether verbal, symbolic, or non-symbolic.

A communication partner should be taught effective communication tips such as increasing proximity to communication partner, positioning himself/herself at eye level, being less directive, and providing enough time to initiate or respond (Downing, 2005). In addition, a teacher may prompt a student into using some desirable social behaviors by modeling. Or, teacher may direct target student's attention to those who are engaging in desirable behaviors. Furthermore, a teacher may create different communication opportunities by using the available materials to encourage students to initiate communication. For example, during an activity, a teacher may refrain from giving students the materials they need unless the student asks for it. Or, teacher may intentionally give less or more than the student need so that the student may ask more or less based on his or her needs (Downing, 2005).

Assessment

Providing an effective intervention depends on comprehensive assessment that offers detailed information about a child's present level of performance (PLP) and needs in communication. There are various resources to gather data about a child's PLP. These resources include various assessment tools such as standardized test results, child's individualized education program (IEP), and description of child provided by parents and teachers based on observation. Although standardized tests are widely used, some experts claim that they are not suitable to provide practical information about the communication of children with severe disabilities because these tests are not contextually based in familiar environments (Taylor, 2003). Therefore, some alternative resources or tools such as the communication matrix should be used to collect more inclusive and convenient data (Rowland, 2011).

The Communication Matrix

The Communication matrix is an assessment tool designed to determine an individual's present level of communication and provides framework for developing effective communication goals. The tool was first published in 1996 and lastly updated in 2004 by Dr. Charity Rowland of Oregon Health & Science University. The primary purpose of the tool is to serve speech language pathologists, educators, and parents to determine expressive communication skills of children with severe and multiple disabilities. The matrix covers the range of communication skills that are seen at the age range of 0 to 24 months old typically developing children. The matrix is suitable for individuals who are functioning at the earliest stages of communication regardless of their age, but it is not suitable for those who are fluent in language. The matrix guides users through series of questions that should be answered based on user's experiences with the child and observation. The matrix is available for free to use by anybody and it can be reached online through <https://communicationmatrix.org/> (Rowland, 2011).

A Sample Assessment Report

A sample assessment report of a 13-year-old seven grade female student is provided below. The information on assessment report is obtained from student's IEP, communication matrix completed by classroom teacher, and observation report provided by classroom teacher. No information about the student's identity is provided for the confidentiality purposes. The statement "X" is used to refer the student.

Description of X

X was diagnosed with multiple disabilities, intellectual disability, and other health impairments. A Communication Matrix Profile (Rowland, 2011) was completed and included input from IEP documents and classroom teacher's direct observation during Social Studies, Math, Independent Living classes, and lunch time. Results indicated that X is intentional in her communication, meaning that she consistently and persistently communicates messages to refuse or obtain items/actions. Intentional communication is emerging for social functions and information sharing. X is using both unconventional and conventional communicative behaviors. X has difficulty with hearing. She uses a small hearing device with a teacher microphone to amplify instruction. She uses both aided and unaided communication including sign language and voice output communication aid (VOCA). Her voice output device does not include pictures. After the correct answer, she shows a "thumbs up" to her teacher and smiles in order to verify that she gave a correct answer. In the classroom there are no specific pictures, which are arranged for the use of X. Moreover, most of the exercise materials, which are used in the classroom include some visual pictures. X often uses these pictures in order to answer questions, which are asked by the teacher.

X's receptive communication is better than her expressive communication. She can understand fast and easily. X is a non-verbal student except that she can make some sounds. She is able to identify words with diagraphs such as "ch," "sh," and, "th." According to her IEP, she is able to identify words with many of the special vowel patterns. Furthermore, she may benefit from instruction targeting special vowel patterns, including vowel diphthongs such as "oy", "ow", and, "ay". In the area of refusals/protest, X is at the concrete symbolic level, meaning that she is able to demonstrate pre-symbolic behaviors to refuse. However, while she is able to express this function, her current communication modality is not socially acceptable. Following are some behaviors of X in the area of refusal/protest. If X does not want something, she uses sign "No". However, she sometimes pushes things away with her hand like her FM device

which she does not like to use. Since it is not socially acceptable behavior, pushing something away for refusal should be eliminated. Although X is really good at using her voice output device, she often tries to get out of it when it needs to be used for school work.

In the area of obtaining, she demonstrates strengths in obtaining more of an item or making choices using concrete symbols. X is able to request something initially. If she wants something else more, specifically food, she signs “more.” If she is prompted to use her voice output device, she uses her device to say “more.” However, she uses her device just to request her breakfast card; she does not use her voice output device in order to request any new items. In addition, to request her breakfast card, she sometimes taps on the instructor on the shoulder and then sign eat. In the area of information sharing, X answers the open-ended questions accurately by using her voice output communication device. Additionally, when X is asked a question, she shakes her head toward front to imply “yes;” and she shakes her head toward back to imply “no.” When X is offered a choice between two or more items at the same time, she tends to use sign language in order to show her preference. It is an important point that when she is offered a choice she should have given 30 seconds waiting time for her answer. If she refuses all choices, she is asked to use her voice output communication device in order to know about what she wants.

X can name or label the objects either spontaneously, or in response to a question from instructor or her friends by using her voice output communication device. She is also able to make comments such as “that is pretty” and “hot” by using her device. However, she needs to be prompted to do this. X is not purposefully trying to get the instructor’s attention, she does some certain things like running or jumping around the room, laughing or all of the above when she is happy. X is having fun to play games with her friends, but she is not eager to use her device in order to join some required conversation.

Sample Recommendations for X

X should work on using vowel patterns to spell words in order to make the necessary skills at the grade two instructional level (based on her IEP). She is not using her voice output system sufficiently in order to request new items or actions. These would be important skills for her to acquire as these skills will ultimately lead to increased self-determination skills. For example, sometimes she taps on the instructor’s shoulder and then sign to request her breakfast card, she needs to learn a more socially appropriate behavior to express her refusal of something and needs to be encouraged to use her device for open-ended questions.

X is having fun to play games with her friends, she is not eager to use her device to participate some required conversation. Therefore, X’s classroom plan may include at least two games in a day across different classes so that she could have opportunities to interact with her peers. Moreover, during these games, X should be encouraged to use her communication device for the conversation which is required to join the game effectively.

Sample Language Objectives for X

1. During three Social Studies classes in a week, given no more than two verbal prompts by the Social studies teacher, X will use the “no” sign to show her refusal when two game choices are laid down on her desk and she is asked by pointing to one of the choices if she wants to play in two out of three trials across three weeks.
2. During three Independent Living classes in a week, by using her voice output communication device, X will request three out of five items (pepper, cheese,

mushroom, olives, ketchup) from the instructor while she is making her own meal in two out of three trials across three weeks.

3. Given no more than one verbal prompt to use her device, when she is given an opportunity two times in a day during a week, X will engage in at least three conversational exchanges during a 10-minute play activity with a peer by using her communication device in two out of three trials across three weeks.

Interventions to Teach Communication Skills

There are different types of interventions or practices to teach communication skills. When deciding what intervention strategy to be implemented, various factors such as child's abilities, present level of performance in communication, and the target communication skill intended to teach have to be considered. Quick search about interventions to teach communication skills may allow reaching many interventions. However, teachers and service providers should aware that some of these interventions do not have enough research support. Thus, when deciding the most suitable interventions, it is important to choose evidence-based practices which are approved by research as effective.

What is Evidence-Based Practice?

The terms scientifically-based practice (SBP), research-based practice (RBP), and evidence-based practice (EBP) are used on behalf of each other and the term intervention is used on behalf of practice in some resources. All of these terms are used for the same purpose, which is closing the gap between research and practice (Earles-Vallrath, 2011). This paper uses the term evidence-based practice/intervention which is the most often used in the literature of special education. The term evidence-based practice first mentioned in the field of medicine and gained attention in 1990s (National Autism Center [NAC], 2009). By that time, although research had led to improvement in medical treatment, physicians were not always aware of these improvements and sometimes had continued to use medical procedures or medications which were no longer considered as effective and appropriate (NAC, 2009). Thus, the result of the research that was not considered by physicians did not have any meaning and did not contribute to people's life in practice. The circumstance was quite similar in the field of education. There had been considerable amount of research about the practices, but there was no clear understanding of what practices were scientifically supported by research (NAC, 2009).

In 1999, the Campbell Collaboration was established in the United States in order to assist those who are in education and social sciences regarding to determine what works based on high quality research (Odom et al. 2005). Furthermore, What Work Clearinghouse (WWC) (2012) that is jointly managed by the Campbell Collaboration and the American Institute for Research have reviewed educational practices supported by research and made their report available for practitioners and researchers via web-based databases. In addition, Training Center on Early Childhood Development, which is funded by the U.S. Department of Education, has conducted research synthesis on the effectiveness of practices for young children and infants with disabilities and their families (Odom et al., 2005).

In order to close the gap between research and practice through using evidence-based practices, the principles of good science have made their way to general education via No Child Left Behind (NCLB) act, which was later replaced by Every Student Succeed Act (ESSA), and special education via Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Both ESSA and IDEA require teachers "to use interventions that have evidence of working with the

population they are targeting” (Polloway, Patton, & Serna, 2009, p.15). ESSA requires the use of peer review policies and strategies for testing and confirming whether practices are scientifically-based. The IDEA requires educators to use “scientifically based instructional practices, to the maximum extent possible” when working with students with disabilities (IDEA, 2004).

Evidence-Based Practices to Teach Communication Skills

There is no systematic review of the literature that specifically analyzed the studies on evidence based-practices for communication skills. However, there are systematic reviews that specifically analyzed the evidence-based practices for children with ASD who are characterized by difficulties with persistent deficits in social communication and interaction including deficits in social-emotional reciprocity and nonverbal communication behaviors (American Psychiatric Association, 2013). The National Autism Center launched two extensive literature review projects, phase 1 and phase 2, that provide critical information about what practices are proven by research as effective for individuals with ASD (NAC, 2015). Phase 1 of the Project included review of intervention literature associated with ASD that was published between 1957 and 2007. Phase 2 of the project included review of intervention literature published between 2007 and February 2012. Both phases 1 and 2 of the project were published in 2009 and 2015 respectively and results of the original findings of the phase 1 were updated along with the results of the phase 2. In these projects, 10 developmental skills, including communication, were identified as target skills to increase and four areas of challenge, including problem behaviors, were identified as target skills to decrease by intervention providers. Some nonfunctional and inappropriate behaviors arise as result of a child’s form of communication attempt (Downing, 2005). Thus, considering that some problem and nonfunctional behaviors are associated with communication skills, the interventions that are effective in decreasing problem or nonfunctional behaviors are emphasized in Figure 1. Phase 2 of the project came up with the result of 14 established interventions that are proven as effective by research for children with ASD. See Table 1 for the list of interventions (Adapted from NAC, 2015).

Table 1.
Established Interventions for Individuals with ASD

Established Interventions for Individuals with ASD		
Interventions (Practices)	Increase Communication	Decrease Problem/nonfunctional Behaviors
Behavioral interventions	✓	✓
Cognitive Behavioral Intervention Package		✓
Comprehensive Behavioral Treatment for young children	✓	✓
Language Training (Production)	✓	
Modeling	✓	✓
Natural Teaching Strategies	✓	
Parent Training		✓
Peer Training Package	✓	✓
Pivotal Response Training	✓	
Schedules		
Scripting	✓	
Self-Management	✓	✓
Social Skills Package	✓	✓
Story-based Intervention	✓	✓

Note. This table was created by author based on the information in NAC (2015)

Of those 14 established interventions in the Table 1, only schedules, parent training, and cognitive behavioral intervention package were not identified as evidence-based in increasing communication skills. In addition, nine interventions were identified as effective in decreasing problem and nonfunctional behaviors. It is important to note that although there is no systematic review of studies regarding evidence-based practices specifically for communication skills, there are many studies examined effectiveness of individual interventions on communication skills (e.g. Conklin & Mayer, 2011; Mancil & Boman, 2010). These individual studies may not be enough to decide whether an intervention is evidence-based, however, they may help the researcher and implementer regarding the effect of intervention on targeted skills, and behaviors.

Conclusions

Many children with severe disabilities are having difficulties in communication (Downing, 2005). These difficulties limit their communication and social interaction with their peers. In order to prevent these children from developing inappropriate communication behaviors and teach them more functional and acceptable communication skills, a comprehensive assessment is needed. Ecological assessment provides detail information about a child's present levels of communication skills (Evans & Evans, 1990). In addition, using communication matrix helps teachers and parents to obtain information about the child's behaviors that occurs within the child's natural environment (Rowland, 2011). There are many interventions to teach communication skills for children with severe disabilities. While some of these interventions have enough support by research to be proven as effective, some of them do not have enough support. Implementers should aware of using interventions that are supported by research, which are evidence-based.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Brady, N., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., ... & Wilkinson, K. (2016). Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(2), 121-138.
- Butterfield, N., & Arthur, M. (1995). Shifting the focus: Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 41-50.
- Conklin, C. G., & Mayer, R. G. (2011). Effects of implementing the picture exchange communication system (PECS) with adults with developmental disabilities and severe communication deficits. *Remedial and Special Education, 32*, 155-166. doi:10.1177/0741932510361268
- Downing, J. (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. (2nd ed). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Earless-Vallrath, T. L. (2011). Research to practice closing the gap. *Intervention in School and Clinic, 47*(3). 135-138
- Evans, W. H., & Evans, S. S. (1990). Ecological assessment guidelines. *Diagnosticue, 16*(1), 49-51. doi:10.1177/153450849001600111
- Individuals with Disabilities Education Act of 1975, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

- Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Mancil, G. R., & Boman, M. (2010). Functional communication training in the classroom: A guide for success. *Preventing School Failure, 54*, 238-246. doi:1080/10459881003745195
- National Autism Center. (NAC). (2009). *National standards report, phase 1*. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/>
- National Autism Center. (NAC). (2015). *National standards report, phase 2*. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2009). *Strategies for teaching learners with special needs*. (9th ed.). Prentice Hall.
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 140-149.
- Rowland, C. (2011). The Communication matrix [Computer program]. Retrieved September 7, 2011, from <http://www.communicationmatrix.org/TestDrive.aspx>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Taylor, R. L. (2003). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (6th ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- van der Meer, L., & Rispoli, M. (2010). Communication interventions involving speech-generating devices for children with autism: A review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(4), 294-306. doi:10.3109/17518421003671494
- What Works Clearinghouse. (WWC). (2012). *The what works clearinghouse*. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>



Atıf için/Citation: Cantürk, G. ve Yüksel, İ. (2020). Dijital medyanın ortaöğretim çağındaki gençlerin düşünme biçimleri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 222-243.

Dijital Medyanın Ortaöğretim Çağındaki Gençlerin Düşünme Biçimleri Üzerindeki Etkileri*

Gökhan CANTÜRK**, İbrahim YÜKSEL***

Öz: Günümüzde iletişim teknolojilerindeki gelişmeler dünyadaki farklı kültürlerin, farklı fikirlerin ve kimliklerin karşılaşma olasılığını her geçen gün daha da artırmaktadır. İnsanların sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri vb. birçok faktör politik tercihleri üzerinde etkilidirler. Günümüz modern toplumlarında internet, cep telefonu ve bilgisayar gibi bilişim teknolojileri araçlarının yoğun bir şekilde kullanımının insanların düşünme biçimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Özellikle gençlerin yeni teknolojileri kullanma ve onlarla çok zaman geçirmeleri gerçeğinden hareketle araştırmada dijital medyanın gençlerin düşünme biçimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin dijital medyanın ortaöğretim çağındaki gençlerin düşünme biçimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi bakımından bir olgu bilim çalışması niteliği taşımaktadır. Çalışmaya Antalya ili Kepez ve Muratpaşa ilçelerindeki üç Anadolu Lisesinde öğrenim gören ve gönüllülükleri esas alınan öğrenciler katılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre gençlerin çok büyük bir kısmının sosyal medyanın dünya görüşlerini etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Politik düşünce, gençlik, dijital medya, yeni medya.

Effects of Digital Media on Thinking Forms of High School Age Youth

Abstract: Today, the developments in communication technologies increase the possibility of encountering the different cultures, ideas and identities around the world each day. Many factors such as the socio-economic standards, genders, education levels etc. of people are effective on their political preferences. It can be said that in today's modern societies the intensive usage of communication technologies such as internet, mobile phones and computers is effective on the ways of thinking of young people. In this study, it was analyzed that the effects of digital media on the ways of thinking of young people by considering especially the reality of usage habits of youth in new technologies and spending much time with them. In the study it was used qualitative research method. It has a quality of phenomenological study in point of the effects of digital media on the ways of thinking of young people at secondary school age. The volunteer students attended to the study from three Anatolian high schools in two central districts called Kepez and Muratpaşa in Antalya. The semi-structured form was used as a qualitative data gathering tool. According to the result of the study, it is seen that a great majority of young people think social media affects their world views.

Keywords: Political thought, youth, digital media, new media.

* Bu çalışma 12-14 Mart 2020 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen "Küresel Dönüşümler ve Farklılaşmalar Kongresi II: Dijitalleşme ve Dijital Toplumun Geleceği" kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Antalya/Kepez Karatay Anadolu Lisesi, ORCID:(0000-0002-5110-7639), e-posta:

gcanturk2000@hotmail.com

***Dr., Antalya/Kepez Atatürk Anadolu Lisesi, e-posta: iyuksel56@hotmail.com

Giriş

İletişim teknolojilerinin kullanımıyla birlikte kültürler arası etkileşim ve yakınlaşma artmaktadır. İletişim araçlarının bu kadar etkin olarak kullanılmadığı dönemlerde dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın farklı bölgelerde yaşayan insanlar tarafından duyulması için haftalar hatta aylar geçmekteydi. İletişim hızındaki bu yavaşlıktan dolayı olayın etkisi zaman içerisinde azalmaktaydı. İçinde bulunduğumuz çağda ise dünyanın herhangi bir yerinde yapılan bir açıklama birkaç dakika içinde herkes tarafından görülebilmektedir (Maalouf, 2009). Bu iletişim eskiden medya araçları üzerinden gerçekleşirken günümüzde bilişim teknolojileri araçları üzerinden ve ağırlıklı olarak sosyal medya üzerinden gerçekleşmektedir. Medya kelimesi Latince “medium” kelimesinden gelmekte olup "aradaki şey, araç" sözcüğünün çoğuludur (Oxford Dictionary and Thesaurus [ODT], 2009, s.576). Geleneksel olarak gazeteler, radyolar, televizyonlar ve dergiler için kullanılan bu kavram yakın zamanda internet için de kullanılmaya başlanmıştır (Business Dictionary, 2020). Sosyal kelimesi ise Latince “socius” kelimesinden gelmekte olup “arkadaş” veya “dost” anlamlarını taşımaktadır. Yine başka bir tanımda insan topluluklarını, beraber yaşayan insanları, birlikte bir şey yapan grupları tanımlamak içinde kullanılmaktadır (Collins English Dictionary [CED], 2016, s.762; Oxford Dictionary and Thesaurus [ODT], 2009, s.882).

Sosyal medya, geleneksel medyadan farklı olarak yüksek düzeyde paylaşımın yapıldığı, çevrimiçi medyanın yeni bir türü olarak ortaya çıkmıştır (Mayfield, 2008). Geleneksel medya insanlara herhangi bir paylaşım ve etkileşim imkânı vermezken, sosyal medya ortamında kullanıcılar kendi içeriklerini oluşturabilmektedir. Sosyal paylaşım sayfası üzerinden insanlar fotoğraf veya videolar yükleyerek kendi sayfalarını hazırlayabilmektedir (Balcı ve Koçak, 2017). Gündelik hayatında yaptıkları her şeyi sosyal medya üzerinde paylaşan insanlar için internet araç değil amaç haline almaya başlamıştır. Tüm haber ve bilgi akışı internetten takip edilebilir bir hale gelmiştir. İnsanlar birbirlerini aramak yerine kişisel sayfalarına ileti bırakmaya başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojisi dünyanın bir başka yerindeki insanlarla webcam sayesinde görüntülü konuşmaya imkân vermektedir. Alışveriş evden hiç çıkmadan sanal ortamda yapılabilmektedir. İçinde bulunduğumuz salgın dönemi düşünüldüğünde bu araçlarla uzaktan eğitim alınabilmektedir (Hamamcı, 2015). Bugün sosyal medya uygulamalarının kullanımı birçok insan için günlük hayatta gerekli bir hâl almaya başlamıştır (Masthi, Pruthvi ve Mallekavu, 2017). İnternet kullanma sıklığının artmasıyla birlikte buna paralel olarak sosyal medya kullanım sıklığı da artmaktadır. Hatta yakın gelecekte internet kullanımının önemli bir kısmının sosyal medya üzerinden gerçekleşeceği söylenebilir (Tektaş, 2014).

İnsanoğlunun iletişim olanaklarını kullanmaya başlamasıyla birlikte yaşam biçimi gelişmiş ve değişmiştir. Buna bağlı olarak bilgi edinme süreci ve içeriği değişime uğrayarak farklı bir boyut almıştır. Sosyal medyanın geleneksel medyanın yerini almasıyla birlikte bilgi kaynaklarına erişim için çeşitli seçenekler ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgiye ulaşma ve bunu kullanma sosyal medya aracılığıyla daha da kolay bir hale gelmiştir. Artık bireyler ama özellikle de gençler siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik, sanatsal bilgileri, gündemi internet ve sosyal medyadan rahatlıkla takip edebilmektedirler. Bireyin eriştiği bilgiyi kavrayıp, o bilgidен yeni çıkarımlar yapıp bunu kendi yaşantısında uygulaması bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte hayata bakış açısını ve dünya görüşünü şekillendirebilmektedir (Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014). Sosyal medyanın insanları yönlendirebilen ve harekete geçirebilen bir etkiyi içinde barındırdığı söylenebilir. Sosyal medya, birçok alanda olduğu gibi son yıllarda siyasi alanda da etkisini giderek arttırmaktadır. Bireylerin siyasi gündeme ilişkin yorumlarında aktif olmalarına, fikirlerini daha kolay bir şekilde ifade etmelerine imkân sağlamaktadır. Özellikle mobil teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bir olay ya da haber aynı anda birçok kişiye ulaşmaktadır. Bu haberler kişileri harekete geçirebilmektedir. Böylelikle mobil iletişimin siyasal bilgilenme ve davranışları şekillendirme açısından etkileme gücü her geçen gün artmaktadır (Asıgbulmuş 2017). Gençlerin

iletişim kurmak ve fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarına imkân tanıyacak birçok farklı sosyal medya uygulamasını etkin bir şekilde kullanmaları ise onları etkilemeye yönelik çalışmalara zemin hazırlamıştır (Aktas, 2004).

Medyanın insanlar ve davranışları üzerinde doğrudan ve kontrol edici özelliği olduğu söylenebilir. Gündem Belirleme Teorisi, medyanın insanların ne düşüneceğini belirleme özelliğini açıklamaya çalışmaktadır. Medya bu özelliğiyle insanların düşünceleri üzerinde dikte edici olarak etkili olmaktadır. Aynı şekilde medyanın gençlerin hayatları ve gelişimleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır. Bu yüzden sosyal medya da gençleri etkilemede aynı potansiyele sahiptir (Lemish, 2013). İnsanlar dijital medya ortamında fotoğraf, video ve bilgi paylaşabileceği bir profil sayfası oluşturabilmektedirler. Bununla birlikte bireyler ortak ilgi alanlarıyla ilgili sosyal ağlarda sanal topluluklar oluşturabilmektedir. Bu ortamlarda ortak geçmiş, dünya görüşü, siyasi görüş gibi özelliklere sahip bireyler ortak bir amaç için örgütlenebilmektedirler (Filiz, Erol, Dönmez ve Kurt, 2014). Yirmi birinci yüzyılda dijital çağın ihtiyaçlarını karşılamak için hükümetler, yerel yönetimler, kamu kurumları, bankalar ve özel şirketler sosyal medya hesapları oluşturmakta ve bunları etkin olarak kullanmaktadır. Sosyal medya toplum davranışlarını etkilemek için kişiler ve kurumlar tarafından kullanılmaktadır (Kirschenbaum, 2004).

Bir kavram olarak “sosyal medya” bilgisayar, internet, akıllı cep telefonu ve diğer teknolojik gelişmeler ile sosyal hayatın tam ortasında yer almaya başlamış ve dolayısıyla da bilimsel araştırmaların konusu haline almıştır. Sosyal medya, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerinin bir aracı olarak düşünüldüğünde etkileri açısından temas etmediği sosyokültürel bir konu başlığı kalmamaktadır. Ekonomik yapıdan, kültürel davranışlara kadar her alanda sosyal medyanın etkileri ele alınabilecek bir konu görünümündedir (Konuk, 2019). Babacan’a (2014) göre toplumsal hareketler internet ve sosyal medya araçlarıyla başkalaşmaktadır. Yeni iletişim biçimleri veya yeni medya olarak da tanımlanan (Facebook, instagram, twitter) gibi sosyal medya araçları; toplumu ve toplumsal davranışı etkilemekte ve dönüştürmektedir (Konuk, 2019).

Gençler zamanlarının büyük bir bölümünü sosyal medyayı kullanarak geçirmekteler ve hayatlarının geneline ve kişilik özelliklerini etkileyebilecek birçok şey okumaktadırlar. Bu yüzden sosyal medyanın gençlerin dünya görüşleri üzerinde çok etkili bir unsur olduğu söylenebilir. Bu ortamın kullanımı eski nesillerden farklı olarak kişiler arası etkileşimi dijital ortama taşımıştır. Devlet kurumları, farklı yapılarıdaki kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve hareketleri, özel sektör grupları ve onların programları, yasal veya yasal olmayan yapılar sosyal medya üzerinde yer almaktadır. Sayılan bu grupların hepsi veya daha fazlası gençlere kolaylıkla sosyal medya üzerinde ulaşabilmekte ve dünya görüşlerini etkileyebilmektedir (Gacumo, 2018). 90’lı yıllardan sonra doğan gençler teknolojiyi ve sosyal medyayı hayatlarının bir parçası haline getirmiş durumdadır (Sheldon ve Byrant, 2016). Sosyal medya kullanımı bir şeylere ait olma hissi ve olduğundan farklı bir karakter sergileme isteğinden kaynaklanmaktadır (Nadkarni ve Hofmann 2012). Akıllı telefonun internet ile birlikte kullanımının insan hayatında etkili olmasıyla birlikte, bu alanda birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Örneğin Gross, Juvonen ve Gable (2002) ile Hampton ve Wellman (2001) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar gençlerin çoğu zaman internette çevrimiçi olduklarını göstermektedir. Özellikle gençlerde akıllı telefon ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşması bu uygulamaların gençler üzerindeki olası etkilerinin araştırılmasını önemli hâle getirmiştir.

Araştırmanın Amacı

Günümüz modern toplumlarında internet, cep telefonu ve bilgisayar gibi bilişim teknolojileri araçlarının yoğun bir şekilde kullanımının insanların düşünme biçimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Özellikle yeni teknolojileri kullanma ve onlarla çok zaman geçirmeleri

gerçeğinden hareketle çalışmada dijital medyanın gençlerin düşünme biçimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gençler ve siyasal katılım konusunda literatür incelendiğinde bu çalışmaların çok büyük bir kısmının üniversite gençliği üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortaöğretim gençliği üzerine ise yapılan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada dijital medyanın ortaöğretim öğrencilerinin güncel konulara ilgilerinin şekillenmesinde ve dünya görüşlerinin ortaya çıkmasında etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri güncel konularla ilgili bilgi almak için hangi dijital araçları kullanmaktadırlar?
2. Ortaöğretim öğrencileri beğenerek aktif olarak hangi kişi veya kurumları takip etmektedirler?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medyadaki paylaşımların güvenilirliği hakkındaki görüşleri nedir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital medyanın akranlarının düşüncelerini etkilemesi konusundaki düşünceleri nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin cinsi ve kaynağı, veri toplama araçları ve araştırmada kullanılan istatistikler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışma ortaöğretim öğrencilerinin dünya görüşlerinin şekillenmesinde sosyal medyanın etkisinin belirlenmesi bakımından bir olgu bilim çalışması niteliği taşımaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır. Antalya ilindeki üç farklı Anadolu lisesinde öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu üç Anadolu Lisesi araştırma örnekleme için seçilirken, temel eğitimden ortaöğretime geçişteki öğrenci diploma başarı sıralaması ölçütü olarak alınmıştır. Bu ölçüte göre, ortaöğretime geçişte öğrenci başarıları sonuçlarına göre Antalya il merkezindeki en üst, orta ve alt kategoride yer alan Anadolu Liseleri arasından seçim yapılmıştır. Çalışma üç farklı okulda öğrenim gören otuz lise öğrencisiyle yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Aşağıda çalışma yapılan öğrenci grubuna ait demografik bilgiler tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Kod Adı	Sınıf	Yaş	Cinsiyet
Ö16	9	15	Erkek
Ö17	9	15	Erkek
Ö18	9	14	Erkek
Ö19	9	15	Kız
Ö20	9	14	Kız
Ö11	10	16	Kız
Ö13	10	15	Kız
Ö14	10	17	Kız
Ö22	10	16	Erkek
Ö23	10	15	Kız
Ö25	10	16	Erkek
Ö3	10	15	Erkek
Ö10	11	17	Kız
Ö21	11	16	Erkek
Ö24	11	17	Erkek
Ö26	11	17	Kız
Ö27	11	16	Kız
Ö30	11	16	Erkek
Ö7	11	17	Kız
Ö8	11	17	Kız
Ö9	11	17	Erkek
Ö1	12	18	Erkek
Ö12	12	17	Erkek
Ö15	12	18	Erkek
Ö2	12	17	Erkek
Ö28	12	17	Kız
Ö29	12	18	Kız
Ö4	12	18	Kız
Ö5	12	18	Kız
Ö6	12	17	Erkek

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın nitel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Nitel görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu iki uzmana verilmiş ve incelenmesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Dört öğrenci ile pilot görüşme yapıldıktan sonra, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla, görüşme ses kayıtları, bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme döküm formu üzerinde yazılı biçime dönüştürülmüştür. Bir başka uzmandan, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliliği saptanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış bir veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırmacıyla katılımcıların karşılıklı etkileşimleri sağlanarak katılımcıların derinlemesine bilgi vermeleri için öğrencilerle kendi okullarında görüşülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler en az beş en fazla on sekiz dakika sürmüştür. Yapılan bütün görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

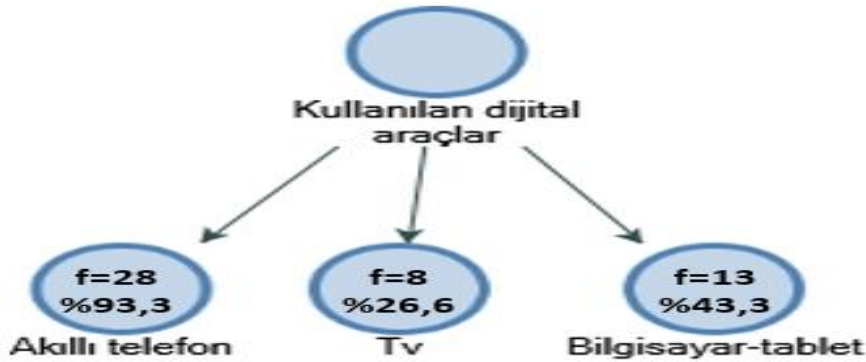
Elde edilen nitel verilerin analizinde, NVIVO 12 nitel araştırma programından yararlanılarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz aşamasında öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmecilerin anlatımlarına doğrudan yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ile verilerin altında yatan kavramları ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için görüşme kayıtları dinlenerek satır satır elektronik ortama aktarılmıştır. Elde edilen bu metinler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak sınıflandırma yapılmış ve temalar oluşturulmuştur (Creswell, 2017; Günbayı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrenci görüşleriyle ilgili kodlamalar yapılırken, öğrenciyi simgeleyen “Ö” harfi ve sırasını belirten sayı kod olarak verilmiştir. Daha sonra araştırma sonuçlarından yola çıkarak analitik genelleme yapılmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Araştırmayla ilgili bilişim teknolojileri alanındaki iki uzman Kappa katsayısını belirlemek için ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Daha sonra kodlamalar arası uyum gözden geçirilmiş ve .82 ile çok iyi düzeyde bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Güncel Konularla İlgili Bilgi Almak İçin Kullanılan Dijital Araçlar

Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin güncel konularla ilgili bilgi almak için kullandıkları dijital araçlara ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



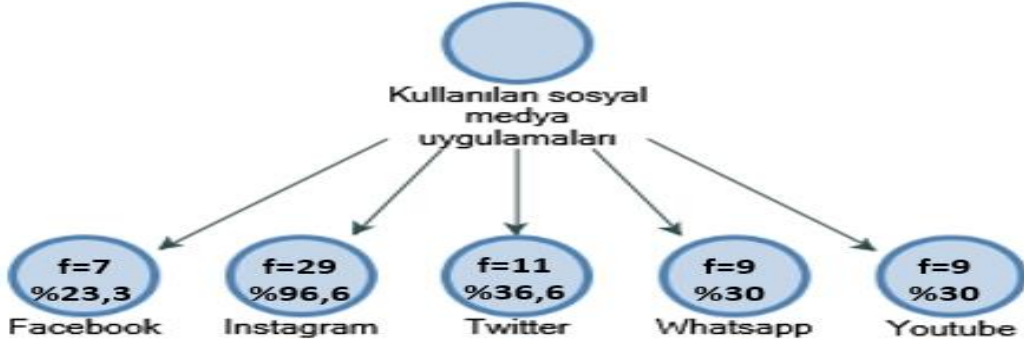
Şekil 1. Öğrencilerin güncel konularla ilgili bilgi almak için kullandıkları dijital araçlar

Şekil 1 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %93,3'ü akıllı telefonu dijital araçlar arasında ilk sırada kullanmaktadır. İkinci sırada %43,3 ile Bilgisayar-tablet ve üçüncü sırada %26,6 ile Tv yer almaktadır. Katılımcı öğrencilerin bu konudaki görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Telefon ve bilgisayar ama en çok telefon kullanıyorum” (Ö7).

“Tablet bazen bilgisayarı da kullanıyorum” (Ö12).

Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarına ait şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamaları

Şekil 2 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %96,6'sı Instagram'ı sosyal medya uygulamaları arasında ilk sırada kullanmaktadır. İkinci sırada %36,6 değerle Twitter, daha sonra %30'luk değerle Whatsapp ve Youtube, son sırada ise Facebook'u kullanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ben instagram ı daha çok kullanıyorum” (Ö4).

“Twitter'ı kullanıyorum” (Ö7).

“İletişim için whatsapp kullanıyorum” (Ö5).

“Genelde youtube üzerinde tartışma programlarını takip ediyorum” (Ö2).

“Akrabalarımı takip etmek için facebook'u kullanıyorum” (Ö25).

Öğrencilerin sosyal medyaya günde ayırdıkları zamana ait şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin sosyal medyaya günde ayırdıkları zaman

Şekil 3 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %40'ı sosyal medyaya günde 3-5 saat zaman ayırmaktadır. Daha sonra %33,3'lük değerle 0-2 saat ikinci sırada yer almaktadır. Gençlerin %13,3'ü günde 6 saat ve üzeri sosyal medyada zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital Medyanın Ortaöğretim Çağındaki Gençlerin Düşünme Biçimleri Üzerindeki Etkileri

“Son sınıf olduğum için dershaneye gidiyorum. Bu yüzden genelde yatmadan birkaç saat önce sosyal medyada vakit geçiriyorum. Günde ortalama iki saati buluyordur” (Ö1).

“Kişisel ihtiyaçları dışında sürekli sosyal medya olduğumu söyleyebilirim. Yani ortalama günde dört saat vakit geçiriyorum” (Ö7).

“7/24 benim için kötü bir şey ama uyku ve okul hariç sürekli sosyal medyadayım hiç ders çalışmıyorum. Ortalama 10 saatin üstünde telefonla uğraşıyorum” (Ö11).

Öğrencilerin sosyal medya uygulamaları üzerinden yaptıklarıyla ilgili bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin sosyal medya uygulamaları üzerinden yaptıkları

Şekil 4 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençler %80’lik oranla ilk sırada sosyal medyayı takip amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. İkinci sırada %56,6’lık oranla sosyal medyada beğenide bulunmaktadırlar. Daha sonra %46,6 oranla paylaşım yapmaktadırlar. Dördüncü sırada %40’lık oranla sosyal medyada yorum yapmaktadırlar. En düşük %10’luk oranla arkadaşlarıyla sosyal medya üzerinden sohbet ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcı öğrencilerin bu konudaki görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Sosyal medya üzerinden daha çok gündemi ve arkadaşlarımı takip ederim”(Ö30).
“Çoğunlukla beğeni yaparım” (Ö13).

“Paylaşım yapıyorum. Fotoğraflarımı ve videolarımı paylaşıyorum. Hoşuma giden başka şeyleri de paylaşıyorum” (Ö19).

“En son arkadaşım hikâye atmıştı Van’da çığ altında kalan insanlar olay için ona yorum yapmıştım” (Ö16).

“Arkadaşlarımla sohbet ediyorum” (Ö17).

Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarının etkinliği üzerindeki düşünceleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarının etkinliği

Şekil 5 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %53,3'ü Instagram'ı sosyal medya uygulamaları arasında en etkili uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Gençlerin %16,6'sı Twitter'ı, daha sonra %10'u ise Facebook'u en etkin uygulama olarak görmektedir. Dördüncü sırada %6,6'lık oranla Youtube, son sırada ise %3,3'lük değerle Whatsapp uygulamaları yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ben sadece Instagram kullanıyorum. Bu konuda gençler birbirini etkiliyor. Benim yaş grubum bu etkileşimden olsa gerek daha çok Instagram'ı kullanıyor”(Ö4).

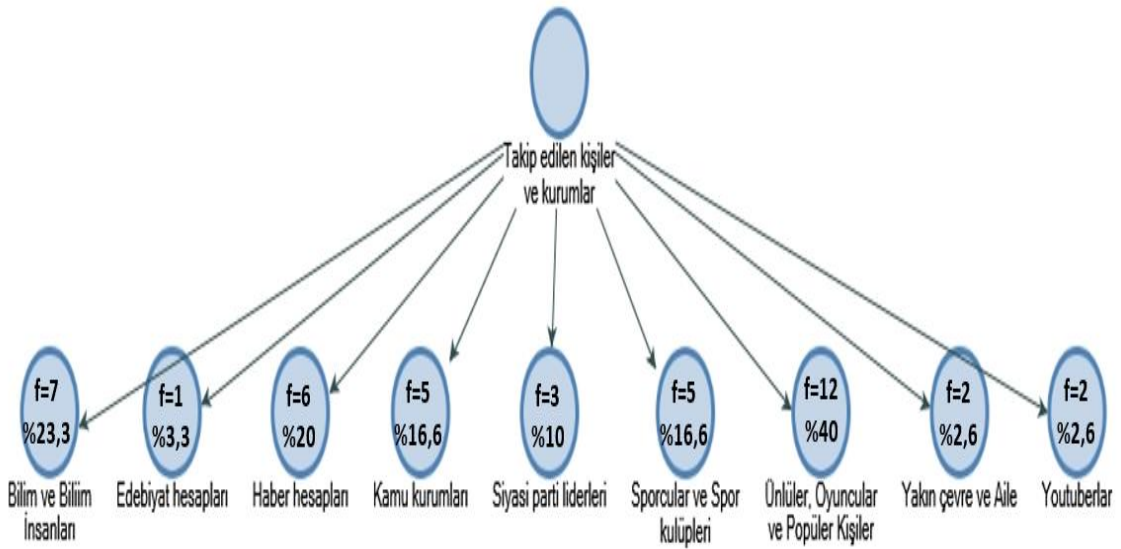
“Twitter haber takibinde etkili olarak kullanıyor diye düşünüyorum” (Ö5).

“Facebook' u sanırım daha ileriki yaşlar kullanıyor. Benim yaş grubumda doğru dürüst facebook kullanan yok. Facebook daha çok akrabaları takip ediyorum” (Ö17).

“Youtube dışında benim isteklerimi karşılayabilecek bir uygulama olduğunu düşünmüyorum. Diğer sosyal medya uygulamalarını da o yüzden çok fazla kullanmıyorum” (Ö2).

Beğeni Sonrası Aktif Olarak Takip Edilen Kişi Veya Kurumlar

Öğrencilerin sosyal medyada kendilerini beğenip aktif olarak takip ettikleri kişi veya kurumlarla ilgili elde edilen bulgular aşağıda şekil olarak sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin sosyal medyada beğenip aktif olarak takip ettikleri kişi veya kurumlar

Şekil 6 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %40'ı sosyal medya uygulamaları üzerinden ünlüleri, oyuncularını ve popüler kişileri ilk sırada takip etmektedir. İkinci sırada %23,3 oranla bilim ve bilim insanlarını takip edilmektedir. Daha sonra %20'lik oranla haber hesaplarının takip edildiği görülmektedir. 4. sırada kamu kurumları ile spor ve spor kulüpleri %16,6'lık değerle takip edilmektedir. 5. sırada %10'luk değerle siyasi partiler gelmektedir. 6. Sırada Youtuberlar ile yakın çevre ve aile %2,6'lık oranla takip edilmektedir. Son sırada %3,3'lük değerle edebiyat hesapları ortaöğretim çağındaki gençler tarafından takip edilmektedir. Katılımcı öğrencilerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir:

“Film ve dizi oyuncularını, müzisyenleri takip ediyorum” (Ö15).

“Youtube da takip ettiğim belli başlı kişiler var. Tıp alanında Oytun ERBAŞ var. Ayrıca İlber ORTAYLI ve Celal ŞENGÖR'ü takip ediyorum” (Ö2).

“Gündemden haberdar olmak için haber kanallarının hesaplarını takip ediyorum. Genel olarak ise bilgi almak için takip ediyorum” (Ö10).

“Türk silahlı kuvvetlerini Twitter üzerinden güncel haberleri almak için takip ediyorum Mesela İdlib operasyonu ile ilgili bilgileri buradan alıyorum” (Ö14).

“Genelde NBA'yi ve NBA yıldızlarını takip ediyorum” (Ö21).

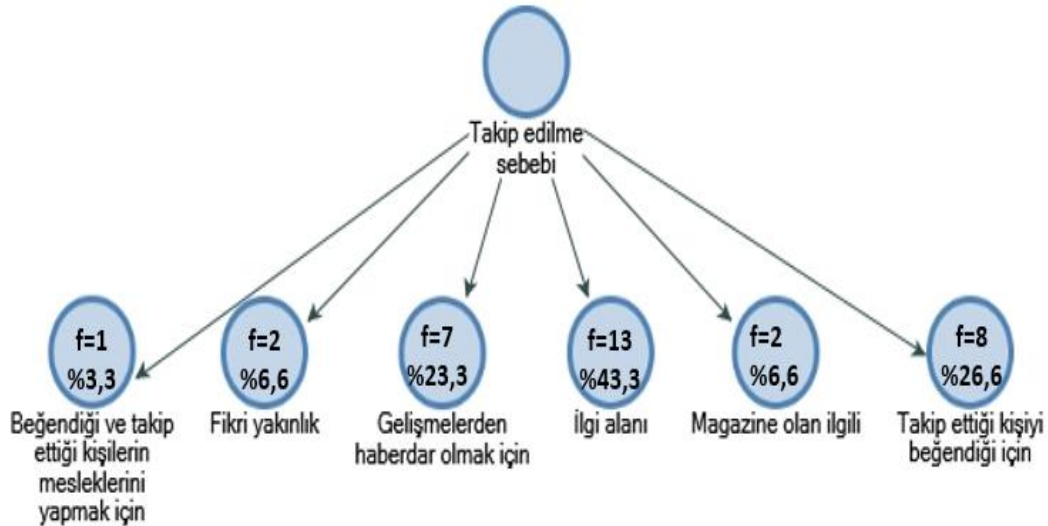
“Ben siyaseti yakından çok yakında takip ediyorum. Farklı partilerin başkanlarını takip ediyorum” (Ö17).

“Barış Özcan kesin bilgileri paylaşıyor. Mesela yerli arabamız (TOOG) ile ilgili olarak tasarımının İtalyanlara ait olduğu iddiasını ondan öğrendim. Ayrıca TESLA'da da Türk tasarımcılarının çalıştığını da anlatmıştı” (Ö18).

“Yakın çevremi ve ailemi takip ediyorum” (Ö12).

“Bana faydalı olduğu için kitap sayfalarını sıklıkla takip ediyorum” (Ö27).

Öğrencilerin sosyal medya hesaplarını takip etme sebebiyle ilgili elde edilen bulgular aşağıda şekil olarak verilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerin sosyal medya hesaplarını takip etme sebepleri

Şekil 7 incelendiğinde sosyal medya uygulamalarındaki hesapların takip edilme sebeplerinde ilk sırada %43,3'lük oranla ilgili alanı ilk sırada çıkmaktadır. İkinci sırada %26,6'lık

değerle takip ettiği kişiyi beğenme durumu yer almaktadır. Daha sonra üçüncü sırada %23,3'lük oranla gelişmelerden haberdar olmak için sosyal medya hesaplarını takip ettikleri ortaöğretim çağındaki gençler tarafından dile getirilmiştir. Dördüncü sırada %6,6'luk değerle fikri yakınlık ve magazine olan ilgi aynı oranda dile getirilmiştir. Ortaöğretim çağındaki gençler en son olarak %3,3'lük oranla beğendiği ve takip ettiği kişilerin mesleklerini yapmak için sosyal medya uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Teknolojiye ilgim olduğu için teknoloji hesaplarını takip ediyorum. Birde film izlemeyi sevdiğim için oyuncularını takip ediyorum” (Ö15).

“Yaşadığım şehirle ilgili bilgi sahibi olmak için sosyal medyayı takip ediyorum” (Ö29).

“Kendi siyasi düşünceme yakın insanları takip ediyorum” (Ö1).

“F. Ü.’in kişiliği biraz değişik, dedikoducu falan onun için dikkatimi çekiyor ve onun için takip ediyorum. F.Ü. sosyal medya üzerinden D. A. ile falan kavga ediyor bunlar hoşuma gidiyor.” (Ö11).

“Oyuncu olmak istiyorum ve bu meslekle ilgili bir şeyler öğrenmek istiyorum. Soru cevap etkinlikleri oluyor. Onlara sorular soruyorum cevaplıyorlar. O şekilde bilgi alıyorum” (Ö10).

Takip edilen kişilerin ya da kurumların gençlerin düşüncelerini etkileme durumuyla ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda şekil olarak sunulmuştur.



Şekil 8. Takip edilen kişilerin ya da kurumların gençlerin düşüncelerini etkileme durumu,

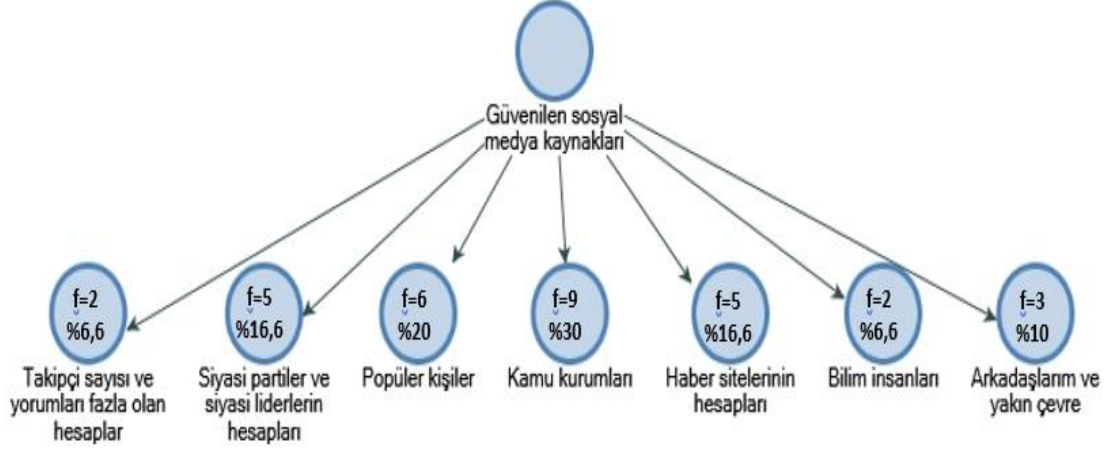
Şekil 8 incelendiğinde ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %73,3'ü sosyal medya uygulamalarında takip edilen kişilerin ya da kurumların kendi düşüncelerini etkilediğini ifade ederken, %20'lik bir grupta etkilemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Takip ettiğim kişilerin paylaşımları beni etkiliyor. Giyim tarzları hoşuma gidiyor. Örneğin bazı ünlülerin salaş ve marjinal bir tarzı var. Bu benim hoşuma gidiyor. Onlara benzemek istiyorum” (Ö19).

“Çok etkilemiyor sonuçta aynı hayatı yaşamıyoruz. Onlar bende yaşça daha büyükler. Onların yaptığı şeyi ben yapmıyorum. Gece gezmeleri oluyor, defileye gidiyorlar. Ben burada öyle şeyler yapmıyorum. Yaşımda küçük zaten” (Ö5).

Sosyal Medyadaki Paylaşımların Güvenirliği Hakkındaki Görüşler

Öğrencilerin güvendikleri sosyal medya kaynaklarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 9. Öğrencilerin güvendikleri sosyal medya kaynakları

Şekil 9 incelendiğinde güvenilen sosyal medya kaynakları arasında %30'luk oranla kamu kurumlarının hesapları birinci sırada çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada %20'lik değerle haber sitelerinin hesaplarına güvendiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %16,6'lık oranla bilim insanları ve popüler kişiler aynı oranda yer almaktadır. Dördüncü sırada %10'luk değerle takipçi sayısı ve yorumları fazla olan hesaplar bulunmaktadır. Güvenilen sosyal medya kaynaklarıyla ilgili son sırada ise %6,6'lık değerle gençlerin arkadaşları ve yakın çevresi ile siyasi partiler ve siyasi liderlerin hesapları aynı oranda gelmektedir. Katılımcı öğrencilerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir.

“Genelde devlet kurumlarına güveniyorum. Sağlıkla ilgili sağlık bakanlığının hesaplarına bakarım. Eğitimle ilgili MEB'in hesaplarına bakarım. Çünkü diğer mecralarda yalan yanlış haberlerle karşılaşabiliyorsunuz” (Ö4).

“Haber sitelerinin hesaplarına, mavi tıklı onaylanmış hesaplara güvenirim” (Ö21).

“Bilim adamlarınca onaylanmış ortaya konmuş bir bilgiyse güvenirim” (Ö24).

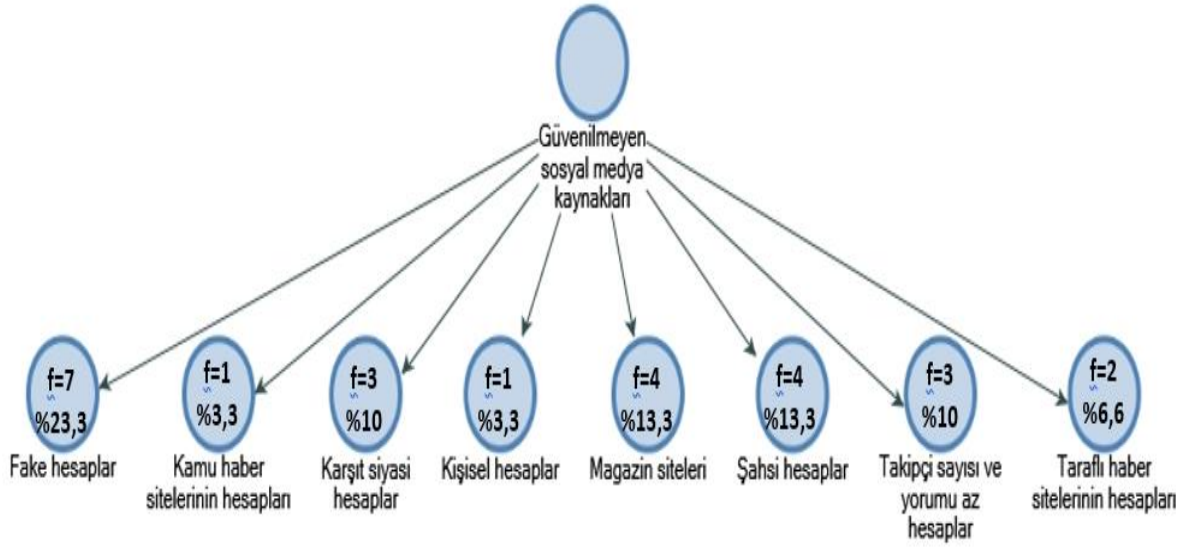
“Magazin kaynaklarını güvenilir buluyorum. Uçankuş sitesinin hesabına inanıyorum” (Ö11).

“Güvenirliğini takipçi sayısına bakarak anlamaya çalışıyorum. Bir ayakkabı veya kıyafet alacaksam. Onun ilk önce takipçi sayısına bakıyorum. Sonra yorumlarına bakıyorum. Yorumlar olumluysa oraya güvenebileceğimi düşünüyorum” (Ö8).

“Kendi düşünceme yakın insanları takip ettiğim için onların paylaşımlarını güvenli buluyorum ya da bana öyle geliyor” (Ö1).

“Arkadaşlarının paylaşımlarına güvenirim” (Ö3).

Öğrencilerin güvenmedikleri sosyal medya kaynaklarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 10. Öğrencilerin güvenmedikleri sosyal medya kaynakları

Şekil 10 incelendiğinde güvenilmeyen sosyal medya kaynakları arasında %23,3'lük oranla fake (sahte) hesaplar birinci sırada çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada %13,3'lük değerle magazin sitelerinin hesaplarına ve şahsi hesaplara aynı oranda güvenmediklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %10'luk oranla karşıt siyasi hesaplar ile takipçi sayısı ve yorumu az olan hesaplar aynı oranda yer almaktadır. Dördüncü sırada %6,67'lik değerle tarafli haber sitelerinin hesapları bulunmaktadır. Güvenilmeyen sosyal medya kaynaklarıyla ilgili son sırada ise %3,3'lük değerle kamu haber sitelerinin hesapları ve kişisel hesaplar aynı oranda gelmektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bazı hesaplar fake oluyor. Takipçilerinden anlıyorum. Fotoğraflarından anlıyorum. Onlara güvenmiyorum” (Ö11).

“Şahsi hesaplara güvenmiyorum” (Ö12).

“Saçma sapan magazin hesapları var. Televizyonda olduğu gibi sürekli ortaya laf atan hesaplar var. Olmadık şeyleri paylaşıyorlar. Kaydırıp geçiyorum bunları” (Ö5).

“Mesela ben X partisine güvenmiyorum. Instagramdaki paylaşımlara güvenmiyorum” (Ö17).

“X kanallarına güvenmem. Bir partiye yakın yayın yapan hiç bir kanala güvenmem” (Ö12).

“Devletin kanallarına çok fazla güvenmiyorum” (Ö5).

“Kişisel sitelere pek güvenmem” (Ö29).

Öğrencilerin sosyal medyadaki paylaşımların güvenilirliği hakkındaki görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



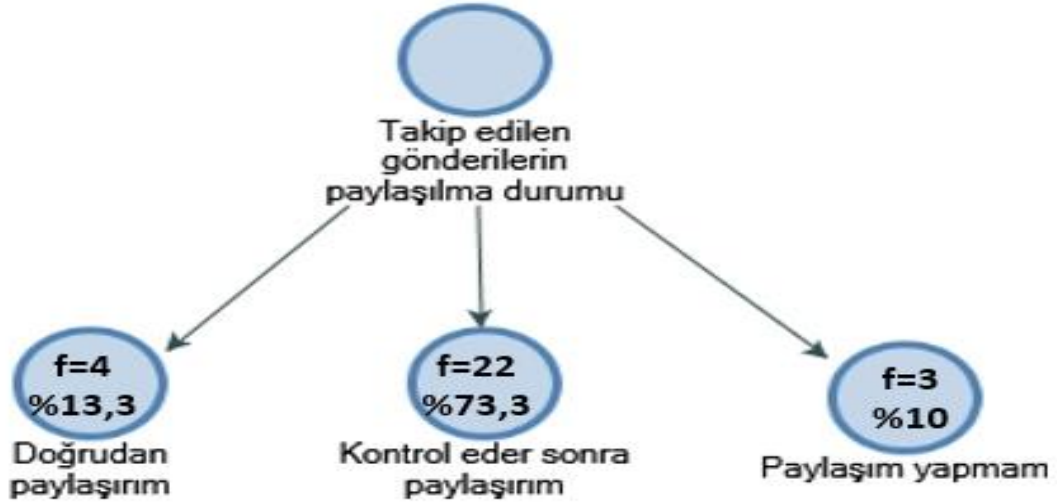
Şekil 11. Öğrencilerin sosyal medyadaki paylaşımların güvenilirliği hakkındaki görüşleri

Şekil 11 incelendiğinde ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %60'ı sosyal medyadaki paylaşımların güvenilmez olduğunu düşünürken, %6,6'lık bir grup da güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Güvenilir değil. Küçük bir resme her şeyi sığdıramazsın. Sosyal medya üzerinden insanlar aldatılabilir. Paylaşılan resim kadarını görebiliyorsun. Arka planda neler var bilemezsin. Mesela partideymiş gibi bir resim paylaşıyor ama aslında evde oturuyor o anda. Ne yaptığını bilemeyiz” (Ö7).

“Hesabı gizli değilse güvenilir” (Ö23).

Öğrencilerin sosyal medya uygulamaları üzerinden takip ettikleri gönderileri paylaşma durumuyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 12. Öğrencilerin sosyal medya uygulamaları üzerinden takip ettikleri gönderileri paylaşma durumu

Şekil 12 incelendiğinde ortaöğretim çağındaki gençlerin %73,3'ü takip edilen gönderileri kontrol ettikten sonra paylaştıklarını ifade etmişlerdir. %13,3'lük bir öğrenci grubu kontrol etmeden doğrudan paylaşım yaptıklarını söylemişlerdir. Gençlerin %10'u paylaşım yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bir haberin doğruluğunu teyit etmek için en az dört beş farklı siteye bakıyorum. Elazığ depreminde yarıyıl tatilinin ertelendiği haberini aldığımda birkaç siteden bakarak doğru olduğunu teyit etmişim” (Ö13).

“Çok önemsemiyorum. Paylaşır geçerim” (Ö7).

“Kolay kolay paylaşım yapmam” (Ö16).

Gençlerin Dijital Medyanın Düşüncelerini Etkilemesi Hakkında Genel Yorumları

Öğrencilerin dijital medyanın gençlerin düşüncelerini etkileme konusundaki genel yorumlarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 13 Öğrencilerin dijital medyanın gençlerin düşüncelerini etkileme konusundaki genel yorumları

Şekil 13 incelendiğinde ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %93,3’ü dijital medyanın kendi yaş grubundaki gençlerin düşüncelerini etkilediğini ifade ederken, konuyla ilgili fikir beyan eden hiçbir öğrenci etkilemediği yönünde yorum yapmamıştır. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Akranlarım sosyal medyadaki hayatı gerçek hayat sanıyor. Oradaki her şeye inanıyorlar. Sosyal medyadaki her şey süslü ve renkli ama gerçekte hiçbirinin hayatı öyle değil. Akranlarım takip ettiği kişilerin paylaşımlarından etkileniyor. Örneğin başarılı bir şarkıcı var. Onun giyimini, kuşamını, hayata bakış açısını, şarkı söylemesini davranışlarını her şeylerini taklit ediyorlar” (Ö14).

“Etkilediğini düşünüyorum. Örneğin son zamanlarda ortaya çıkan iki youtuber A. B. ve M. C. adamlar Türk diline daha önce hiç kullanılmayan kelimeler, konuşma biçimleri sokuyorlar. Bunlarda akranlarımın konuşmalarını, düşüncelerini etkiliyor” (Ö18).

“Akranlarım dijital ortama çok zaman ayırıyorlar ve burada yazılanlardan paylaşılanlardan etkileniyorlar. Ben etkilenmemeye çalışıyorum ama arkadaş ortamında onların fikirleri beni de ister istemez etkiliyor. Arkadaşlarımın bazıları sosyal medya paylaşımlarını çok abartıyorlar öyle ki utanmasalar tuvaletteki mahrem anlarını bile atacaklar. Arkadaşlarım gündemde olan siyasi tartışmaların çarpıtılarak haberleştirilmesinden etkileniyorlar. Elazığ depreminde Suriye uyruklu bir gencin depremzedelere yardım etmesi çok fazla sosyal medyada gündem olurken Azeri kardeşlerimizin yaptıkları gündeme fazla getirilmedi” (Ö24).

“Bence çok fazla etkiliyor. Sosyal medyada böyle sürekli karamsar bir tayfa var. Onları okuyup görünce depresyona giriyorlar ve bunun gibi paylaşımlar yapıyorlar. Günlük hayatlarını da etkiliyor. Siyasete pek girmek istemiyorum ama benim yaş grubum bu

konuda çok tartışma yapıyor kendi arasında. Mesela siyasi içerikli komik bir post paylaşıyor onun altında kavga oluşuyor. Tartışılan konu hakkında bilgi sahibi olmasa da o post çok beğeni aldığı için ona inanıyor. A partisini o konuda suçlayabiliyor bu şekilde. Ben hiç bulaşmıyorum o yüzden bu konulara. Çok saçma buluyorum” (Ö8).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin güncel konularla ilgili bilgi almak için kullandıkları dijital araçlar, sosyal medyada beğenip aktif olarak takip ettikleri kişi veya kurumlar, sosyal medyadaki paylaşımların güvenilirliği hakkındaki görüşleri ve dijital medyanın düşüncelerini etkilemesi konusunda ortaöğretim öğrencilerinin genel görüşleri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ortaöğretim çağındaki gençlerin %93,3’ü akıllı telefonu dijital araçlar arasında ilk sırada kullanmaktadır. İkinci sırada %43,3 ile bilgisayar-tablet ve üçüncü sırada %26,6 ile Tv yer almaktadır. Bu sonuç Onursoy’un (2018) üniversite gençliği üzerine yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada bilgiye ulaşmada akıllı telefon kullanıcıları ön sırada yer almaktadır. Gerek duyduklarında, bilgiye aktif olarak ulaşabilen ve bunu sürdürebilen ve bilgiyi değerlendirebilen bir genç kitle söz konusudur. Başka bir deyişle teknolojik araçlara gençlerin adaptasyonu yüksektir. Aynı şekilde Sağır ve Eraslan’ın (2019) araştırmasındaki katılımcıların %81,1’i sosyal medya uygulamalarını akıllı telefonlar üzerinden ilk sırada, ikinci sırada ise bilgisayar ve tablet üzerinden kullanmaktadır. Gençlerin akıllı telefonları tercih etmelerinin sebebi kullanım kolaylığıyla açıklanabilir. Kolay ve taşınabilir bir özelliğe sahip olan akıllı telefon, uygulamalarıyla bilgisayarda yapılabilir birçok işlemi yerine getirebilmektedir.

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %96,6’sı Instagram’ı sosyal medya uygulamaları arasında ilk sırada kullanmaktadır. İkinci sırada %36,6 değerle Twitter, daha sonra %30’lük değerle Whatsapp ve Youtube, son sırada ise Facebook’u kullanmaktadır. WeAreSocial 2020 Dünya Sosyal Medya Kullanım İstatistikleri incelendiğinde Instagram reklam kitlesinin %65’i 18-34 yaş grubu arasındadır. 35-44 yaş üstü kullanıcı oranı ise %16’dır. Bu durum Facebook’un özellikle gençler arasında eski cazibesini kaybettiği ve Instagram’ın ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Sheldon ve Bryant (2016) yaptığı çalışmada instagram kullanıcılarının kendini popüler ve havalı (cool) hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Popülerliğin derecesi de kişinin sahip olduğu takipçi sayısı ile ölçülmektedir. Buna ek olarak sosyal medya gönderileriyle kişinin kendisini karşıdaki insanlara gerçekte olduğu gibi değil, arzu edilen imajı bırakacak şekilde tanıtmaya imkân verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %40’ı sosyal medyaya günde 3-5 saat zaman ayırmaktadır. Daha sonra %33,3’lük değerle 0-2 saat ikinci sırada yer almaktadır. Gençlerin %13,3’ü günde 6 saat ve üzeri sosyal medyada zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Alakuş’un (2019) yılında yaptığı çalışmada katılımcıların %47’si günde ortalama 3-4 saatini sosyal medyada geçirdiğini belirtirken %25’i bu sürenin minimum 5 saat olduğunu ifade etmiştir. Günde ortalama iki saatini sosyal medyada geçiren katılımcıların sayısı %20’si iken, yalnızca 45 dakika- 1 saat arası sosyal medyada vakit geçiren katılımcı sayısı %7,5’tur. Ayrıca Sağbaş, Ballı ve Şen (2016), her üç gençten birinin günde en az 3 saatini sosyal medyada geçirdiğini ve internete giren gençlerin çok büyük bir kesiminin, sosyal medya kullanıcıları olduklarını ifade etmektedir. Sosyal medya uygulamalarına ayrılan vaktin artması ile gençler kolay bir şekilde dünyanın herhangi bir noktasındaki istedikleri bilgiye ulaşabilmekte, yeni arkadaşlıklar kurup bunları kısa sürede tüketmekte ve bunun sonucunda da sabırsız, çabuk sıkılan, tatmin duygusu olmayan birer yetişkin olmaktadır. Bu durum bir sonraki adımda gençlerin sosyal çevreleriyle bağlarını koparttığının

bir göstergesine dönüşmektedir. Gençlerin değer kaymasında sosyal ilişkilerden kopuş önemli bir bağlamdır. İnsani ilişkilerin zayıflaması bir sonraki süreçte sosyal etkileşimlerin kopmasına ve insanlar arasındaki iletişimin fiziksel karşılaşmalarda dahi gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Sevgi, saygı, paylaşım vb. gibi birçok değer de bu etkileşimlerde yaşanan kopmalarla anlamlarını kaybetmeye başladığı görülmektedir (Sağır ve Eraslan, 2019).

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %80'lik oranı ilk sırada sosyal medyada takip yaptıklarını ifade etmişlerdir. İkinci sırada %56,6'lık oranla sosyal medyada beğeni yapmaktadırlar. Daha sonra %46,6 oranla paylaşım yapmaktadırlar. Dördüncü sırada %40'lık oranla sosyal medyada yorum yapmaktadırlar. Son sırada %10'luk oranla arkadaşlarıyla sosyal medya üzerinden sohbet ettiklerini söylemişlerdir. Sağır ve Eraslan (2019), sosyal medya uygulamalarında "takip, beğeni, paylaşım ve yorum" gibi özelliklerden yüksek oranda sayılara ulaşmanın gençlerin için önemli bir durum olduğunu ifade etmiştir. Gençler, sosyal medya hesaplarından içeriklerini paylaştıkça arkadaş çevrelerine ve topluma kendi varlıklarını kanıtlamaktadırlar (Alakuş, 2019). Bu durum, beğeni, yorum, paylaşım veya takip sayısı yüksek olan fotoğraflar ya da videoların gençlerin gündelik davranışlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %53,3'ü Instagram'ı sosyal medya uygulamaları arasında en etkili uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. İkinci sırada %16,6 değerle Twitter, daha sonra %10'luk Facebook'u en etkin uygulama olarak görülmektedir. Dördüncü sırada %6,62'lik değerle Youtube, son sırada ise %3,3'lük değerle Whatsapp yer almaktadır. Bu sonuç Türkoğlu'nun (2018) çalışmasındaki gençlerin sosyal medya uygulaması olarak Instagram etkin bir program olduğunu düşündüklerini bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %40'ı sosyal medya uygulamaları üzerinden ünlüleri, oyuncularını ve popüler kişileri ilk sırada takip etmektedir. İkinci sırada %23,3 oranla bilim ve bilim insanları takip edilmektedir. Daha sonra %20'lik oranla haber hesaplarının takip edildiği görülmektedir. 4. sırada kamu kurumları ile spor ve spor kulüpleri %16,6'lık değerle takip edilmektedir. 5. sırada %10'luk değerle siyasi partileri gelmektedir. 6. Sırada Youtuberlar ile yakın çevre ve aile %2,6'lık oranla takip edilmektedir. Son sırada %3,3'lük değerle edebiyat hesapları ortaöğretim çağındaki gençler tarafından takip edilmektedir. Bu sonuç, Hazar'ın (2011) Gazi Üniversitesinde yaptığı araştırmadaki, katılımcıların yüzde 47,2'sinin sosyal medyayı en çok bilgi edinmek için kullandığı ve yüzde 23 ile haberleşme izlediği bulgusuyla örtüşmektedir. Şener, Emre ve Akyıldız'ın (2015, s.93-94) yaptıkları çalışmada; katılımcıların sosyal ağlara bağlanmalarının temel amaçlarından birinin gündemi takip etme olarak tespit etmiştir. Kamiloğlu ve Yurttaş (2014, s.147) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin %70'i ihtiyaç duydukları bilgiyi kendi çabaları ile elde etmektedir. Yani eğitim sisteminden bu bilgiye ulaşamamaktadırlar. Gençler ihtiyaç duydukları bilgiye veya herhangi bir konuda edindikleri bilgilere %90 oranında internette ve %70 oranında Facebook'tan ulaşmaktadır. Bu sonuçlarda gençlerin internet ve sosyal medya kullanımıyla güncel haberleri, ünlü kişileri ve bilim insanlarını takip ettiği sonucuyla örtüşmektedir.

Sosyal medya uygulamalarındaki hesapların takip edilme sebeplerinde ilk sırada %43,3'lük oranla ilgi alanı ilk sırada çıkmaktadır. İkinci sırada %26,6'lık değerle takip ettiği kişiyi beğenme durumu yer almaktadır. Daha sonra üçüncü sırada %23,3'lük oranla gelişmelerden haberdar olmak için sosyal medya hesaplarını takip ettikleri ortaöğretim çağındaki gençler tarafından dile getirilmiştir. Dördüncü sırada %6,6'lık değerle fikri yakınlık ve magazine olan ilgi aynı oranda dile getirilmiştir. Son sırada %3,3'lük değerle beğendiği ve takip ettiği kişilerin mesleklerini yapmak için sosyal medya uygulamalarını kullandıklarını ortaöğretim çağındaki gençler ifade etmişlerdir. Bu sonuç 2013 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yapılan Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu'ndaki sosyal medya gençler için gündemi

takip etme/gündem yaratma (%51) anlamına geldiği bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Tarhan'ın (2014) yerel seçimleri öncesi üniversite gençliğinin sosyal medya kullanım motivasyonlarıyla ilgili yaptığı araştırmada; sırasıyla bilgi ve rehberlik arayışı, sosyal kaçış ve eğlence kavramları ortaya çıkmıştır. Yine lise öğrencileri üzerine yapılan başka bir çalışma da Facebook'u fonksiyonel olarak kullananlar daha çok, komik ve eğlenceli videolar paylaşırken toplumsal olaylara duyarlılık göstermektedirler. Buna karşın gençlerde, duygulara hitap eden konular, dini ve siyasi konular ise daha az talep görmektedir (Kamiloğlu ve Yurttaş 2014, s. 145). Bu sonuçların çalışmamızın sonuçlarıyla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %73,3'ü sosyal medya uygulamalarında takip edilen kişilerin ya da kurumların kendi düşüncelerini etkilediğini ifade ederken, %20'lik bir grupta etkilemediğini ifade etmiştir. Kamiloğlu ve Yurttaş'ın (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada Facebook kullanma ile lise öğrencilerinin bilgi edinmesine kattığı değer ve kişisel gelişimlerine kattığı değerler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gençlerin hemen hemen yarısı Facebook'ta görüp etkilenerek bir sinemaya ve bir konsere gitmiştir. Ayrıca gençlerin %30-40 oranında Facebook'ta görüp bir müzik kursuna, spor faaliyetine, bilgisayar, tiyatro ve yabancı dil kursuna katıldığı gözlenmiştir. Daha pek çok sosyal, kültürel ve sanatsal aktiviteden gençler Facebook sayesinde haberdar olmaktadır. Bu sonuçlar da çalışmamızda ortaya çıkan büyük oranda sosyal medya görüşlerimi etkiliyor sonucuyla uyumlu olarak görünmektedir. Çağlar ve Asıgbulmuş'un (2017) yaptıkları çalışmada sosyal medyayı takip ile sosyal medyanın etkisi faktörü arasında pozitif yönlü yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişkinin bu iki faktör arasında olduğu görülmüştür. Buradan sosyal medyayı takip eden katılımcıların sosyal medyadan genel olarak etkilendiği şeklinde bir yorum yapılabilir. Sosyal medyanın yönlendiriciliği ile sosyal medyayı takip ve sosyal medyanın etkisi faktörleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal medyanın sosyal medya takipçilerini yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Güvenilen sosyal medya kaynakları arasında %30'luk oranla kamu kurumlarının hesapları birinci sırada çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada %20'lik değerle haber sitelerinin hesaplarına güvendiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %16,6'lık oranla bilim insanları ve popüler kişiler aynı oranda yer almaktadır. Dördüncü sırada %10'luk değerle takipçi sayısı ve yorumları fazla olan hesaplar bulunmaktadır. Güvenilen sosyal medya kaynaklarıyla ilgili son sırada ise %6,6'lık değerle gençlerin arkadaşları ve yakın çevresi ile siyasi partiler ve siyasi liderlerin hesapları aynı oranda gelmektedir. İnce ve Koçak 2017'in çalışmasında katılımcıların orta düzeye yakın ($x=4.70$) sosyal medyaya güven duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Güvenilmeyen sosyal medya kaynakları arasında %23,3'lük oranla fake (sahte) hesaplar birinci sırada çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada %13,3'lük değerle magazin sitelerinin hesaplarına ve şahsi hesaplara aynı oranda güvenmediklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %10'luk oranla karşıt siyasi hesaplar ile takipçi sayısı ve yorumu az olan hesaplar aynı oranda yer almaktadır. Dördüncü sırada %6,67'lik değerle taraflı haber sitelerinin hesapları bulunmaktadır. Güvenilmeyen sosyal medya kaynaklarıyla ilgili son sırada ise %3,3'lük değerle kamu haber sitelerinin hesapları ve kişisel hesaplar aynı oranda gelmektedir. Gedik ve Çosar'ın (2020) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencileri sosyal medyayı zararlı, uygun olmayan içeriğe sahip bir alan, kötü bir ortam ve içi boş bilgilerin insanlara ulaştırıldığı uygulamalar olarak tanımlamıştır.

Ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %60'ı sosyal medya ki paylaşımların güvenilir olmadığını düşünürken, %6,6'lık bir grupta güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Gyagri'nin 2016 yılında Gana'da yaptığı çalışmada siyasal bilgilendirme bağlamında sosyal medyanın en çok kullanılan iletişim aracı olduğu ancak sosyal medyanın sıklıkla kullanılmasına rağmen siyasal bilgilendirme konusunda güvenilir olmadığı ve kullanıcıların bu platformlarda paylaşılan siyasal bilgilere güvenmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Jhonson ve Kaye'in (2019) (aktaran Bal

ve Delal 2019, s.129) yaptıkları çalışmada siyasal bilgilenme sürecinde incelenen dokuz geleneksel ve çevrimiçi kaynak arasında sosyal paylaşım siteleri en az güvenilir olarak bulunmuştur. Bu sonuç da sosyal medya uygulamalarının çalışmamızın sonuçlarıyla büyük oranda uyumlu gözükmektedir.

Ortaöğretim çağındaki gençlerin %73,3'ü takip edilen gönderileri kontrol ettikten sonra paylaştıkları ifade etmişlerdir. %13,3'lük bir öğrenci grubu kontrol yapmadan doğrudan paylaşım yaptıklarını söylemişlerdir. Gençlerin %10'u paylaşım yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Demircan'ın (2015) yaptığı çalışmada; derinlemesine mülakat yapılan gençlerin aktif birer sosyal medya kullanıcısı oldukları ancak aktif olmalarına rağmen çeşitli nedenlerle çekimser davranarak gerçek düşüncelerini paylaşmama yönünde bir davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ertem ve Korhan'ın (2019) yaptıkları çalışmada; yüksek sayıda genç yetişkinin sosyal medyada gördükleri dış politika haberlerini doğruluk açısından kontrol ettiğini, ama neredeyse %60'ının bu kontrolü yine internet siteleri ve sosyal medya platformları üzerinden yaptığını ortaya koymaktadır. Onursoy'un (2018) üniversite gençliği üzerine yaptığı çalışmada gençlerin dijital araçları kullanma oranlarının yüksek olduğunu ancak teknolojik bilgiye yine de ulaşamayan, detaylı arama yapamayan, bilgi kaynağını kontrol etmeyen ve bilgiyi doğrulamayan bir azınlık mevcut olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde katılımcıların yaklaşık dörtte biri de sahte haberi ya da bilgiyi bazen ya da hemen hemen hiç anlamadığını belirtmektedirler.

Ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin %93,3'ü dijital medyanın kendi yaş grubundaki gençlerin düşüncelerini etkilediğini ifade ederken, konuyla ilgili fikir beyan eden hiçbir öğrenci etkilemediği yönünde yorum yapmamıştır. Kamiloğlu ve Yurttaş'ın (2014) lise öğrencileri üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarına göre; özellikle gençlerin sıklıkla kullandığı İnternet ve sosyal medya ortamları gençlerin yaşam tarzını ve iletişimin biçimini belirlemekte olduğu ortaya çıkmıştır. Gacumo (2018) yaptığı çalışmada, sosyal medyaya erişimin kolay olması ve birçok bilgiye bu ortamdan ulaşılabilirliği olmasından dolayı ortaöğretim çağındaki gençlerin birçoğu sosyal medya uygulamalarının akranlarının karar verme süreçlerinde ve düşünce yapıları üzerinde etkili olduğunu görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar ve Asıgbulmuş'un (2017) yaptıkları çalışmada elde edilen bir diğer bulgu; Y kuşağının X kuşağına göre sosyal medyaya daha fazla meyilli olduğudur. X ve Y kuşaklarının sosyal medya kullanım sıklığına bakıldığında, Y kuşağı X kuşağına göre sosyal medyayı daha fazla kullanmaktadır. Bu platformlarda bireylerin arkadaşları ya da siyasal aktörler tarafından paylaşılan siyasi içeriklerden de Y kuşağının X kuşağına göre daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir. Siyasal içerikleri paylaşma konusunda da Y kuşağı X kuşağına göre daha aktiftir. Dolayısıyla sosyal medyayı daha aktif kullanan Y kuşağının X kuşağına oranla siyasal davranış ve tercihlerinde bu mecradan daha fazla etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ertem ve Korhan'ın (2019) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma; Türkiye'deki genç yetişkinlerin yaklaşık %62'sinin dış politikaya dair düşüncelerini oluştururken sosyal medya paylaşımlarından etkilendiğini göstermektedir. Ankete cevap verenlerin en geniş kesimi (%47), sosyal medya paylaşımlarının ülkenin dış politika yapımı üzerinde kısmen de olsa etkili olduğuna, %17'si ise hiç etkili olmadığına inanmaktadır.

Araştırma sonucunda ortaöğretim çağındaki öğrencilerin sosyal medya uygulamalarına ayırdıkları zaman ve bu uygulamalar üzerinde gerçekleştirdikleri eylemler göz önüne alındığında teknoloji bağımlılığı noktasında sorunlar olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, Yeşilay tarafından hazırlanan TBM (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı) ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne hazırlanan "İhmal ve İstismara Karşı Yaşam Becerileri" projesi içerisinde yer alan 'Teknoloji Bağımlılığı ve Sosyal Medya Kullanımı' başlıklı çalışmanın verileriyle benzerlik göstermektedir. Bu uygulamaların içeriğinin genişletilerek ve zenginleştirilerek özellikle ebeveynlere yönelik kısımlarının daha etkin bir şekilde uygulanmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışma Antalya Merkez ilçeleri ile sınırlı nitel bir çalışma olduğu için farklı il ve ilçelerde daha fazla öğrenciye yönelik olarak bu tür çalışmaların yapılmasıyla resmin bütününe

görmek daha mümkün olabilecektir. Yeni medya uygulamalarının gençler üzerinde artan etkisi göz önüne alınarak, gençleri anlamak, onların İnternet ve sosyal medya ile ilişkilerini incelemek, onlarla daha etkin ve sağlıklı iletişim kurabilmek için sosyal medya ve internetin gençler üzerinde etkinliğinin derecesini, yönünü ve ağırlığını belirlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kaynaklar

- Alakuş, S. (2019). *Sosyal medyanın gençlerin marka tercihlerine etkisi: Özel okul öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asıgbulmuş, H. (2017). *X ve Y kuşaklarının siyasal davranışında sosyal medyanın etkisi: Gaziosmanpaşa ilçesinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aktas, H. (2004). *Bir siyasal iletişim aracı olarak İnternet*, Konya: Tablet Kitabevi.
- Babacan, M. E. (2014). Sosyal medya sonrası yeni toplumsal hareketler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 135-160.
- Balcı, Ş. ve Koçak M. C. (2017). *Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı (s. 34-45).
- Bal, E. ve Delal, Ö., (2019). Siyasal bilgilende Twitter kullanımı üzerine panoramik bir değerlendirme. *Social Sciences (NWSASOS)*, 14(3), 118-132.
- Business Directory Online (2020). Business directory. Erişim adresi (11.04.2020): <http://www.businessdictionary.com/definition/media.html>
- Creswell, J. W. ve Clark, P. L. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. New York, NY: Sage Publications
- Collins English Dictionary (2016). Harper Collins Publishers: New York
- Çağlar, N. ve Asıgbulmuş, H. (2017). X ve Y kuşaklarının siyasal davranışında sosyal medyanın etkisi: Gaziosmanpaşa ilçesinde bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(4), 85-112.
- Demircan, B. (2017). Sosyal medyanın politik bir aradılığı sağlama potansiyeli, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1522-1532.
- Ertem, H. S. ve Korhan S. (2019). Sosyal medya ve dış politika ilişkisine yakından bakmak: Türkiye’de üniversiteli genç yetişkinler örneği, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 215-233.
- Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. İ. ve Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(2), 28-17.
- Gacumo, R. J. (2018) *Rising social media trends and its effects on the opinions and beliefs on current social and political issues of specialized high school students*. Erişim adresi (11.03.2020): <https://www.researchgate.net/publication/335749790RisingSocialMediaTrendsandItsEffectsOntheOpinionsandBeliefsOnCurrentSocialandPoliticalIssuesofSpecializedHighSchoolStudents?channel=doi&linkId=5d790c90a6fdcc9961c0b3f3veshowFulltext=true>
- Gedik, H. ve Cosar, H. A. (2020). Perception of social media in secondary students. *International Education Studies*, 13(3), 6-17.
- Gross, E. F., Juvonen, J. ve Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75-90.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şeşkin Yayıncılık.

- Günbayı, İ. (2019). *Nitel araştırmada veri analizi: Tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme*. Erişim adresi (03.02.2020): <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-araştırmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>
- Gyagri, C. Y. (2016). *Social media as a platform for political information: a survey of University of Ghana students*, Erişim adresi (01.02.2020): <http://ugspace.ug.edu.gh/bitstream/handle/123456789/22824/Social%20Media%20as%20a%20Platform%20for%20Political%20Information%20A%20Survey%20of%20University%20of%20Ghana%20Students%20-%20202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hamamcı, E. (2015). *Televizyon ve sosyal medya ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hampton, K. ve Wellman, B. (2001). Long distance community in the network society contact and support beyond netville. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 476-495.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı- bir alan çalışması, *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-175.
- İnce, M. ve Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Kamiloğlu, F. ve Yurttaş, Ö. U. (2014). Sosyal medyanın bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecine katkısı ve lise öğrencileri üzerine bir alan çalışması, *GSÜ İletişim Dergisi*, 21, 129-150.
- Kirschenbaum, A. (2004). Generic sources of disaster communities: A social network approach. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24(10/11), 94-129.
- Konuk, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medyada şiddet kavramına bakışları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 9(3), 414-431.
- Lemish, D. (2013). *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*. London: Routledge
- Maalouf, A. (2009). *Çivisi çıkmış dünya*. (Orçun Türkay, Çev.) İstanbul: YKY
- Masthi, N. N. R., Pruthvi, S. ve Mallekavu, P. (2017). A comparative study on social media addiction between public and private high school students of urban Bengaluru. *Journal of Psychiatry*, 18(2), 206-215.
- Mayfield, A. (2008). *What is social media?* Erişim adresi (01.05.2019): http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf
- Nadkarni, A. ve Hofmann, S. G. (2012) Why do people use facebook? *Personality and Individual Differences*, 52, 243-249.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(2), s.989-1013.
- Oxford Dictionary and Thesaurus* (2009). *Oxford dictionary and thesaurus*. OUP: Oxford.
- Sağbaşı, E. A., Ballı, S. ve Şen, F. (2016). Sosyal medya ve gençler üzerindeki etkileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 153-163.
- Sağır, A. ve Eraslan, H. (2019). Akıllı telefonların gençlerin gündelik hayatlarına etkisi: Türkiye’de üniversite gençliği örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 48-78.
- Sheldon, P ve Bryant, K (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age, *Computers in Human Behavior*, 58, 89-97.
- Şener, G., Emre, P. Ö. ve Akyıldız, F. (2015). Türkiye’de sosyal medyanın siyasi katılıma etkileri, *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 21(83), 75- 98.

- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2013). *Gençlik ve sosyal medya araştırması*. Erişim adresi (01.03.2020): <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx>
- Tarhan, A. (2014). *The role of social media to political information*. 10th International Academic Conference, Vienna.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Journal of History School (JOHS)*, 7(17), 851-870.
- Türkoğlu, H. S. (2018). Sosyal medya üzerinden mahremiyet farkındalığı ve değişimin ölçülenmesine yönelik bir araştırma, *Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 54, 163-189.
- Ünal, S. (2017). Ağ toplumunun genç yurttaşları: Dijital sosyal ortamların siyasal temelde kullanımına yönelik karşıt yaklaşımlar. *International Journal of Human Sciences*. 14(3), 2510-2540.
- We Are Social 2020. (2020). *Dünya İnternet sosyal medya ve mobil kullanım istatistikleri*. Erişim adresi (05.02.2020): <https://dijilopedi.com/2020-dunya-internet-sosyal-medya-ve-mobil-kullanim-istatistikleri>
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı.) Ankara: Seçkin Yayınevi.



Atıf için/Citation: Demir Gökmen, B. ve Fırat M. (2020) Hemşirelik öğrencilerinin mizah tarzları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 244-252.

Hemşirelik Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Burcu DEMİR GÖKMEN*, Meryem FIRAT**

Öz: Araştırma sağlık yüksekokulu öğrencilerinin mizah tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Analitik tipteki araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin doğusunda bulunan bir üniversitenin Sağlık Yüksekokulunda yapılmıştır. Araştırmanın evrenini okuldaki tüm öğrenciler oluşturmuş ve evrenden örneklem seçimine gidilmeyerek hemşirelik bölümünde okuyan 212 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Veriler sosyodemografik bilgi formu, Mizah Tarzları Ölçeği ve Eysenck Kişilik Envanteri ile toplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS 22.0 paket programında tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizi ile yapılmış, $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Öğrencilerin Eysenck Kişilik Envanteri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları sırasıyla dışa dönüklük $3,56 \pm 1,96$, yalan $3,74 \pm 1,66$, nörotisizm $3,46 \pm 1,65$, psikotizm $1,49 \pm 1,20$ 'dir. Mizah Tarzı Ölçeği alt boyutlarından alınan puan ortalamaları ise saldırgan $22,05 \pm 8,18$, kendini yıkıcı $25,97 \pm 8,32$, katılımcı $39,26 \pm 8,69$ ve kendini geliştirici $36,02 \pm 8,74$ puan olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Eysenck Kişilik Envanteri ve Mizah Tarzları Ölçeği puan ortalamaları arasında hem pozitif hem de negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerde olumlu (katılımcı ve kendini geliştirici) mizah kullanımı arttıkça olumlu kişilik yapısının, olumsuz mizah (saldırgan ve kendini yıkıcı) kullanımında ise olumsuz kişilik yapısının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerde mizah ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecek girişimlerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik, öğrenci, mizah, kişilik.

Investigating the Relationship between Nursing Students Humor Styles and Personal Features Summary

Abstract: The study was conducted to examine the relationship between the humor styles and personality traits of health college students. This descriptive study, in the 2018-2019 academic year, was conducted in a university's Health Sciences in the east of Turkey. The universe of the study was composed of all students studying at school, and 212 students studying in the nursing department were included in the study without choosing a sample from the population. The data were collected using the sociodemographic information form, Humor Styles Scale, and Eysenck Personality Inventory. The analysis of the data was made with descriptive statistics and correlation analysis in SPSS 22.0 package program, and $p < 0.05$ was taken. The mean scores of the students from the Eysenck Personality Inventory sub-dimensions were 3.56 ± 1.96 , lying 3.74 ± 1.66 , neuroticism 3.46 ± 1.65 , psychoticism 1.49 ± 1.20 , respectively. Mean scores from the sub-dimensions of the Humor Style Scale were determined to be aggressive 22.05 ± 8.18 , participant 39.26 ± 8.69 , self-destructive 25.97 ± 8.32 , and self-improving 36.02 ± 8.74 points. Both positive and negative significant relationships were found between the students' Eysenck Personality Inventory and Humor Styles Scale mean scores. According to these findings, it was concluded that as the use of positive humor increases in students, the positive personality structure increases, and the negative personality structure increases in the use of negative humor. It is recommended to take initiatives that will positively affect students' humor and personality development.

Keywords: Nursing, student, humor, personality.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, SYO. Hemşirelik Bölümü Ağrı/Türkiye, ORCID: 000-0003-2058-8924, burcudmr04@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bil. Fak. Hemşirelik Bölümü Erzincan/Türkiye, ORCID: 0000-0002-4193-2299, meryemfirat@hotmail.com

Giriş

Geçmişten günümüze hem toplum hem kişi açısından mizah kullanımı önemli olmakla birlikte dikkat çeken bir konu olmuştur. Hayata gülümseyerek bakabilme sanatı olarak ifade edilen mizahın; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal yönden karmaşık bir olgu olması nedeniyle kabul edilebilen bir tanımının yapılması zordur (Recepoğlu, 2015). Mizah tanımlamalarına bakıldığında dört temel mizahtan bahsedilmektedir. Bunlar katılımcı, kendini geliştirici, kendini yıkıcı, saldırgan mizah tarzlarıdır. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah olumlu ve sağlıklı olarak tanımlanırken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah, olumsuz ve sağlıksız olarak tanımlanmaktadır (Bagcivan, Ünal, Akın, Çınar ve Özen 2016; Çakmak, Karakuş, Tamam, Taşdemir ve Karaytuğ 2015). Kişinin mizahı kendisine ve başkalarına yararlı biçimde kullanması kendini geliştirici, katılımcı iken, kendisine ve başkalarına zararlı bir biçimde kullanması ise kendini yıkıcı, saldırgan tarzı göstermektedir (Bagcivan vd., 2016). İnsanların yaşamlarında mizahı kullanmaları sosyal ve bilişsel yönden gelişmelerine katkı sağlar. Sosyal olarak mizah kullanımı iletişim kurma, ilişkilerin güçlenmesi, güven duygusunun güçlenmesi ve benlik saygısının artmasında etkiliyken, bilişsel olarak dikkati toplayarak öğrenme sürecini ve hatırlamayı kolaylaştırır (Aydın, 2005). Mizah kullanımı sosyal ve bilişsel gelişimi etkilemesinin yanı sıra kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. ‘Mizah ve kişilik’ karşılıklı dinamik bir etkileşim içindedir (Acarkan, 2020).

Bir bireyi diğer bireylerden farklı kılan ayırıcı özellikler bütünü kişilik olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2020). Kişilik birçok kurama göre açıklanmakla birlikte Eysenck davranışçı ve biyolojik yaklaşımlardan etkilenmiş ve insanda sinir sisteminin güçlü ya da zayıf olmasına göre kişiliğin geliştiğini belirtmiştir. Güçlü sinir sistemi eksitator süreci ifade eder ve bu sisteme sahip kişiler dışadönük olurlar. Zayıf sinir sistemi inhibitör süreci ifade eder ve bu sisteme sahip kişiler de içedönük olurlar. Eysenck teorisini geliştirerek, kişiliğin *dışadönüklük*, *nörotisizm*, *psikotisizm* ve kişilerin topluma uyumunu ölçen yalan olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu söylemiştir (Eysenck ve Eysenck, 1975; Francis, Brown ve Philipchalk 1992; Karancı, Dirik ve Yorulmaz 2007). Dışadönüklük boyutu sosyal, aktif ve girişkenliği, içedönüklük boyutu pasif, çekingen, kaçınma eğilimi ve dürtüselligi; nörotisizm boyutu karamsar kişilik özelliklerini, duygusal tutarlılığı ve aşırı tepkiselliği; psikotisizm boyutu agresiflik, acımasızlık, benmerkezcilik, soğukluk gibi kişilik yapısını ve antisosyal davranışları, yalan boyutu kişilerin topluma ve genel geçer ahlak kurallarına uyumunu değerlendirir (Eysenck, 1990; Flett, 2007). Bu durumda Eysenck’ in teorisine göre dışadönüklük olumlu kişilik özelliklerini yansıtırken, içe dönüklük ise nörotisizm, psikotisizm ve yalana ilişkin olumsuz olan kişilik özelliklerini yansıtmaktadır.

Doğuştan gelen mizaç özellikleri duyuşsal bilgi ve olguların işlenmesiyle modifiye olur ve öğrenme karakteristikleriyle şekillenerek kişiliği oluşturur (Acarkan, 2020). Son yıllarda ülkemizde ve dünyada mizah kullanımının önemine dikkat çekilmektedir. Mizahın kişinin kendisini ifade etme gücünü arttırdığı, kişiliği olumlu etkilediği ve etkili baş etme yöntemi olduğu belirtilmektedir (Azadbakht, 2019; Bağ, 2020). Öğrencilerin kişilik özelliklerini tanımları ve kişilik gelişimlerini geliştirme yolunda mizah kullanımının önemini kavramaları önemlidir. Bunun için neler yapabileceklerini araştırma, araştırdıklarını yaşamlarında uygulayabilme ve yansımalarını değerlendirme çalışmalarının yapılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda yapılmak istenen hemşirelik öğrencilerinin kişilik gelişimlerini desteklemektir. Bu çalışma belirlenen hedefler doğrultusunda yapılması planlanan çalışmaların ilk basamağı olup, mizah kullanımının kişilik özellikleri ile nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Analitik tipte yapılan bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin doğu bölgesinde bulunan bir üniversitede, sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada evrenden örneklem seçimine gidilmemiş, hemşirelik bölümünde okuyan 256 öğrencinin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Verilerin toplandığı zaman diliminde derslikte bulunan, araştırmaya katılmayı kabul eden, veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran 212 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır (Katılım oranı %83). Verilerin toplanabilmesi için kişisel bilgi formu, Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Eysenck Kişilik Anketi-Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (EKA-GGK) kullanılmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildikten ve onayları alındıktan sonra çalışmaya katılmada gönüllü olanlara formlar sınıf ortamında dağıtılmış öğrencilerden formları doldurmaları ve sonrasında araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Her bir öğrenci verilen formları ortalama 20 dakika içerisinde doldurmuş ve derslikte bekleyen araştırmacıya teslim etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu: Araştırmacıların literatür doğrultusunda hazırladığı öğrencilerin yaş, cinsiyet gibi özelliklerini sorgulayan 6 sorudan oluşmaktadır.

Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ): Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7'li likert tipte 32 maddeden oluşan dört farklı mizah tarzını ölçmektedir. Ölçekte toplam puan yoktur ve (katılımcı-kendini geliştirici) olumlu mizah ve (saldırgan-kendini yıkıcı) olumsuz mizah alt boyutları üzerinden alınan puanlara göre değerlendirilir. Her bir alt boyuttan alınabilecek puan 8 ile 56 arasında olup puanın artması ilgili mizah tarzının kullanım sıklığını göstermektedir. Yerlikaya'nın çalışmasında Türkçe formda yer alan tüm maddelerin orijinal formda yer aldıkları faktörlerle 0.32 ile 0.75 arasında değişen faktör yükleri olduğunu belirtilmiştir (Yerlikaya, 2003). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen Cronbach Alfa değerleri katılımcı mizah için 0.74, kendini geliştirici mizah için 0.78, saldırgan mizah için 0.69 ve kendini yıkıcı mizah için ise 0.67 olarak belirtilmiştir (Güven, 2013; Yerlikaya, 2003). Yapılan bu araştırmada bulunan Cronbach Alfa değerleri ise katılımcı mizah için 0,74, kendini geliştirici mizah için 0,74, saldırgan mizah için 0,73 ve kendini yıkıcı mizah için ise 0,72 olarak bulunmuştur.

Eysenck Kişilik Envanteri-Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu (EKA- GGK): Eysenck (1985) tarafından geliştirilen ölçek Francis ve arkadaşları tarafından gözden geçirilerek 24 maddeye indirgenip, Eysenck Kişilik Envanteri-Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu adını almıştır. Türkçeye uyarlaması Karancı ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek dışa dönüklük, nörotisizm, psikotisizm ve yalan olmak üzere 4 alt boyuttan ve her boyut 6 maddeden oluşur ve her madde 'evet-hayır' şeklinde cevaplanır. Her bir alt boyuttan en fazla 6 puan alınabilir(Eysenck et al., 1985). Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri; Dışa dönüklük 0.78, Nörotisizm 0.65, Psikotisizm 0.42, Yalan 0.64' tür(Karancı vd., 2007). Yapılan bu araştırmada bulunan Cronbach Alfa değerleri ise Dışa dönüklük için 0,76, Nörotisizm için 0,72 ve Psikotizm için 0,68 yalan için ise 0,73, olarak bulunmuştur.

Araştırma verilerinin istatistiksel değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Program for Social Sciences) 22.0 programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel sonuçların elde edilmesi için değerlerin frekansları, yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon testi yapılmış, sonuçlar %95 güven aralığında $p<0.05$ anlamlı kabul edilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için 19.07.2018 tarihli 52 sayılı etik kurul izni ile öğrencilerden sözlü onay alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1.
Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı (n=212)

Sosyodemografik özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	134	63,2
	Erkek	78	36,8
Yaş	Ort: 20,29±2,09		
Sınıf	1	85	40,1
	2	63	29,7
	3	33	15,6
	4	31	14,6
Lise not ortalaması	0-69	6	2,8
	70-84	113	53,3
	85-100	93	43,9
Ailenizin ekonomik durumu	500-1000	68	32,1
	1001-2000	87	41
	2001 ve üstü	57	26,9
Yaşamınızın büyük çoğunluğunu geçirdiğiniz yer	Köy-Kasaba	48	22,6
	İlçe	73	34,4
	Şehir	91	42,9

Hemşirelik öğrencilerinin kullandıkları mizah tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada bulgular aşağıda verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde yaş ortalaması 20,29±2,09 olan öğrencilerin %63,2'sinin (134 kişi) kadın ve %40,1'inin birinci sınıf (85 kişi) öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %53,3'ünün (113 kişi) lise not ortalamasının 70-84 arasında olduğu, %41'inin (87 kişi) ailesinin aylık gelirinin 1001-2000 TL arasında olduğu ve %42,9'unun (91 kişi) yaşamının büyük çoğunluğunu şehirde geçirdiği görülmektedir.

Tablo 2.
Öğrencilerin EKA-GGK ve MTÖ Puan Ortalamalarının Dağılımı (Nn212)

Ölçekler	Alt Boyutlar	Min-Max*	$\bar{X} \pm SS^{**}$
Mizah tarzları ölçeği (MTÖ)	Saldırgan mizah	8-50	22,05±8,18
	Kendini yıkıcı mizah	8-52	25,97±8,32
	Olumsuz mizah	16-85	47,99±13,88
	Katılımcı mizah	8-56	39,26±8,69
	Kendini geliştirici mizah	14-56	36,02±8,74
	Olumlu mizah	16-85	75,29±14,66
Eysenck kişilik envanteri-Gözden geçirilmiş kısa form (EKE-GGK)	Dışadönük	0-6	3,56±1,96
	Yalan	0-6	3,74±1,66
	Nörotisizm	0-6	3,46±1,65
	Psikotizm	0-6	1,49±1,20

*Min-Max: ölçekten alınan en düşük-en yüksek puanlar

** $\bar{X} \pm SS$: ortalama ve standart sapma

Öğrencilerin MTÖ ve EKA-GGK puan ortalamaları tablo 2'de görülmektedir. Öğrencilerin MTÖ verileri incelendiğinde; saldırgan mizah alt boyutu puan ortalamasının 22,01±8,15, kendini yıkıcı mizah alt boyutu puan ortalamasının 25,97±8,39 katılımcı mizah alt boyutu puan ortalamasının 39,16±8,69 ve kendini geliştirici mizah puan ortalamasının 36,13±8,75 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin EKA-GGK puan ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin dışa dönük alt boyutu puan ortalamasının 3,56±1,97, yalan alt boyutu puan ortalamasının 3,73±1,65, nörotisizm alt boyutu puan ortalamasının 3,45±1,65 psikotizm alt boyutu puan ortalamasının 1,50±1,21 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin EKA-GGK ve MTÖ puan ortalamaları arasındaki korelasyon analizi tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin, MTÖ-Kendini geliştirici mizah puan ortalaması ($r=0,144$, $p<0,05$) ve MTÖ-Katılımcı mizah puan ortalaması ($r=0,420$, $p<0,05$) ile Eysenck-Dışadönüklük puan ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, MTÖ-Saldırgan mizah puan ortalaması ($r=-0,340$, $p<0,05$) ve MTÖ-Kendini yıkıcı mizah puan ortalaması ($r=-0,264$, $p<0,05$) ile Eysenck-Yalan puan ortalaması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, MTÖ-Saldırgan mizah puan ortalaması ($r=0,228$, $p<0,05$) ve MTÖ-Kendini yıkıcı mizah puan ortalaması ($r=0,159$, $p<0,05$) ile Eysenck-Psikotizm puan ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.
EKA-GGK ve MTÖ Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Ölçekler		Eysenck kişilik envanteri-Gözden geçirilmiş kısa form (EKA-GGK)			
		Dışa dönük	Yalan	Nörotisizm	Psikotizm
Mizah tarzları ölçeği (MTÖ)	Kendini geliştirici mizah	$r=0,144^*$ p=0,036	$r=0,025$ $p=0,713$	$r=-0,108$ $p=0,116$	$r=-0,020$ $p=0,777$
	Saldırgan mizah	$r=0,022$ $p=0,745$	$r=-0,340^{**}$ p=0,000	$r=0,062$ $p=0,369$	$r=0,228^{**}$ p=0,001
	Katılımcı mizah	$r=0,420^{**}$ p=0,000	$r=0,074$ $p=0,285$	$r=-0,056$ $p=0,414$	$r=-0,014$ $p=0,838$
	Kendini yıkıcı mizah	$r=0,058$ $p=0,404$	$r=-0,264^{**}$ p=0,000	$r=0,101$ $p=0,141$	$r=0,159^*$ p=0,021

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Sonuç ve Tartışma

Topluma verilen sağlık hizmetleri kapsamında hemşirelik mesleğinin yeri ve önemi vazgeçilmezdir. Hemşirelik mesleğinin merkezinde insan bulunmaktadır ve bu nedenle hemşirelikte, hemşire ile birey etkileşimine odaklanılmaktadır. Bu etkileşimde hemşirelerin ya da öğrenci hemşirelerin olumlu mizah tarzlarını kullanmaları ve olumlu kişilik özellikleri kazanmaları, farkındalıklarını artırarak hem kendilerine hem de hizmet sundukları bireylere olumlu yansiyarak problemlerle baş etme gücünü artırmakta, başarı, memnuniyet gibi doyumların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Azadbakht, 2019; Bağ, 2020; Chauvet ve Hofmeyer, 2007; Tuğut ve Kaya, 2017). Bu araştırmada elde edilen öğrencilerin kullandıkları mizah tarzlarına göre ne tür kişilik özelliklerine sahip olduklarına ilişkin veriler, ilgili literatür kapsamında aşağıda tartışılmıştır.

Öğrenci hemşirelerin MTÖ'den aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğrenci hemşirelerin olumlu mizah puan ortalamasının olumsuz mizah puan ortalamasından çok yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci hemşirelerin MTÖ alt boyutları puan ortalaması en yüksek "katılımcı mizah" alt boyutundadır. Öğrencilerin olumlu mizahı olumsuz mizahtan neredeyse iki katı sıklıkta kullandıkları ve daha dışa dönük bireyler oldukları ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde hemşirelerle yapılan bir çalışmada, yapılan bu araştırma ile benzer şekilde katılımcı mizah alt boyutunun en yüksek puan olduğu görülmektedir (Bacgivan vd., 2016).

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin EKA-GGK puanlara ilişkin bulgular; öğrenci hemşirelerin kişilik envanteri boyutlarından dışa dönüklük, yalan ve nörotisizm alt boyutlarından orta düzeyde oldukları, psikotizm alt boyutundan ise düşük puan aldıkları

belirlenmiştir (Tablo 2). Benzer şekilde literatürde bulunan diğer çalışmalar incelendiğinde öğrenci hemşirelerin dışadönüklük, yalan ve nevrozizm boyutlarından ortalama puan aldıkları ve en düşük puanı ise psikotizm boyutundan aldıkları görülmektedir (Baykalı ve Yıldırım, 2019; Çıtak Tunç, Çıtak Bilgin ve Ak, 2020; Pitt, Powis, Levett-Jones ve Hunter, 2014). Öğrencilerin psikotizm boyutuyla saldırgan olmayıp, çevrelerine duyarlı olduklarını, dışa dönüklük, nörotizm boyutuyla girişken, özgüvenli, empatik olabildiklerini ve yalan boyutuyla ise kendilerini daha olumlu yansıtmak istedikleri söylenebilir. Geleceğin sağlık profesyonelleri arasında yer alacak hemşirelik öğrencilerinin kişilik özelliklerinin olumlu ve dışa dönük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin olumlu ve uyumlu mizah tarzı olan kendini geliştirici ve katılımcı mizah ile EKA-GGK'nin alt boyutu dışadönük kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r_{\text{kendini geliştirici-dışadönük}}=0,142$, $r_{\text{katılımcı-dışadönük}}=0,416$, $p<0,05$, Tablo 3). Hemşirelik öğrencileri arasında olumlu mizah tarzlarını kullananların dışadönük kişilik yapısını yansıttığı görülmektedir. Cana yakın, hareketli, içten, değişime açık, problemleri çözebilen, başkalarına ihtiyaç duyan uyumlu ve olumlu mizah tarzı kullananlar, ruhsal enerjilerini dış dünyaya yani nesneye yönlendirerek dış dönük özellikler taşırlar (Çıtak Tunç, vd., 2020; Eskimez, Öztunç, Alparslan, 2008; Martin, Lastuk, Jeffery, Vernon ve Veselka, 2012; Tuğut ve Kaya, 2017). Literatür bilgisi göz önünde bulundurulduğunda araştırma bulgularının literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenci hemşirelerin, uyumsuz-olumsuz mizah tarzı olan saldırgan ve kendini yıkıcı mizah ile EKA-GGK'nin alt boyutu yalan kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r_{\text{saldırgan-yalan}}=-0,335$, $r_{\text{kendini yıkıcı-yalan}}=-0,259$, $p<0,05$, Tablo 3). Hemşirelik öğrencileri saldırgan ve kendini yıkıcı, uyumsuz mizah tarzını daha az kullandıklarında yalan kişilik özelliklerini daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Literatürde bencil olumsuz yalan denildiğinde genel anlamıyla başkasına zarar verme düşüncesi ön planda olsa da insanların bazen cezadan kaçınmak, yapmış oldukları bir yanlış ört bas etmek, kendini olumsuzluklardan korumak, avantaj elde etmek amacıyla da yalana başvurdukları belirtilmektedir (Aydın, 2020). İnsanların zorda kaldıklarında başvurduğu ve kendilerini olumlu yansıtmak istediklerinde kullandıkları yalan söyleme özelliğinin iletişimde saldırgan ve yıkıcı olmak yerine tercih edildiğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin uyumsuz ve olumsuz mizahlarından olan saldırgan ve kendini yıkıcı mizah ile EKA-GGK'nin alt boyutu psikotizm kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_{\text{saldırgan-psikotizm}}=0,228$, $r_{\text{kendini yıkıcı-psikotizm}}=0,159$, $p<0,05$, Tablo 3). Hemşirelik öğrencileri olumsuz mizah tarzlarını kullandıklarında psikotizm kişilik özelliklerinin arttığı ifade edilebilir. Psikotizm kişilik özelliği denilince akla ilk gelen psikotiklerdir. Psikotiklerde yaygın olarak bulunan uyumsuz ve olumsuz niteliklerle birlikte kişilerin daha içe dönük olduğu ve belli ortamlarda daha duyarlı davranabilecekleri var olan bilgiler arasındadır. Yapılan çalışmalarda saldırgan ve kendini yıkıcı mizahın pervasızlık, olgunlaşmamışlık, ambivalans eğilimler, kültürel normların reddi, antisosyal davranışlar gibi psikolojik belirtileri yordadığı belirtilmektedir (Akdür ve Batıgün Durak, 2017; Çıtak Tunç, vd., 2020). Saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzının sürekli kullanımı kişiyi daha içe dönük yapabilir ve psikotizm özelliklerde bu doğrultuda daha çok görülebilir.

Kısıtlılıklar

Araştırmada kullanılan ölçekler kendini değerlendirme türünde olduğu için, kişiler soruları yanıtlarken yanlı davranmış olabilirler, ayrıca öğrenciler kendileriyle ilgili bilgileri gizlemiş ya da doğruyu söylememiş olabilirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $20,29\pm 2,09$ olduğundan bu çalışmanın sonuçları sadece bu öğrenciler için geçerli olarak kabul edilebilir.

Sonuçların Uygulamada Kullanımı

Sonuçlara göre hemşirelik öğrencilerinde olumlu mizah kullanımı arttıkça olumlu kişilik yapısının, olumsuz mizah kullanımı arttıkça olumsuz kişilik yapısının arttığı görülmektedir. Araştırmada dikkati çeken diğer bir sonuç öğrenci hemşirelerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzını kullanmayı azalttıklarında yalan kişilik özelliklerini daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak şu öneriler verilebilir:

Kişilik gelişiminin desteklenmesi için mevcut derslere mizah kullanımının entegre edilerek öğrencilere kendilerini keşfedebilecekleri ve geliştirebilecekleri fırsatlar verebilmek için ders içerikleri düzenlenebilir.

Müfredat programlarında planlamalar yapılarak mizah kullanımına daha fazla yer verilebilir.

Okulumuz eğitim ortamında bir sınıftaki öğrenci sayısı 50-100 arasında değişmektedir. Bu durumda mevcut ders süresi kapsamında az sayıda öğrenciye söz hakkı verilmektedir. Öğrenci sayısının azaltılmasıyla, öğrenci başına düşen zamanın artması doğrultusunda öğrencilerin daha fazla derse katılımları sağlanarak kişilik gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir.

Öğrencilere üniversitede spor, bilim, müzik, gençlik, açıcılık, AFAD, Yeşilay gibi çeşitli kulüplere katılımları konusunda ya da daha farklı kulüpleri oluşturmaları hakkında bilgi, destek ve cesaret verilebilir.

Öğrenciler sinema, tiyatro, sosyal sorumluluk projeleri gibi sosyal faaliyetlere katılım için cesaretlendirilebilir ve bu etkinlikler için sponsor desteği alınabilir.

Yazar Katkıları

Çalışma tasarımı; Burcu DEMİR GÖKMEN, veri toplama; Burcu DEMİR GÖKMEN, veri analizi; Meryem FIRAT, makale yazımı; Burcu DEMİR GÖKMEN, Meryem FIRAT. Tüm yazarlar makalenin son hâlini onaylamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Teşekkür

Bu araştırmaya katkı sağlayan tüm öğrencilere ve araştırmanın yürütüldüğü kurumun yöneticilerine teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Acarcan, İ. (2020). *Enegram ile çocuğunu keşfet*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Akdür, S. ve Batıgün Durak, A. (2017). Mizah tarzları ile kişilik özellikleri, kişiler arası ilişki tarzları ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 1–10.
- Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve mizah. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 1–6.
- Aydın, M. Ş. (2020). Yalanın renkleri: Yalanın tanımlanması ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 13(69), 712–720.

- doi:10.17719/jisr.2020.3990
- Azadbakht, E. (2019). Humor in library instruction: a narrative review with implications for the health sciences. *Journal of the Medical Library Association*, 107(3), 304-313. doi:10.5195/jmla.2019.608
- Bağ, B. (2020). Psikiyatrik bakımda terapötik mizah kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 519-533. doi:10.18863/pgy.689943
- Bagcivan, G., Ünal, M., Akin, A., Çınar, F. İ. ve Özen, N. (2016). Nursing and humor: Does the department of nurses affect the humor stlye of nurses? *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13(2), 95-100. doi:10.5222/HEAD.2016.095
- Baykalı, D. ve Yıldırım, D. (2019). *Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik özyeterliliklerinin malpraktise eğilimlerine etkisi. [Öz]* 6.Uluslararası.17.Ulusal Hemşirelik Kongresinde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakmak, S., Karakuş, G., Tamam, L., Taşdemir, A. ve Karaytuğ, M. O. (2015). Tıp fakültesi dönem I öğrencilerinde mizah tarzları ve benlik saygısı ilişkisi: Kesitsel bir çalışma. *Çukurova Tıp Dergisi*, 4(40), 782. doi:10.17826/cutf.37206
- Chauvet, S., ve Hofmeyer, A. (2007). Humor as a facilitative style in problem-based learning environments for nursing students. *Nurse Education Today*, 27(4), 286-292. doi:10.1016/j.nedt.2006.05.008
- Çıtak Tunç, G., Çıtak Bilgin, N. ve Ak, B. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı, narsisizm ve kişilik özellikleri: Devlet ve vakıf üniversitesi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 16-27.
- Eskimez, Z., Öztunç, G. ve Alparlan, N. (2008). Lise son sınıfta okuyan kız öğrencilerin hemşirelik mesleğine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 58-67.
- Eysenck, H. J., (1990). Biological dimensions of personality. L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* içinde (s. 224-276). New York: Guilford Press.
- Eysenck, H. J., ve Eysenck, S. B. (1975) *Manual of the Eysenck personality questionnaire (adult and junior)*. Hodder ve Stoughton, London
- Eysenck, S. B., Eysenck, H. J. ve Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21-29. doi:10.1016/0191-8869(85)90026-1
- Flett, G. (2007). *Personality theory ve research*. New York, NY: John Wiley ve Sons.
- Francis, L., Brown, L. ve Philipchalk, R. (1992). The development of an abbreviated form of the revised Eysenck personality questionnaire (EPQR-A): Its use among students in England, Canada, the USA and Australia. *Personality and Individual Differences*, 13, 443-449.
- Güney, S. (2020). *Davranış bilimleri*. (12. bs.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi /Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karancı, A., Dirik, G. ve Yorulmaz, O. (2007). Eysenck kişilik anketi-gözden geçirilmiş kısalmış formu'nun (EKA-GGK) Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 1-8.
- Martin, R. A., Lastuk, J. M., Jeffery, J., Vernon, P. A., ve Veselka, L. (2012). Relationships between the dark triad and humor styles: A replication and extension. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 178-182. doi:10.1016/j.paid.2011.10.010
- Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T. ve Hunter, S. (2014). Nursing students' personal qualities: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 34(9), 1196-1200. doi:10.1016/j.nedt.2014.05.004
- Recepoglu, E. (2015). Liselerde görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(3), 31-46.
- Tuğut, N. ve Kaya, D. (2017). Hemşirelerin terapötik mizah kullanma durumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Demir Gökmen ve Fırat

Elektronik Dergisi, 10(3), 131–136.

Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzı ölçęęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana



Atıf için/Citation: Esen, S. ve Ayverdi, L. (2020). Anne-babanın mükemmeliyetçilik algısı ile ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 253-275.

Anne-Babanın Mükemmeliyetçilik Algısı ile Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki*

Sueda ESEN**, Leyla AYVERDİ***

Öz: Çalışmanın amacı, 5. ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıkları ile anne-baba mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendi yaratıcılıkları ile baba mükemmeliyetçiliğine ilişkin düşüncelerinin ortaya konmasıdır. Araştırmada, karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubu, Balıkesir il merkezinde bulunan Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu'nun 86 öğrencisi ve 86 velisinden oluşan toplam 172 kişidir. Öğrencilerin yaratıcılık puanlarını belirlemek için Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Testi; anne-babaların mükemmeliyetçilik puanlarını ölçmek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ve babalarının mükemmeliyetçiliğini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen dört öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılarak Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Nitel veriler analiz edilirken yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz yoluyla incelenmiş, yaratıcılığın boyutları ve sosyal mükemmeliyetçilik göz önünde bulundurularak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Baba sosyal mükemmeliyetçiliği ile 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük, yaratıcılık toplam) arasında negatif yönde orta büyüklükte anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen nitel bulgular, nicel bulguları desteklemektedir. Anne-babaların mükemmeliyetçi bir tutum içerisinde olup yüksek kriterler koymaları yerine, çocuğun ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak destekleyici bir tutum sergilemeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, anne-baba tutumu, ortaokul öğrencileri.

The Relationship between Parents' Perception of Perfectionism and Creativity of Secondary School Students

Abstract: The study aimed to determine the relationship between the creativity of students in the 5th and 6th grades and parental perfectionism and to reveal students' thoughts about their creativity and their fathers' perfectionism. In the research, exploratory sequential design, which is mixed-method research, was used. The participants who attend the quantitative part of the study are 172 people consisting of 86 students and 86 parents of Necip Fazıl Kısakürek Secondary School in the Balıkesir city center. In this research, the Torrance Test of Creative Thinking-Verbal to determine students' creativity scores; Multidimensional Perfectionism Scale to measure the perfectionism scores of parents were used. Also, a semi-structured interview form prepared by researchers was used to reveal how students perceive their creativity and fathers' perfectionism. Interviews were conducted with four students selected by the maximum diversity sampling method. In the analysis of quantitative data, the Spearman-Brown rank difference correlation coefficient was computed by using the SPSS 22 program. While analyzing qualitative data, semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. Themes and codes were created taking into account the dimensions of creativity and socially prescribed perfectionism. It was observed that there was a significant medium-sized relationship in the negative direction relationship between fathers' socially perfectionism and creativity scores (fluency, flexibility, originality,

* Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında sunulmuştur.

** Öğrenci, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0001-8713-8608, e-posta: suedaes@outlook.com

*** Dr, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0003-2142-0330, e-posta: leyla_ayverdi@hotmail.com

creativity total) of the students in the 5th and 6th grades. Qualitative findings obtained in the study support the quantitative findings. It can be suggested that parents have a perfectionist attitude towards supporting and that they should take a supportive attitude considering the child's interests and abilities instead of determining high criteria.

Keywords: Creativity, perfectionism, parental attitude, middle school students.

Giriş

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yeni ürünler geliştirmeleri, yeni keşifler yapmaları geçmişte olmayan daha karmaşık problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemlere çözüm üretme yolunda başka insanların düşünemediği çözümleri ortaya koyan ve farklı alanları birleştirerek yeni sentezlere gidebilen yaratıcı insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı düşünebilen insanlar, iş sahasında problemlerle başa çıkmak noktasında ürettikleri çözüm önerileriyle ön plana çıkmaktadırlar. Çünkü günümüz problemleri daha kompleks bir yapıya sahip olduğundan bir alanda eğitilmiş olmak, o alandaki problemleri çözmek için yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla günümüz iş dünyasında insanların bir işte tercih sebebi olmaları için tek başına eğitim yeterli olmamaktadır. Örneğin 70'li yıllarda üniversite mezunu kişilerin sayısı oldukça az olduğundan, bir alanda işe yerleşebilmek için üniversite mezunu olmak tek başına bir kriter olabilirken, günümüzde yıllık 20.000 kişi için iş sahası açıldığında 200.000 kişi bu iş sahalarına yerleşmek için başvurmaktadır. Bu durumda firmalar, yaratıcı düşünerek problemlere çözüm üretebilen insanları tercih etmektedirler (Robinson, 2008). Dolayısıyla yaratıcılık ve yaratıcı düşünme günümüz insanı için önemli bir kavram hâline gelmektedir.

Yaratıcılık farklı araştırmacılar tarafından 20. yüzyılın başlarından beri farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu alandaki en eski tanımlardan biri Torrance (1962) tarafından yapılmıştır. Torrance (1962) yaratıcılığı problemlerin, güçlüklerin, uyumsuzlukların farkına varma, hipotezler oluşturarak-sınama ve çözüm önerilerini gözden geçirilerek sonuçları iletme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Sternberg ve Lubart'ın (2009) "yeni ve uygun ürünler" oluşturma yeteneği olarak tanımladığı yaratıcılık, Üstündağ (2009) tarafından duyuşsal, bilişsel ve devinişsel faaliyetlerde tutum, söylem, ürün, davranış, yaşam felsefesi ve beceri gibi alanlarda yenilikler ortaya koyabilmeyi göze almak olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar birbirinden farklı olsa da genel olarak üzerinde durulan nokta, ortaya çıkan problemlere yeni ve farklı çözümler üretmektir ki bu da günümüz insanın sahip olması gereken önemli özelliklerden biridir. Yaratıcılık ile anılan önemli kavramlardan biri de yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramlarının kesim noktasında zihinsel etkinlikler yer almaktadır. Yaratıcılığın performans dayalı etkinlikleri de içermesi yaratıcı düşünmeden ayrıldığı noktadır. Dolayısıyla yaratıcılık yaratıcı düşünmeyi de içine alan daha geniş kapsamlı bir kavram hâline gelmektedir (Doğan, 2005).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin ortaya çıkabilmesi için uygun kalıtsal ve çevresel koşullara ihtiyaç vardır. Kalıtsal faktörler genler tarafından yönlendirilmektedir. Çevresel faktörler arasında Piirto (2009) tarafından ifade edilen ev, okul, toplum ve kültür önemli birer öge haline gelmektedir. Rönesans Dönemi'nin sanat, bilim ve edebiyatta ünlü isimleri arasında yer alan Michelangelo, Kopernikus, Leonardo da Vinci, Shakespeare ve Galileo eşsiz ürünler ortaya çıkarmışlar ve modern felsefe, bilim ve teknolojinin temellerini atmışlardır (Robinson, 2008). Bu kişilerin dönemlerine yön veren isimler olmaları onların kalıtsal olarak yaratıcı işler ortaya koyabilecek bir potansiyele ve bazı yeteneklere sahip olmalarının yanı sıra, Rönesans Döneminde bilim, sanat ve diğer alanlardaki yeniliklerin desteklendiği bir çevrede doğmuş olmaları ile de ilgilidir. Benzer şekilde Mozart ve Beethoven çocukluklarından itibaren kolaylıkla erişebilecekleri müzik aletlerinin bulunduğu bir ortamda dünyaya gelmemiş olsalardı bu yeteneklerini ortaya koyup yaratıcı ürünler oluşturmaları zor olabilirdi (Rowe, 2007). Bu

örnekler çevresel koşulların yaratıcılığı desteklemekte önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılığı etkileyen çevresel faktörlerden biri de ailedir. Desteklendiğinde geliştirilebilen bir özellik olan yaratıcılık (Walkup, 1965; Mumford, 2000; Liang, 2002; Kind and Kind, 2007; Zimmerman, 2010) üzerinde anne-baba tutumları oldukça etkilidir. Ailelerin çocukların az televizyon izlemesini sağlamalarının, ilginç sorular sormalarının, etkileşim hâlinde birlikte okumalar yapmalarının, doğayı gözlemlemeleri için fırsatlar oluşturmalarının (Andreasen, 2009), farklı sanat dallarıyla ilgilenebilecekleri olanaklar oluşturmalarının (Honig, 2009), hayal kurmalarını teşvik etmelerinin, yeni deneyimler sağlamalarının ve ceza yerine yapıcı tutumlar içinde olmalarının (Torrance, 1990) çocukların yaratıcılığını olumlu yönde geliştirdiği belirtilmektedir. Ancak alanyazında anne-baba tutumlarının yaratıcılık üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Alan yazında yaratıcılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; cinsiyet farklarının (Cohen, 1975; Aral, 1999; Öncü 2000; 2003; Yaman ve Yalçın, 2004; Özben ve Argun, 2005; Charyton ve Snelbecker, 2007; Ayverdi, Asker, Öz Aydın ve Sarıtış, 2012; Ay, Gökler ve Koçak, 2013) ve gelişimsel dönemlerin (Aral, 1999; Öncü, 2003; Ayverdi vd., 2012) yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarla oldukça fazla karşılaşılmaktadır. Ancak anne-baba tutumlarının ve özellikle mükemmeliyetçiliğinin çocukların yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünceleri ile ilişkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Mükemmeliyetçilik kavramı alan yazında pek çok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmış bir kavram olup mükemmeliyetçiliğe yönelik farklı tanım ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Litauer ve Litauer (1997) mükemmeliyetçiliği, kişilerin kendisine ve çevrelerindeki diğer bireylere yönelik yüksek standartlar oluşturarak her zaman her şeyin düzenli bir şekilde olmasını istemek şeklinde tanımlarken, Strip ve Hirsch (2000) kişinin yeterince mükemmel olmadığını ya da yeterince yüksek standartlara sahip olmadığını düşündüğü şeylerden mutlu olamaması olarak tanımlamıştır. Stoeber, Kobori ve Tanno (2010) ise mükemmeliyetçiliğin eksiksizliği, yetkinliği ve kusursuzluğu içine alan bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir.

Mükemmeliyetçilik ilk dönemlerde araştırmacılar tarafından tek boyutlu olarak kabul edilmiştir (Suddarth ve Slaney, 2001) Ancak yakın zamanda yapılan çalışmalar, mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu olmadığını ortaya koyarak çok boyutlu mükemmeliyetçilik kavramını ortaya çıkarmıştır. Hamachek (1978) mükemmeliyetçi insanları, kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaştıklarında tatmin olan ve kendisine güveni artan normal mükemmeliyetçiler ile amaçlarına ulaşmak için çok fazla çaba sarf etmelerine rağmen bu performanstan memnun olmayan, benlik algıları düşük nevroitik mükemmeliyetçiler olarak ikiye ayırmıştır. Rice vd.'ne (1998) göre mükemmeliyetçilik, iki boyutlu olup; uyumlu mükemmeliyetçilik özelliğine sahip kişiler kendilerine ulaşılabilir, gerçekçi hedefler-standartlar belirleyip bunlara ulaşabilen ve hatalarından ders alan bireyler iken, uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireyler ise kendilerine ulaşılması imkânsız hedefler koyup bunları elde edemeyen ve gerginlik yaşayan, eylemlerini erteleme eğilimi olan kişilerdir.

Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliğin üç boyutunun olduğunu savunmuşlardır. Bunlar kendi odaklı, başkaları odaklı ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir. Kendi odaklı mükemmeliyetçilikte kişi, kendisine yönelik olarak oluşturduğu yüksek standartlara göre kendini değerlendirir. Kişi, kendisini mükemmel olmak yönünde motive eder. Eğer ulaşmak istediği bu hedeflere ulaşamazsa kendisine ceza verir. Başkaları odaklı mükemmeliyetçilikte kişi, başkalarını değerlendirirken belirlediği ölçütler doğrultusunda o kişileri değerlendirir. Bu ölçütlere uygun olarak hareket etmeyen kişilere karşı düşmanca ve güvensiz bir tutum

takinabileceği gibi aynı zamanda o kişileri suçlayabilir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilikte ise sosyal çevresinin kendisi ile ilgili standartlar belirlediğine inanan kişi standartlara ulaşması durumunda kendisinin mükemmel olacağına inanırken ulaşamaması durumunda standartları belirlediğine inandığı kişilere karşı öfke duyabilir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçilik tek boyutlu bir kavramdan çok boyutlu olduğu düşünülen bir kavrama doğru evrilmiştir (Pirinçi, 2009).

Farklı boyutlarda değerlendirilen mükemmeliyetçilik araştırmacılar tarafından oldukça yoğun olarak alanyazında incelenen bir kavram olmuştur. Bu araştırmanın konusu olarak anne-baba tutumlarından biri olarak mükemmeliyetçilik üzerinde duran çalışmalar da mevcuttur. Kaya, Bozaslan ve Genç (2012) otoriter, ilgisiz ve kayıtsız, serbest (çocuk merkezci aile), dengesiz ve kararsız, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, kabul edici, güven verici ve demokratik anne-baba tutumları arasında; mükemmeliyetçi anne-baba tutumundan söz ederken, anne-babanın çocuğun kapasitesine bakmaksızın kendi erişemediği hedeflere ulaşmalarını beklediklerini, her alanda başarı beklentisi içinde olduklarını, çocukluğunu yaşayamayan bireyin kişilik gelişiminde sıkıntılar ortaya çıktığını ifade ederler. Güngör ve Buluş (2016) yaptıkları çalışmada çocuklarda kaygının anne-babanın sosyal mükemmeliyetçiliğinden etkilendiğini, ancak kendilerine ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikten etkilenmediğini ortaya koymuşlardır.

Genel olarak anne-baba tutumları ile çocuğun problem çözme becerisi (Arslan ve Kabasakal, 2013; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012), akademik başarısı (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012), sosyal kaygı düzeyi (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Erkan, Güçray ve Çam, 2002; Gökkaya, 2016), saldırganlık düzeyi (Tuzgöl, 2000; Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018), sosyal-duygusal gelişimi (Kandır ve Alpan, 2008), benlik kavramı (Adana ve Kutlu, 2009), benlik saygısı (Erbil, Divan ve Önder, 2006; Kuru Ögün, 2000; Akça, 2012), kendini toparlama gücü (Akça, 2012), kendilik algısı (Sezer, 2010), atılganlık düzeyi (Kuru Ögün, 2000), karar stratejileri (Eldeleklioğlu, 1999), davranış problemleri (Derman ve Başal, 2013; Dursun, 2010), düşünme stilleri (Palut, 2008), utangaçlıkları (Hamarta, Baltacı, Üre ve Demirbaş, 2010), ahlaki olgunluk düzeyleri (Şengün, 2013), hostile, depresyon, somatizasyon, olumsuz benlik ve anksiyete gibi psikolojik belirtileri (Düzgün, 2003), durumluk/sürekli kaygı düzeyleri (Duman, 2008) ve sınav kaygısı düzeyleri (Duman, 2008; Hanımoğlu ve İnanç, 2011; Bilir, 2019), öz düzenleme becerileri (Öztabak ve Özyürek, 2018), psikolojik sağlamlık (Özen, 2019), kariyer gelişimi (Kutlu ve Apaydın, 2019), yaşam doyumu ve yılmazlık düzeyi (Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydooğulları, 2019), yalnızlık düzeyi (Erdoğan ve Gündoğmuş, 2020); sosyal beceri davranışları (Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018) arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğine anne-babanın tutumlarının çocuğun gelişimi üzerindeki farklı etkileri araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Ayrıca Küçükler ve Tekin (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada çocuğun mükemmeliyetçiliği üzerine odaklanılmıştır. Ancak anne-babanın mükemmeliyetçilik tutumunun çocuğun yaratıcılığına olan etkisi üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mükemmeliyetçilik kavramının alanyazında karşımıza, bireyin psikolojik ve sosyal yaşantısını etkileyen bir özellik olarak çıkması sebebiyle anne-babanın mükemmeliyetçilik tutumunun çocuğun yaratıcılığını etkileyeceği düşünülmüştür. Eğer mükemmeliyetçi anne-baba tutumu ile çocuğun yaratıcılığı arasında bir ilişki varsa anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarını yeniden gözden geçirmeleri gerekebilir. Çünkü anne-babanın mükemmeliyetçiliği ile çocuğun yaratıcılığı arasındaki pozitif ilişki çocuğun geliştirilmek istenen yaratıcılık özelliğine olumlu etkisi dolayısıyla anne-baba tutumunun mükemmeliyetçilik yönünde devam ettirilmesini gerektirebilir. Ancak negatif bir ilişki çocuğun yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemek anlamına gelir ki bu durum anne-babaların çocuklarıyla ilişkilerinde farklı tutumları geliştirmelerini gerektirebilir. Bu durum anne-babaların çocukları ile ilişkilerini düzenlemeleri açısından önem

taşımaktadır. Bu sebeple çalışmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıkları ile anne-baba mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendi yaratıcılıkları ile baba mükemmeliyetçiliğine ilişkin düşüncelerinin ortaya konmasıdır.

Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi: 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıkları ile anne-baba mükemmeliyetçiliği arasında bir ilişki var mıdır ve öğrencilerin kendi yaratıcılıkları ile anne-baba mükemmeliyetçiliğine ilişkin düşünceleri nasıldır?

Araştırma problemi doğrultusundaki alt problemler ise:

1. 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile ebeveynin mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki var mıdır?
2. 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile anne mükemmeliyetçilik puanı (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki var mıdır?
3. 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile baba mükemmeliyetçilik puanı (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki var mıdır?
4. 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin kendi yaratıcılıkları ile babalarının mükemmeliyetçiliği hakkındaki düşünceleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada, karma yöntem araştırmalarından açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açılımlayıcı sıralı desen, nicel sonuçları açıklamak için nitel sonuçların kullanıldığı bir karma araştırma desendir. Bu desende önce nicel veriler toplanarak analiz edilir. Sonra nitel veriler toplanarak analiz edilir. Verilerin birleştirildiği aşama ise yorumlama aşamasıdır (Creswell, Plano Clark, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra, çalışma Balıkesir il merkezinde bulunan Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri toplamak için 120 kişilik bir gruba Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Ölçeği uygulanmış ve ölçek uygulanan öğrencilerin velilerine de Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği veli mesajı ile birlikte gönderilmiştir. Ancak 86 veliden geri dönüt alınmıştır. Velisinden dönüt alınan öğrencilerin çalışma grubuna dahil edilmesi ile 86 öğrenci ve 86 veliden oluşan toplam 172 kişilik grup araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubunu oluşturmuştur. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
5. Sınıf	22	22	44
6. Sınıf	27	15	42
Toplam	49	37	86

Tablo 1'de, nicel verilerin toplandığı çalışma grubunda bulunan 86 öğrencinin 44'ünün 5. sınıf, 42'sinin 6. sınıf olduğu görülmektedir. 5. sınıftaki öğrencilerden 22'si kız, 22'si erkek öğrenci olup, 6. sınıftaki öğrencilerden de 27'si kız, 15'i erkektir. Çalışma grubunda 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, bu yaş grubunda aile etkisinin oldukça yoğun olmasıdır. 7. sınıftan itibaren öğrencilerde ergenliğin de etkisiyle arkadaş ve çevre faktörünün daha yoğun hissedilmesi nedeniyle 5 ve 6. sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubunda bulunan velilerin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubundaki Velilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş aralığı	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
29-39	32	7	39
40-50	20	23	43
51+	2	2	4
Toplam	54	32	86

Tablo 2'de, nicel verilerin toplandığı çalışma grubunda bulunan 86 velinin 39'unun 29-39 yaş aralığında, 43'ünün 40-50 yaş aralığında ve 4'ünün 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. 29-39 yaş aralığındaki velilerin 32'si kadın, 7'si erkek; 40-50 yaş aralığındaki velilerin 20'si kadın, 23'ü erkek; 51 yaş ve üzerindeki velilerin ise 2'si kadın, 2'si erkektir. Velilere gönderilen Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği veli mesajı ile birlikte gönderilmiş ve gönüllü olarak ölçeği dolduran velilerin verileri çalışmada kullanılmıştır. Veli mesajında velilere çalışmanın amacı detaylı olarak anlatılmıştır. Öğrencilerden veli mesajıyla birlikte ölçeği ailelerine ulaştırmaları ve doldurmalarını sağlamaları istenmiştir. Anne ya da babadan hangisinin ölçeği dolduracağı ile ilgili olarak herhangi bir ifade belirtilmemiş öğrencinin kendi tercihine bırakılmıştır. Çalışmanın nicel örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, çalışma grubunu belirlerken yakınlık ve erişim kolaylığını göz önünde bulundurur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırmanın nitel çalışma grubu, nicel sonuçlar doğrultusunda belirlenmiştir. Burada da aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aykırı durum örnekleme yöntemi uç durumlardaki değişkenliği genelleme kaygısı gütmeyen açıklamak için kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2010). Nicel sonuçlarda babanın sosyal mükemmeliyetçiliği ile çocuğun yaratıcılığı arasında ters yönde bir ilişki olduğu ortaya çıktığından, nitel örneklemin belirlenmesinde, babanın mükemmeliyetçiliği yüksek-çocuğun yaratıcılığı düşük olan bir öğrenci, babanın mükemmeliyetçiliği yüksek-çocuğun yaratıcılığı yüksek olan bir öğrenci, babanın mükemmeliyetçiliği düşük-çocuğun yaratıcılığı yüksek olan bir öğrenci ve babanın mükemmeliyetçiliği düşük-çocuğun yaratıcılığı düşük bir öğrenci olmak üzere 4 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ölçme Araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Testi A Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Testi (TKYDT)

Torrance tarafından 1966'da geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-TYDT'nin (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT) 1974-2007 yılları arasında beş defa norm çalışması yapılmıştır. Testin 2007 versiyonu 70093 kişi üzerinde gerçekleştirilen norm çalışmaları sonucu şekillenmiştir. Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Testi-TKYDT ve Torrance Resimlerle Yaratıcı Düşünme Testi-TRYDT şeklinde iki bölümden oluşan testlerin A ve B formları olmak üzere paralel formları bulunmaktadır (Avcu, 2014).

TKYDT ilk geliştirildiğinde 7 alt ölçekten oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Amerika Georgia Üniversitesi Torrance Yaratıcılık ve Yetenek Geliştirme Merkezi tarafından oluşturulan TKYDT A ve B formları yönerge kitapçığında 6. etkinliğin ölçekten çıkarılması ile TKYDT'nin 6 alt ölçek olacak şekilde düzenlendiği ancak puanlama yaparken sıkıntı yaşanmaması için etkinlik numaralarının aynen bırakılıp değiştirilmediği ifade edilmektedir (Yarbrough, 2011).

Testin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aslan (2001) tarafından okul öncesinden üniversite düzeyine kadar 922 kişilik bir örneklem grubunda yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik sınavının ardından iç tutarlık çalışması yapılmış ve elde edilen korelasyon katsayılarının .38 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Geçerlik için yapılan analizlerinde bütün yaş grupları ile TKYDT'nin tüm puan türlerinde $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. %25'lik üst puan grubu ile %25'lik alt puan grupları karşılaştırılmış ve $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Aslan, 2001).

Bu çalışmada TKYDT'nin 2007 normları kullanılmıştır. ABD'de 2007'de yapılan norm çalışması sonrasında Türkiye'de norm çalışma yapılmamıştır. Bununla birlikte TYDT kullanılarak farklı ülkelerde ve farklı kültürlerde yapılan norm çalışmaları, yaratıcılık potansiyelinin kültürler arasında ciddi farklılıklar göstermediğini ortaya koymuştur (Kim, Cramond ve Bandalos, 2006). Bu nedenle 2007 ABD normlarının kullanılmasına karar verilmiştir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilmiş olup; kendi odaklı, başkaları odaklı ve sosyal odaklı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991). Her bir boyut 15 madde içermektedir. Orijinal ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış ve madde-toplam korelasyonlarının .43-.73 arasında olduğu görülmüştür. Faktör analizinden elde edilen madde yükleri .24-.66 arasında hesaplanmıştır. ÇBMÖ alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .82 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir.

ÇBMÖ'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Oral (1999) tarafından 333 kişi ile yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin .19-.68 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yükü .19 olan maddenin ölçekten çıkarılması ile 44 madde ve üç faktörden (kendi odaklı mükemmeliyetçilik-19 madde, başkaları odaklı mükemmeliyetçilik-10 madde; sosyal odaklı mükemmeliyetçilik-15 madde) oluşan ölçek elde edilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının ise, .20-.75 arasında değiştiği görülmüştür. ÇBMÖ alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .73 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Oral'dan sonra, ÇBMO'nun Kırıl (2012) tarafından 192 kişilik bir grupta yeniden geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının .31-.69 arasında değiştiği ve faktör yük değerlerinin .32-.81 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu 24 maddeden oluşan kısa form elde edilmiştir. Bu form için elde edilen güvenirlik kat sayılarının alt ölçekler için .69 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada Kırıl (2012) tarafından elde edilen kısa form kullanılmıştır. Bu araştırmada toplanan verilerden elde edilen güvenirlik katsayısının .738 olduğu görülmüştür.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ve babalarının mükemmeliyetçiliğini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, ÇBMÖ'nin sosyal mükemmeliyetçiliğe ilişkin maddeleri ve TKYDT'nin puanlama kitapçığındaki açıklamalardan faydalanılmıştır. Formun oluşturulmasının ardından 3 uzmanın görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra dört öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilirken bu form kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama yirmi dakika sürmüştür.

İşlem

Çalışmada, öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek için TKYDT, velilerin mükemmeliyetçiliğini ölçmek için ÇBMÖ kullanılmıştır. TKYDT; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar ve farzedin ki isimli etkinlikleri içermektedir. Ölçek öğrencilere 40 dakikada uygulanmıştır. Her bir etkinliğin uygulama süresi birbirinden farklı olup bu konuda yönerge kitabında belirtilen sürelerle uygun olarak hareket edilmiştir. 40 dakikalık zaman dilimi, kitapçıkların dağıtılması, yönergelerin okunması ve diğer ayrıntıların dışında kalan fiili olarak öğrencilerin ölçeği doldurdukları süredir. Ölçek uygulaması tamamlandıktan sonra, TKYDT'nin 2007 versiyonunun norm tabloları kullanılarak ölçekler okunmuştur. Öğrencilerin her bir etkinliğe yönelik akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları hesaplanmıştır. Akıcılık öğrencilerin verdiği uygun cevapların basitçe sayılmasından elde edilir (Uygunluk kriteri her bir etkinliğe göre farklılık göstermektedir). Esneklik, cevapların sınıflandırıldığı kategorilerin sayısıdır. Ne kadar farklı kategoride cevap varsa esneklik puanı o kadar yüksektir. Yedinci etkinlikte ise kategori değişikliği esnekliği ifade eder. Yani verilen cevaplarda kategori değişikliği ile karşılaşılan her yerde bir esneklik puanı verilir. Özgünlük ise sıra dışı cevapların sayısıdır. Tüm etkinlikler için norm tablolar kullanılarak puanlama yapıldıktan sonra elde edilen puanlar SPSS 22 paket programına girilmiştir.

Velilerin mükemmeliyetçiliklerini ölçmek için ÇBMÖ kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek, hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum arasında değerlendirilen 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri kodlanırken, olumlu ifadelerde 1 hiç katılmıyorum, 7 tamamen katılıyorum olacak şekilde, olumsuz maddeler ise tersi bir kodlama ile SPSS'e aktarılmıştır. SPSS 22 paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

TKYDT ve ÇBMÖ puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları, Q-Q grafiği, histogram, gövde-yaprak diyagramı, kutu-çizgi grafiği ve Kolmogorov-Simirnov testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. Bunun üzerine non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. TKYDT ve ÇBMÖ puanları arasındaki korelasyon Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Anne-Babanın Mükemmeliyetçilik Algısı ile Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki

Nicel ölçeklerden elde edilen korelasyonlar doğrultusunda çalışmanın nitel verilerinin toplanacağı örneklem belirlenmiş ve dört öğrenci ile yaklaşık 20'şer dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanlarına (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.
Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan türü	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Akıcılık	86	17	128	52.43	22.988
Esneklik	86	10	57	28.26	10.082
Özgünlük	86	9	80	35.97	17.024
Yaratıcılık Toplam	86	38	264	116.65	48.677

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin akıcılıkta aldıkları en düşük puanın 17, en yüksek puanın 128, ortalamasının 52.43 ve standart sapmanın 22.988 olduğu görülmektedir. Esneklik için en düşük puanın 10, en yüksek puanın 57, ortalamasının 28.26 ve standart sapmanın 10.082 olduğu, özgünlük için; en düşük puanın 9, en yüksek puanın 80, ortalamasının 35.97 ve standart sapmanın 17.024 olduğu, yaratıcılık toplam puanı için en düşük puanın 38, en yüksek puanın 264, ortalamasının 116.65 ve standart sapmanın 48.477 olduğu anlaşılmıştır. Akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları için standart puanların 40'ın altında olması, kişinin norm puanlara göre toplumun %1'inden daha az yaratıcı olduğunu yani yaratıcılığın düşük olduğunu göstermektedir (Yarbrough, 2011). Çalışma yapılan grubun yaratıcılık alt boyutlarında düşük yaratıcılığa sahip oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin mükemmeliyetçilik puanlarına (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.
Ebeveynlerin Mükemmeliyetçilik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan türü	Cinsiyet	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Kendi odaklı mükemmeliyetçilik	Kadın	54	34	86	62.8519	15.01748
	Erkek	32	33	90	69.9375	12.63109
	Toplam	86	33	90	65.4884	14.51469
Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik	Kadın	54	9	41	25.0741	6.75125
	Erkek	32	12	38	29.1250	6.13688
	Toplam	86	9	41	26.5814	6.78487
Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik	Kadın	54	7	33	20.4444	7.39369
	Erkek	32	10	34	23.3438	5.86190
	Toplam	86	7	34	21.5233	6.97175
Mükemmeliyetçilik toplam	Kadın	54	57	150	108.3704	24.74496
	Erkek	32	58	159	122.4063	21.76392
	Toplam	86	57	159	113.5930	24.51764

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin kendi odaklı mükemmeliyetçilikte aldıkları en düşük puanın 33, en yüksek puanın 90, ortalamasının 65.4884 ve standart sapmanın 14.51469 olduğu görülmektedir. Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik için en düşük puanın 9, en yüksek puanın 41, ortalamasının 26.5814 ve standart sapmanın 6.78487 olduğu, sosyal odaklı

mükemmeliyetçilik için; en düşük puanın 7, en yüksek puanın 34, ortalamasının 21.5233 ve standart sapmanın 6.97175 olduğu, mükemmeliyetçilik toplam puanı için en düşük puanın 57, en yüksek puanın 159, ortalamasının 113.5930 ve standart sapmanın 24.51764 olduğu anlaşılmıştır. Kendi odaklı mükemmeliyetçilik boyutundan alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 91'dir. Çalışma grubunun ortalamasının 65 civarında olduğu düşünülürse, kendi odaklı mükemmeliyetçilik puanının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 42'dir. Grup ortalamasının yaklaşık 27 olduğu düşünülürse, yine orta düzeyin biraz üzerinde bir puan olduğu göze çarpmaktadır. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik boyutu için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 35'tir. Grup ortalamasının yaklaşık 22 olduğu düşünülürse, orta düzeyin biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile ebeveynin mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan ilk alt probleme cevap bulmak için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.
Öğrencilerin Yaratıcılık Puanları ile Ebeveynin Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Korelasyon

		Kendi odaklı mükemmeliyetçi lik	Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik	Sosyal odaklı mükemmeliyetçili k	Toplam mükemmeliyetç ilik
Akıcılık	rho	.030	-.065	-.127	-.025
	p	.783	.550	.244	.821
	n	86	86	86	86
Esneklik	rho	-.033	-.055	-.158	-.074
	p	.763	.615	.147	.501
	n	86	86	86	86
Özgünlük	rho	-.031	-.064	-.151	-.074
	p	.778	.558	.165	.496
	n	86	86	86	86
Yaratıcılık toplam	rho	-.008	-.066	-.147	-.056
	p	.940	.549	.176	.608
	n	86	86	86	86

Tablo 5 incelendiğinde 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile ebeveynin mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($\rho < .30$ ve $p > 0.05$).

5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile anne mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan ikinci alt probleme cevap bulmak için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Anne-Babanın Mükemmeliyetçilik Algısı ile Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki

Tablo 6.

Öğrencilerin Yaratıcılık Puanları ile Anne Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Korelasyon

		Kendi odaklı mükemmeliyetçi lik	Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik	Sosyal odaklı mükemmeliyetçili k	Toplam mükemmeliyetçili k
Akıcılık	rho	.021	-.099	-.061	-.020
	p	.883	.478	.663	.889
	n	54	54	54	54
Esneklik	rho	-.015	-.102	-.076	-.048
	p	.913	.464	.585	.732
	n	54	54	54	54
Özgünlük	rho	.028	-.042	-.007	.013
	p	.842	.762	.959	.927
	n	54	54	54	54
Yaratıcılık toplam	rho	.022	-.079	-.042	-.008
	p	.875	.571	.760	.954
	n	54	54	54	54

Tablo 6 incelendiğinde 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile anne mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($\rho < .30$ ve $p > 0.05$).

5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, özgünlük ve toplam yaratıcılık puanı) ile baba mükemmeliyetçilik puanları (kendi odaklı, başkaları odaklı, sosyal odaklı ve toplam mükemmeliyetçilik) arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan üçüncü alt probleme cevap bulmak için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Öğrencilerin Yaratıcılık Puanları ile Baba Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Korelasyon

		Kendi odaklı mükemmeliyetçili k	Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik	Sosyal odaklı mükemmeliyetçili k	Toplam mükemmeliyetçilik
Akıcılık	rho	-.093	-.046	-.382*	-.179
	p	.611	.804	.031	.327
	n	32	32	32	32
Esneklik	rho	-.193	.006	-.383*	-.237
	p	.290	.976	.031	.191
	n	32	32	32	32
Özgünlük	rho	-.228	-.131	-.476**	-.314
	p	.210	.476	.006	.080
	n	32	32	32	32
Yaratıcılık toplam	rho	-.170	-.050	-.420*	-.237
	p	.353	.785	.017	.192
	n	32	32	32	32

Tablo 7 incelendiğinde baba sosyal mükemmeliyetçiliği ile 5 ve 6. sınıfta eğitim alan öğrencilerin yaratıcılık puanları [akıcılık ($\rho = -.382$ ve $p < 0.05$), esneklik ($r = -.383$ ve $p < 0.05$), özgünlük ($r = -.476$ ve $p < 0.05$) arasında negatif yönde orta büyüklükte anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani babanın sosyal mükemmeliyetçiliği arttıkça çocuğun akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık toplam puanı düşmektedir.

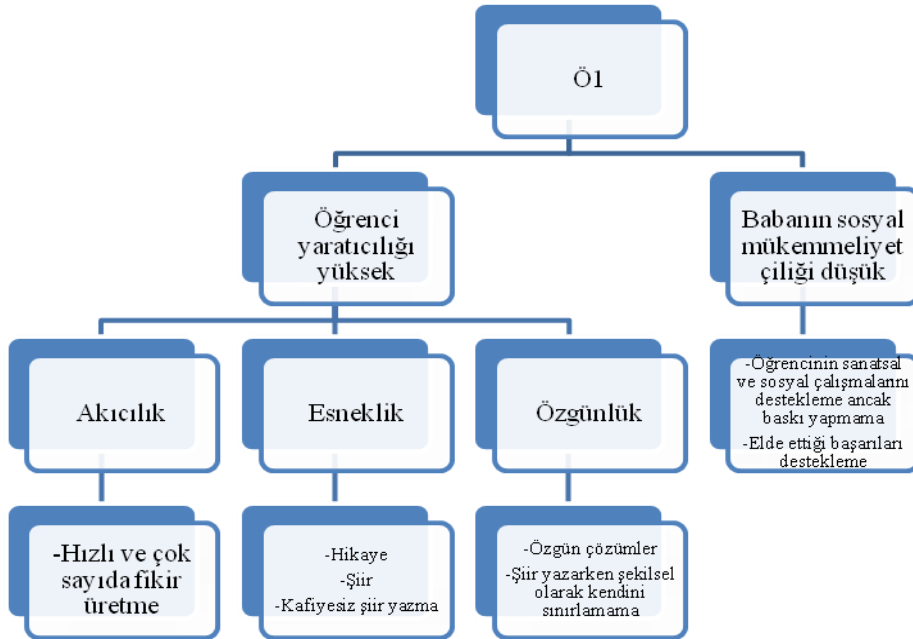
Araştırmanın nitel bulguları aykırı durum örnekleme yöntemi ile seçilen öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analiz yoluyla incelenmesinden elde edilmiştir. Öğrenci 1 (Ö1) yaratıcılığı yüksek, babasının sosyal mükemmeliyetçiliği düşük bir kız öğrencidir. Ö1 ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öğrenci, günlük hayatta farklı problemlerle karşılaştığında bir yetişkine danışmak yerine kısa sürede çok sayıda bireysel ve özgün çözümler üretmeye çalıştığını söylemiştir. Bu durum öğrencinin başkalarından fikir alarak sıradan çözümler üretmek yerine farklı düşünmeyi tercih ettiğini ortaya koymakta; dolayısıyla yaratıcılığın alt boyutlarından olan özgünlüğe vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde hızlı ve çok sayıda fikir ürettiğini söylemesi de akıcılığa vurgu yapmaktadır.

Yaratıcılığı herkesin düşünemeyeceği şeyleri düşünebilmekle bağdaştıran öğrenci gerçekleştirdiği yaratıcı aktiviteler arasına hikâye, kompozisyon ve kafiyesiz şiir yazmayı koymuştur. Farklı yaratıcı aktivitelerle ilgileniyor olması öğrencinin esnekliğini, şiir yazarken kendisini biçimsel olarak sınırlamaması öğrencinin özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrenci; ailesinin kendisine karşı olan tutumundan bahsederken babasının rahat, annesinin baskıcı bir tutum sergilediğini söylemiş ve babasının, sanatsal ve sosyal çalışmalara katılımına nasıl baktığı sorulduğunda “Piyano kursuna gidiyordum, destekliyordu. Sıkıldım ve kendi isteğimle bıraktım.” şeklinde cevap vermiştir. Mükemmeliyetçilik ölçeği verilerine göre babanın sosyal mükemmeliyetçilik puanının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda babanın bu şekilde bir tutum sergilemesi öngörülebilir bir durumdur.

Öğrenci, babasının kendisinin elde ettiği başarıları ödüllendirdiğini ve takdir ettiğini söylemiştir. Çevrenin olumlu etkisinin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediğine ilişkin örnekler tarihte de mevcuttur. Sanatın ve sanatçının desteklendiği Rönesans Dönemi’nde sanatçıların daha özgün ve fazla sayıda eser vermiş olması bu durumun en önemli örneklerindedir. Ö1 ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular görsel olarak da Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Babanın sosyal mükemmeliyetçiliği düşük, kendisinin yaratıcılığı yüksek öğrenci ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular

Anne-Babanın Mükemmeliyetçilik Algısı ile Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki

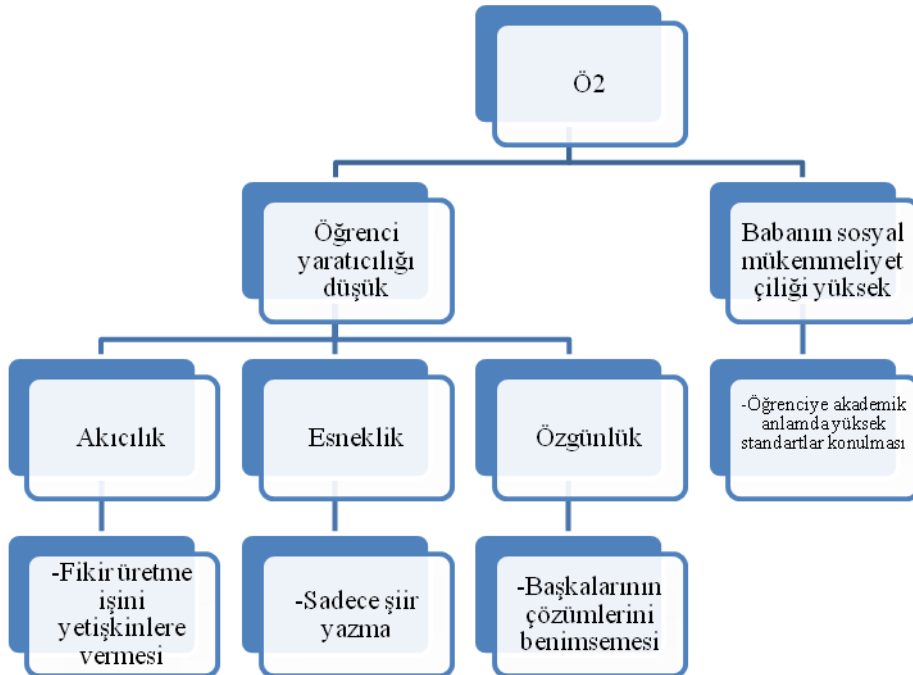
Şekil 1 incelendiğinde öğrencinin yaratıcılığının yüksek olduğu verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır. Babanın, öğrencinin aktivitelerini desteklemesi ve bunu yaparken baskıcı bir tutum sergilememesi de mükemmeliyetçiliğinin düşük olduğuna dair bir örnek olarak verilebilir.

Ö2 yaratıcılığı düşük, babasının sosyal mükemmeliyetçiliği yüksek bir erkek öğrencidir. Ö2 ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Günlük hayatta karşılaştığı sorunların çözümü için bir yetişkine danıştığını söyleyen öğrenci, yaratıcı ürünler ortaya koyduğunu düşündüğü tek zamanın şiir yazma yarışmalarına katıldığı zaman olduğundan bahsetmiştir. Öğrencinin kendi yaratıcılığını kullanarak sıra dışı çözümler üretmeyi değil de bir yetişkinin fikrine başvurmayı tercih etmesi öğrencinin yaratıcılığının düşük, ortaya koyduğu tek bir çeşit yaratıcı ürünün olması da yaratıcılığın alt boyutlarından olan esnekliğin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci; babasının kendisine yönelik, yüksek puanlı bir lise ve üniversite kazanması gibi akademik bir beklenti içinde olduğunu ve bu beklenti doğrultusunda kendisini teşvik ettiğini, sosyal alanda da birtakım beklentileri olduğunu ancak öğrencinin sosyal çalışmalara katılımını desteklemediğini belirtmiştir. Bu durum akademik anlamda babanın çocuğa yüksek standartlar koyduğunu dolayısıyla mükemmeliyetçi bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrenci; babasının kendisinin elde ettiği başarıları hiçbir zaman takdir etmediğini ve ödüllendirmediğini söylemiştir. Çevrenin olumsuz etkisinin yaratıcılığı olumsuz etkilediğini düşünürsek öğrencinin düşük seviyede bir yaratıcılığa sahip olması öngörülebilir bir durumdur. Öğrenci babasının aile içindeki rolünden bahsederken "Babam evin reisi, direğidir. Evde çoğunlukla onun istediği şeyler oluyor, fikirleri o üretiyor." demiştir. Bu durum çocuğun fikir üretme noktasındaki sorumluluğu tamamen başkasına yüklediğini ve yaratıcı olmak ile ilgili bir girişiminin de olmadığını düşündürmektedir. Ö2 ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular görsel olarak da Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Babanın sosyal mükemmeliyetçiliği yüksek, kendisinin yaratıcılığı düşük öğrenci ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular

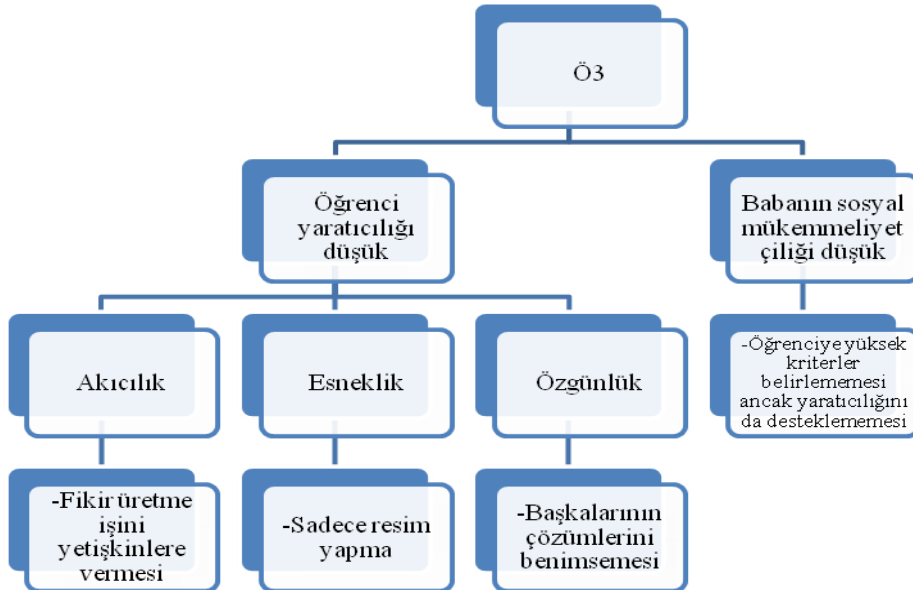
Şekil 2 incelendiğinde öğrencinin yaratıcılığının düşük olduğu; kendisinin fikir üretmek yerine yetişkinlerin fikirlerini olduğu gibi kabul etmesinden, sanatsal aktivite olarak sadece şiir yazma eyleminden söz etmesinden anlaşılmaktadır. Babanın, öğrencinin akademik başarısını önemsemesi ve bu konuda yüksek kriterler koyması da babanın mükemmeliyetçiliğinin yüksek olduğuna dair önemli bir bulgudur.

Çalışmanın bundan sonrasında görüşme yapılan iki öğrenci, nicel olarak elde edilen bulgulara aykırı durum teşkil eden iki öğrencidir. Örneğin Ö3 yaratıcılığı düşük, babasının sosyal mükemmeliyetçiliği düşük bir kız öğrencidir. Ö3 ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öğrenci, günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözerken daima bir yetişkinden yardım aldığından bahsetmiştir. Öğrencinin özgün ve yaratıcı çözümler üretmek yerine bir yetişkinden yardım alıyor olması öğrencinin yaratıcılığının düşük olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Canı sıkıldığında resim yapması dışında yaratıcı ürünler ortaya koymadığını söyleyen öğrenci, keman çalmak istediğini ancak babasının, sanatsal veya sosyal bir kursa katılımına destek olmadığını söylemiştir. Öğrencinin tek bir alanda yaratıcı ürünler ortaya koyuyor olması öğrencinin esnekliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Babasının öğrencinin herhangi bir sanatsal kursa katılımını desteklememesi, öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi noktasında baba desteğinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenci; babasının kendisinden akademik, mesleki ve sosyal alanlarda bir beklentisi olmadığını dolayısıyla bu alanlarda başarılı olması için herhangi bir teşvikinin olmadığını ve elde ettiği başarıların babası tarafından takdir edilmediğini söylemiştir. Öğrencinin babasının düşük seviyede sosyal mükemmeliyetçiliğe sahip olması dolayısıyla sosyal anlamda onay görme beklentisinin olmaması, çocuğuna olan tutumunu bu şekilde etkilemiştir. Babanın mükemmeliyetçiliği düşük olduğu için çocuğuna yüksek kriterler belirlememiştir. Ancak çocuğun gelişimini teşvik etmek için de bir çabasının olmaması çocukta yaratıcılığın gelişmesi için gerekli koşulların olgunlaşmasını engellemiş olabilir. Ö3 ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular şekilsel olarak da Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Babanın sosyal mükemmeliyetçiliği düşük, kendisinin yaratıcılığı düşük öğrenci ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular

Şekil 3 incelendiğinde öğrencinin yaratıcılığının düşük olduğu, kendisinin fikir üretmek yerine yetişkinlerin fikirlerini olduğu gibi kabul etmesinden, sanatsal aktivite olarak sadece resim yapma eyleminden söz etmesinden anlaşılmaktadır. Babanın, öğrenci için yüksek kriterler belirlememesine rağmen yaratıcılığını destekleyici bir tavır da takınmaması çocuk üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuş olabilir.

Ö4 yaratıcılığı yüksek, babasının sosyal mükemmeliyetçiliği yüksek bir öğrencidir. Ö4 ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

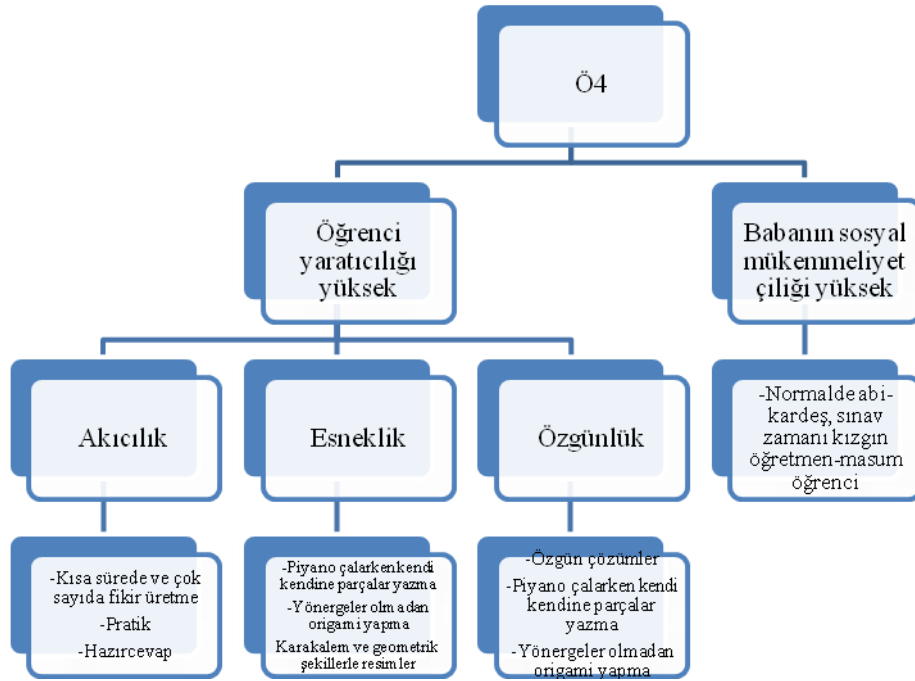
Öğrenci piyano çalarken kendi kendine parçalar yazdığından, yönergeler olmadan origami yaptığından, karakalem ve geometrik şekillerle resimler çizdiğinden söz etmiştir. Öğrencinin farklı alanlarda yaratıcı ürünler vermesi esnekliğini, kendine özgü yeni müzik besteleri yapması ve yönergeler olmadan origami yapması özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

"Okulda yaratıcılık kulübündeyim ve aktif olarak rol alıyorum" diyen öğrenci, yaratıcı bireyin özelliklerinden bahsederken; geniş düşünebilen, Nasreddin Hoca'ya benzeyen, hazırcevap, pratik kavramlarını kullanmıştır. Gündelik sorunlara yönelik çözüm üretmesi istendiğinde, bu sorunlara kısa sürede yaratıcı çözümler üretebildiğini belirtmiştir. Öğrencinin sorunlara kısa sürede yaratıcı çözümler bulabilmesi akıcılığa örnektir.

Öğrenci ailesinin kendisine yönelik tutumundan bahsederken annesinin aşırı hoşgörülü, babasının çok baskıcı olduğunu söylemiştir. Öğrenci başarısız olduğunda babasının aşırı tepki verdiğini söylemiş ve bu duruma babasının "Daha iyisini yapma kapasiten olduğunu biliyorum ve bu kapasiteyi kullanamadığına deliriyorum." cümlesini örnek vermiştir. Babasının onun iyiliğini istediği için baskıcı tutum sergilediğini söyleyen öğrenci, ona güvenen bir babası olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Bu örnekte; yüksek mükemmeliyetçiliğe sahip babanın çocuğunun yüksek yaratıcılığa sahip olmasının sebebi, çocuğun babasının tutumunu algılama şeklinden kaynaklanıyor olabilir. Babasının çok sosyal biri olduğunu ifade eden öğrenci, kendisinin de sanatsal ve sosyal alanlarda etkin olması için ailesinin baskı yaptığını söylemiş ve şu anda aktif olarak 2 tane sporla uğraştığından, robotik takımında olduğundan ve piyano dersi aldığından bahsetmiştir. Bu durumda sosyal mükemmeliyetçiliği yüksek baba, çocuğunun da kendisi gibi çevre tarafından belirlenen standartları karşılayabilmesi gerektiğini düşünmüş ve çocuğu bu doğrultuda yönlendirmiştir.

Öğrenci elde ettiği başarıların babası tarafından aile dışındaki bireylerle paylaşıldığını ve bu durumun üstünde bir baskı oluşturduğunu söylemiştir. Yüksek düzeyde sosyal mükemmeliyetçi olan baba, sürekli olarak çevresi tarafından belirlenen standartlara ulaşmaya çalışmakta ve çevrenin üstünde oluşturduğu baskıyı kızına yansıtmaktadır. Yüksek düzeyde sosyal mükemmeliyetçi olan baba, çocuğu çevre tarafından belirlenen standartlara ulaştığı zaman bu durumu çevresiyle paylaşmaktadır.

Öğrenci babasıyla olan ilişkisini "Normalde abi-kardeş gibiyken sınav zamanı kızgın öğretmen-masum öğrenci gibi oluyoruz." şeklinde tanımlamıştır. Bu durum babanın çocuk ile ilgili kriterlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenci bu yüksek kriterleri karşılayabildiği ve ailenin beklentilerini normalleştirebildiği için mükemmeliyetçi baba çocuğun yaratıcılığını geliştirmiş olabilir. Ö4 ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular görsel olarak da Şekil 4'te sunulmuştur:



Şekil 4. Babasının sosyal mükemmeliyetçiliği yüksek, kendisinin yaratıcılığı yüksek öğrenci ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular

Şekil 4 incelendiğinde öğrencinin kısa sürede çok sayıda fikir üretmesi, pratik ve hazırcevap olması, piyano çalarken kendi kendine parçalar yazması, yönergeler olmadan origami yapması, karakalem ve geometrik şekillerle resimler yapması yaratıcılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencinin, babasının sınav zamanlarında kızgın öğretmen moduna girdiğini belirtmesi de babanın öğrenciye yönelik yüksek kriterleri olduğunu göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi çocuğun babanın beklentilerini karşılayabiliyor olması ve bu beklentileri normalleştirerek algılaması, yüksek mükemmeliyetçiliğe sahip bir baba ile yüksek yaratıcılığa sahip bir çocuğun uyum içinde devam edebilmelerini sağlamış olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda; 5 ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin yaratıcılık puanları ile babalarının sosyal mükemmeliyetçilik puanları arasında ters yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Piirto (2009) yaratıcılığı etkileyen iki temel faktörden söz etmektedir. Bunlar kalıtsal ve çevresel faktörlerdir. Anne-baba tutumları Piirto'nun (2009) sözünü ettiği çevresel faktörler arasında sayılabilir. Dolayısıyla baba mükemmeliyetçiliğinin çocuğun yaratıcılığını etkiliyor olması yaratıcılığı etkileyen çevresel bir faktör olarak açıklanabilir.

Güngör ve Buluş (2016) yaptıkları çalışmada çocuklarda kaygının anne-babanın sosyal mükemmeliyetçiliğinden etkilendiğini, ancak kendilerine ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikten etkilenmediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da çocuğun mükemmeliyetçiliği ile babasının sosyal mükemmeliyetçiliği arasında bir ilişki ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde babanın kendine ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliği ile çocuğun yaratıcılığı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çalışmalar, babanın sosyal mükemmeliyetçi tutumunun, çocuğun gelişimini etkilemesi noktasında uyumluluk göstermektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, anne-babanın mükemmeliyetçiliği ile çocukların sosyal

mükemmeliyetçiliği ve yaratıcılığını işin içine dahil eden çoklu regresyon modelleri kurgulanarak çalışmalar yapılabilir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde anne-babanın farklı tutumlarının çocuğun problem çözme becerisi (Arslan ve Kabasakal, 2013; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012), akademik başarısı (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012), sosyal kaygı düzeyi (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Erkan, Güçray ve Çam, 2002; Gökkaya, 2016), saldırganlık düzeyi (Tuzgöl, 2000; Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018), sosyal-duygusal gelişimi (Kandır ve Alpan, 2008), benlik kavramı (Adana ve Kutlu, 2009), benlik saygısı (Erbil, Divan ve Önder, 2006; Kuru Ögün, 2000; Akça, 2012), kendini toparlama gücü (Akça, 2012), kendilik algısı (Sezer, 2010), atılganlık düzeyi (Kuru Ögün, 2000), karar stratejileri (Eldeleklioğlu, 1999), davranış problemleri (Derman ve Başal, 2013; Dursun, 2010), düşünme stilleri (Palut, 2008), utangaçlıkları (Hamarta, Baltacı, Üre ve Demirbaş, 2010), ahlaki olgunluk düzeyleri (Şengün, 2013), hostilite, depresyon, somatizasyon, olumsuz benlik ve anksiyete gibi psikolojik belirtileri (Düzgün, 2003), durumluk/sürekli kaygı düzeyleri (Duman, 2008) ve sınav kaygısı düzeyleri (Duman, 2008; Hanımoğlu ve İnanç, 2011; Bilir, 2019), öz düzenleme becerileri (Öztabak ve Özyürek, 2018), psikolojik sağlamlık (Özen, 2019), kariyer gelişimi (Kutlu ve Apaydın, 2019), yaşam doyumu ve yılmazlık düzeyi (Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydoğulları, 2019), yalnızlık düzeyi (Erdoğan ve Gündoğmuş, 2020); sosyal beceri davranışları (Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018) gibi gelişim öğelerini etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu çalışmalar anne-baba tutumunun çocuğun gelişimini etkilemesi noktasında bizim çalışmamıza benzerlik göstermektedirler. Küçüker ve Tekin (2018) çocuğun sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve çocuğun mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasında ilişki olduğunu belirlenmişlerdir. Bu çalışmada, mevcut çalışmadan farklı olarak çocuğun mükemmeliyetçiliğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmalar farklılaşmaktadır.

Çalışmanın bulguları çocuğun yaratıcılığının, babasının mükemmeliyetçilik tutumuna bağlı olarak sergilediği davranışları algılama şekline göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğer çocuk, babanın mükemmeliyetçiliğini normalleştirmeyi başarır ve babanın beklentilerini karşılayabilirse yaratıcılığı babanın sosyal mükemmeliyetçiliğinden fazlaca etkilenmemektedir. Ancak eğer çocuk babanın beklentilerini normalleştiremez ve bu beklentilerini karşılayamadığını hissederse, çocuğun yaratıcılığı babanın mükemmeliyetçiliğinden olumsuz yönde etkilenmektedir. Yine çalışma, yüksek yaratıcılığa sahip çocukların ailelerinin çocuklarının farklı sanat dallarıyla ilgilenebilecekleri olanaklar oluşturdukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, Honig'in (2009) ailelerin çocukların farklı sanat dallarıyla ilgilenebilecekleri olanaklar oluşturmalarının çocukların yaratıcılığını olumlu yönde geliştirdiği şeklindeki ifadesiyle uyumludur.

Kandır ve Alpan (2008) yaptıkları çalışmanın sonucunda çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için ebeveynlerin; çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirmelerinin, güven verici olmalarının, sosyal hayatlarını paylaşmalarının, onları ilgiyle dinlemelerinin, sorularına yanıt vermelerinin, sorunlara çocuklarla birlikte çözümler aramalarının, hoşgörülü bir tavır içinde olmalarının önemli olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çocuğun sosyal duygusal gelişiminde etkili olan bu tavırların onların yaratıcılığını desteklemek noktasında da önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Zira Kandır ve Alpan'ın (2008) bahsettiği, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen profile sahip babaların çocuklarının yaratıcılıklarının, profile uymayan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu bizim çalışmamızın sonucunda da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarına karşı doğru tutumlar benimsemelerinin onların yaratıcılıklarını ve genel anlamda çocukların farklı alanlarındaki gelişimlerini desteklemek açısından önemli olduğu söylenebilir. Babaların, çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına yönelik duyarlılıklarının artması için eğitim çalışmaları yapılabilir. Anne-babalar, çocuklarının yaratıcılıklarını destekleme noktasında mükemmeliyetçi

bir tutum içerisinde olarak yüksek kriterler koymak yerine, çocuğun ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak destekleyici bir tutum sergileyebilir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için anne-baba-okul iş birliğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

TV izlemenin çocukların yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik alan yazındaki bilgiler (Andreasen, 2009) göz önünde bulundurulduğunda ailelerin TV yerine çocuklarla birlikte etkileşimli okuma etkinlikleri yapmaları, ilginç sorular sormaları, değişik sanat dallarıyla ilgilenebilecekleri olanaklar oluşturmaları, doğa gözlemleri yapmaları (Andreasen, 2009), birlikte hayal kurmaları (Torrance, 1990), kendilerinin oluşturdukları oyunlar tasarlayıp oynamaları ve çocuklarının farklı alanlardaki özelliklerini gözlemleyip bunları geliştirebilmeleri için fırsatlar oluşturmaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Adana, F. ve Kutlu, Y. (2009). Anne-baba tutumlarının adolesanların kendilik kavramı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 18-23.
- Akça, Z. K. (2012). *Genç yetişkinlikte algılanan anne-baba tutumlarının, kendini toplama gücü ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andreasen, N. C. (2009). *Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi* (K. Güney, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 33-42.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Ay, Ö., Gökler, R. ve Koçak, R. (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: Orta öğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 739-767.
- Ayverdi, L., Asker, E., Öz Aydın, S. ve Sarıtaş, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 646-659.
- Bilir, A. (2019). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Charyton, C. ve Snelbecker, G. E. (2007). General, artistic and scientific creativity attributes of engineering and music students. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 213-225.
- Cohen, S. R. (1975). The relationship between convergent and divergent thinking in science as revealed in sixth and seventh graders. *The Journal of Educational Research*, 68(9), 327-330.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem desen seçimi* (A. Delice, Çev.). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* içinde (s. 61-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060.
- Deniz, M. E., Kapıcıoğlu, S., Yüksel, B. Ö., Özbağır, T. İ. ve Erus, S. M. (2018). Ergenlerde saldırganlık ve sosyal beceri davranışlarının yordayıcısı olarak anne baba tutumları. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-11.

- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 167-172). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Düzgün, Ş. (2003). Öğrencilerin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2), 149-162.
- Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana - baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 7-13.
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 3(10), 7-15.
- Erdoğan, M. Y. ve Gündoğmuş, G. (2020). Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 158-168.
- Erkan, Z., Güçray, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75.
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, H. ve Buluş M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 147-159.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamarta, E., Baltacı, Ö., Üre, Ö. ve Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 6(22), 73-82.
- Hanımoğlu, E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98- 101.
- Honig, A. S. (2000). Promoting creativity in young children. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 442-548*. Erişim adresi (20.12.2020): <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442548.pdf>
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Kaya A., Bozaslan H. ve Genç G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kim, K. H., Cramond, B. ve Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the torrance tests of creative thinking-figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 459-477.
- Kind, P. ve Kind, V. (2007). Creativity in science education: perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37.
- Kuru Öğün, S. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, A. ve Apaydın, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne baba tutumlarının kariyer gelişimleri ile ilişkisi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 54-72.
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Texas at Austin, Texas, ABD.
- Litauer, F. ve Litauer, M. (1997). *Kişilik bulmacası: Birlikte çalıştığımız insanları anlamak* (H. Betül Çelik, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Mumford, M. (2000). Managing creative people: strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313-351.
- Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students: a test of diathesisstress model of depression* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40, 25-34.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Özen, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumlarının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1428-1449.
- Öztabak, M. E. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme/An investigation on relation between self-regulation skills of pre-school students and parental attitudes. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Piirto, J. (2009). The personalities of creative writers. S. B. Kaufman and J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing* içinde (s. 3-22). New York: Cambridge University Press.
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. ve Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 304-314.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak* (N. Geyran Koldaş, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zeka* (Ş. Gülmen, Çev.). İstanbul: Global Yayın Dağıtım.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 1-19.

- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (2009). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde (s. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoeber, J., Kobori, O. ve Tanno, Y. (2010). The multidimensional perfectionism cognitions inventory–English (MPCI-E): Reliability, validity, and relationships with positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 92(1), 16-25.
- Strip, C. A. ve Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Suddarth, B. H. ve Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- Şengün, M. (2015). Anne-baba tutumuna göre lise öğrencilerinin ahlâki olgunluk düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(23), 203-215.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Torrance, E. P. and Goff, K. (1990). Fostering academic creativity in gifted students. *ERIC Document Reproduction Service No. ED-321-489*. Erişim adresi (20.12.2020): <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED321489.pdf>
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 39-48.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk* (4. bs.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Walkup, L. E. (1965). Creativity in science through visualization. *Perceptual and Motor Skills*, 21, 35-41.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2004). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yarbrough, N. (2011). *Torrance yaratıcı düşünme testi sözel (TYDT) puanlama kitapçığı*. Torrance Center for Creativity and Talent Development UGA.
- Zimmerman, E. (2010). Creativity and art education: A personal journey in four acts. *Art Education*, 63(5), 84-92.

Extended Abstract

Purpose and Significance

With the development of science and technology, it is important that 21st-century people can find solutions to multi-dimensional complex problems. Creating a solution to these problems is one of the features that today's human beings must-have. Creativity can be expressed as the ability to reveal new, different, suitable ideas, products, skills, etc. Appropriate hereditary and environmental conditions are needed for creativity to occur. Hereditary factors are driven by genes. Although environmental factors cover a wide range, the family is one of the most important. Therefore, parents' attitudes are very effective in creativity. Parents' behavior towards children can lead to creativity as well as hurt existing potential. One of these attitudes is the perfectionist parental attitude. When the studies in the literature are examined, it is possible to encounter studies investigating the effects of parents' attitudes on different developmental characteristics of children. However, there is no study investigating the effects of parental perfectionism on the creativity of the child. Since the concept of perfectionism appears in the literature as a feature that affects the psychological and social life of the individual; Parents' perfectionist attitude is thought to affect the creativity of the child. The study aims to determine the relationship between the creativity of students in the 5th and 6th grades and parental perfectionism and to reveal students' thoughts about their creativity and their fathers' perfectionism.

Methodology

In the research, exploratory sequential design, which is mixed-method research, was used. The participants who attend the quantitative part of the study is a group of 172 students consisting of 86 students and 86 parents of a secondary school in the city center. As a measurement tool; the Torrance Test of Creative Thinking-Verbal (TTCT-Verbal) developed by Torrance (1966) was used to determine students' creativity scores. The norms developed after the norming study conducted in 2007 in the USA were used to evaluate the scale. The norming studies conducted in different countries and different cultures have been decided to use these norms since the potential of creativity doesn't differ significantly between cultures. Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) developed by Hewitt and Flett (1991) and adapted to Turkish by Kırıl (2012) was used to measure the perfectionism scores of parents. Also, a semi-structured interview form prepared by researchers was used to reveal how students perceive their creativity and fathers' perfectionism. Interviews were conducted with four students selected by the maximum diversity sampling method. In the analysis of quantitative data, the Spearman-Brown rank difference correlation coefficient was computed by using the SPSS 22 package program. While analyzing qualitative data, semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. Themes and codes were created taking into account the dimensions of creativity and socially prescribed perfectionism.

Results

It has been determined that there is no significant relationship between creativity scores (fluency, flexibility, originality, and total creativity score) of students studying in grades 5 and 6 and parental perfectionism scores (self- oriented, others-oriented, socially prescribed and total perfectionism). Similarly, it was determined that there was no significant relationship between students' creativity scores and mother's perfectionism scores. However, it was revealed that there was a significant medium-sized relationship in the negative direction relationship between

fathers' socially perfectionism and creativity scores (fluency, flexibility, originality, creativity total) of the students. In other words, as the father's socially prescribed perfectionism increases, the child's fluency, flexibility, originality and creativity total score decreases. Qualitative findings of the study support the quantitative findings. Also, qualitative findings revealed that the creativity of the child differs according to the way the child perceives the behaviors displayed by his father's attitude towards perfectionism.

Discussion and Conclusion

In the results of the study; it was observed that there was a significant medium-sized relationship in the negative direction relationship between fathers' socially perfectionism and creativity scores (fluency, flexibility, originality, creativity total) of the students in the 5th and 6th grades. In a study in literature, it was determined that anxiety in children was affected by the socially prescribed perfectionism of parents, but not by self- oriented perfectionism and others-oriented perfectionism. Studies show compatibility in the point that the father's socially prescribed perfectionist attitude affects the development of the child. The qualitative results of the study showed that if the child manages to normalize the father's perfectionism and can meet the expectations of the father, his creativity is not affected by the socially prescribed perfectionism of the father. However, if the child cannot normalize the expectations of the father and feels unable to meet these expectations, the creativity of the child is negatively affected by the perfectionism of the father. Again, the study revealed that the families of children with high creativity create opportunities for their children to start on different branches of art. In this context; educational activities can be suggested to increase the sensitivity of fathers towards their children's development needs. Parents can take a supportive attitude by considering the interests and abilities of the child instead of determining high criteria as a perfectionist attitude towards supporting their children's creativity.



Atıf için/Citation: Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Güldem DÖNEL AKGÜL*, Selçuk ARABACI**

Öz: Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) araştırma deseni kullanılan çalışmada, 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Erzurum il Merkezinde yedi farklı ortaokulda fen bilgisi öğretmeni olarak görev yapan 25 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre fen bilgisi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının avantaj olarak en fazla kalıcı öğrenme sağlayacağını belirtirken dezavantaj olarak ise zaman alması, ekonomik nedenler gibi sebeplerin olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının uygulanabilirliği bakımından, öğretmen açısından iyi planlama yapılması gerektiği, öğrenciler açısından motivasyon kaynağı, eğlenceli, gezi gözlem yapacakları, eğlenceli ortamlar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca uygun çevre koşullarının ve gidilebilecek okul dışı ortamların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının yeni eğitim öğretim sürecine katılması gerektiğini belirten öğretmenler, bunun için özellikle maddi koşulların iyileştirilmesi, uygun planlama yapılması, tüm öğrencilerin katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, fen eğitimi, öğretmen görüşleri.

The Views of Science Teachers on the Use and Application of Out-of-School Learning Environments

Abstract: In this study, the opinions of science teachers about the use and application of out-of-school learning environments were presented. In the study, phenomenological research pattern, which is one of the qualitative research methods was used. A semi-structured interview form was used to collect the data from twenty-five teachers who worked as science teachers in seven different schools in the city center of Erzurum in the first semester of 2019-2020 academic year. According to the research data, science teachers stated that out of school learning environments would provide the most permanent learning as an advantage, while disadvantage was that there were reasons such as taking time and economic reasons. They stated that, in terms of applicability of out-of-school learning environments, good planning should be made for teachers, motivation for students, fun, trip observation, and entertaining environments. They also stated that appropriate environmental conditions and out-of-school environments should be available. The teachers, who stated that the out-of-school learning environments should be included in the new education process, emphasized that especially the financial conditions should be improved; appropriate planning should be made and all students should be involved.

Keywords: Out-of-School learning environments, Science education, Teachers' views.

* Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, e-posta: gdonel@erzincan.edu.tr

** Öğretmen, MEB., e-posta: selcukarabaci@hotmail.com

Giriş

Tüm bireyler için farklılık gösteren öğrenme, önceden var olan bilgilerin sonradan kazanılan bilgi ve deneyimlerle birleştirilmesi sonucunda gerçekleşir. Öğrenmenin temelini doğru bilgiye ulaşma gayreti ile birlikte bireyin var olan deneyimlerini sorgulama süreci oluşturmaktadır. Etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları, günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri ve okulda öğrendiklerini hayatlarına aktarmaları gerekmektedir. Sınıfta yapılan eğitimin artık yeterli olmadığı günümüzde, değişen ve gelişen öğretim programları sayesinde öğrenme faaliyetleri tüm kaynakları kullanarak yaşam boyunca devam eden bir sürece dönüşmüştür (Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019).

Öğrencilerin doğayı ve doğada meydana gelen olayları anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi ve günlük hayatında uygulayabilmesi için izleme, dokunma, koklama, duyma, uygulama, merak etme ve sorunlara çözümler üretmesi gerekir. Öğrencilerin istenilen özellikleri kazanabilmesi sadece okul ortamında gerçekleştirilen eğitimle mümkün değildir (Mertoğlu, 2019). Okul ortamında verilen eğitimin yanı sıra öğrenciler için daha eğlenceli, doğal, esnek, kitaba bağlı kalmadan zengin öğretim kaynakları olan okul dışı öğrenme ortamları, okulda verilen eğitimi destekler niteliktedir (Bozdoğan, 2017). Öğrenciler için zevkli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının sağlanması okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasını gerekliliğini ortaya koymuştur.

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin tutumları, duyguları, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde etkilidir. Ayrıca eğlenceli olmasının yanında, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları sınıf temelli öğrenme ortamlarının kazandıramadığı bilim toplum ilişkisinin farkındalığını sağlamaktadır Okullarda bazen göz ardı edilen motivasyon, ilgi, merak, öğrenme hevesi ve isteklilik gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamlarının önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Gürsoy, 2018). Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan okul dışında gerçekleşen okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulama ve etkinlikler; gezi-gözlem ve arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekanlara yapılacak gezi ve ziyaretler (müzeler, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları vb.), sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekan ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar (sergiler, toplantılar, kongre, panel, konferans ve sempozyumlar) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar gibi çok geniş alanı kapsamaktadır (Saraç, 2017).

Fen eğitimi; gözlem, sınıflama, ölçme, tahmin, hipotez kurma gibi bilimsel süreçler ile birlikte eleştirel düşünme, problemleri çözme, iletişim becerileri kazandırmada anahtar rolündedir. Bu anahtar sayesinde öğrencilere sadece derslerde kullanacakları bilgiler yerine günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretme becerilerinin kazandırılması sağlanmaktadır (Okur, 2017). Ancak fen eğitiminin soyut kavramlar içermesi bakımından öğrenciler öğrendikleri kavramları yaşantıları ile ilişkilendirmelerinde güçlükler yaşayabilmektedirler. Karşılaşılan bu güçlüklerin aşılması, öğrencilerin yaparak yaşayarak, dokunarak, hissederek, uygulayarak öğrenmeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ile birlikte fen derslerinde kazanılan bilgilerin öğrenciler tarafından "Ben bunu günlük hayatımda nerelerde kullanacağım?", "Hayatta ne işime yarayacak?" sorularına cevap bulmalarına yardımcı olarak, verilen fen eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlar (Çiçek ve Saraç, 2017). 2013 yılında yapılan eğitim programları değişikliğiyle birlikte fen eğitiminde öğrenmelerin kalıcı ve anlamlı olmasında okul dışı öğrenmelerin temel yöntem ve strateji olarak ele alınmasını sağlamıştır. Fen eğitiminde, öğrenme faaliyetlerinin okulla sınırlandırılmaması ve yakın çevreninde öğretim programı içerisinde etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bunun sonucunda fen eğitimi,

öğrenciler tarafından anlamlandırılarak kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesi sağlanacaktır (Çıgırık ve Özkan, 2016).

Yapılan araştırmalarda, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını öğretmenlerin pek fazla tercih etmedikleri görülmüştür. Ekonomik nedenler, izin alma, zaman kaygısı, öğrenci kontrolü, öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri gibi sebepler okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmaması sebepleri arasında gösterilebilir. Planlama yapılması, gerekli şartların ve koşulların oluşturulması, öğretmenlerin okul dışı ortamlar ile ilgili olarak mesleki bilgi ve deneyimlerini arttıracak eğitimlerin verilmesi bu ortamların kullanımını arttıracaktır (Kubat, 2019).

Alan yazın incelendiğinde Sarıoğlan ve Küçüközer (2017) Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinde okuyan 100 fen bilgisi öğretmen adayı ile okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçek kullanmış ve elde edilen sonuçlarının frekansları hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmen adayları ev, arkadaş ortamı, etüt merkezleri gibi ortamları okul dışı öğrenme ortamı olarak nitelemiş ve bu ortamlarda yapılan öğretimin kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Duruk, Akgün, Yılmaz, Özün, Aykut ve Tekin (2018) Türkiye'nin güney doğusunda bir devlet üniversitesinde okuyan 50 fen bilgisi öğretmen adayı ile okul dışı öğrenmeler ile ilgili olarak olgu bilim desenine göre çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan eğitim amaçlı gezilerin, öğretmen adaylarının gezi planlamasındaki planlama ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Türkmen (2018) ise 5. Sınıf Fen Bilimleri dersinde 47 öğrenci ile yaptığı çalışmanın sonucunda deney grubunda olan öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamı olan müzede öğrenme ile ilgili olumlu görüşleri olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Demir ve Armağan (2018) okul dışı öğrenme ortamı olarak planetarium gezisinin fen eğitimi açısından bilgileri daha kalıcı hale getirdiğini, okul dışı öğrenme ortamlarının daha eğlenceli ve etkili olduğu için yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kubat (2019) çalışmasında fen derslerinin kazanımlarının gerçekleşmesinde ve kalıcı öğrenmeye okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu katkı sunduğunu belirtmiştir. Bozdoğan ve Kavcı (2016) yaptığı araştırmada 6. sınıf fen dersinde 5E modeline göre okul dışı ortamların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiş, çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçların gelecek araştırmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik desenin asıl amacı araştırmaya katılan tüm katılımcıların bir olguya dair yaşamış oldukları deneyimlerinin neler olduğunu tanımlamaktır. Fenomenoloji, bireye tümüyle yabancı olmayan fakat tam olarak anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir çalışma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim (Fenomenoloji/phenomenology) sık kullanılan uygulamaları belirlemek, katılımcı bireylerin oluşturduğu anlamları ifade etmek ve bu ifadeleri açıklamak için kullanılır (Ersoy, 2014). Çalışmada okul dışı ortamların kullanımı ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Nitel

araştırmalarda oldukça sıklıkla kullanılan bu teknik ile insanların görüşleri, bir konu hakkındaki duyguları, konu ile bilgileri ve düşünceleri derinlemesine incelenebilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Erzurum İli Merkez İlçelerde ve 7 farklı ortaokulda görev yapan 25 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine bağlı olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme, ulaşılması en kolay katılımcıların örneklemini belirleyerek durum üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç-Çakmak, 2009). Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	12	48
Kadın	13	52
Branş		
Fen Bilimleri	23	92
Kimya	2	8
Mesleki Deneyim		
1-5 Yıl	1	4
5-10 Yıl	10	40
10-15 Yıl	6	24
15-20 Yıl	3	12
20 Yıl ve Üzeri	5	20
Yaş		
20-25	-	-
25-35	10	40
35-40	8	32
40 ve Üzeri	7	28

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ü fen bilimleri, 2’si kimya olmak üzere; ortaokul fen bilgisi dersine giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında 20-25 yaş grubu arasında öğretmen bulunmadığı görülmektedir.

Verilerin Toplama Aracı ve Veri Analizi

Araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla beş adet açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini ifade etmeleri için açık uçlu görüşme formu oluşturulma sürecinde öncelikle taslak soru maddeleri oluşturulmuştur. Açık uçlu sorularından oluşan form tam şeklini almadan önce, alanında uzman üç öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Görüşme soruları gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra form son halini almıştır.

Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar yapılarak bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir verilerin elde edildiği bir veri analiz çeşididir (Büyüköztürk, vd., 2009). Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş, sonrasında ortak görüşe varılan analizler birleştirilmiştir.

Birleştirme öncesi karşılaştırma yapılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+GörüşAyrılığı)" formülüne göre araştırmanın güvenilirliği %90.43 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzmanlar ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanabilmektedir.

Görüşme sorularına verilen yanıtlar sonucunda temalar oluşturulmuş; temalara bağlı olarak alt temalar ve bu alt temaları oluşturan kodlar oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenler ise ÖG1, ÖG2, ÖG3... ÖG24, ÖG25 şeklinde etiketlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda, "Meslek Süresi Boyunca Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılması", "Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı", "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimi Sürecinde Uygulanabilirliği" ve "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim Öğretim Sürecine Katılması İle İlgili Öneriler" ulaşılan temalara yönelik bulgular sunulmuştur. Ayrıca alt temalar, kodlar ile ilgili bulguların frekans ve yüzde değerlerinin yer aldığı tablolar ve katılımcıların görüşlerinin yer aldığı ifadelere yer verilmiştir.

Meslek Süresi Boyunca Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı

Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerinin analizleriyle öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım nedenleri ve kullanmama nedenlerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular "Meslek Süresi Boyunca Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılması" temasına bağlı olarak "Kullanma Nedeni" ve "Kullanmama Neden" alt temalarını oluşturmuştur. Bu temayı ve alt temalarını oluşturulan kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Mesleki Sürecinizde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Meslek Süresi Boyunca Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılması	Kullanma Nedeni	Gezi	ÖG3, ÖG12, ÖG20	3	12
		Gözlem	ÖG4, ÖG11, ÖG12, ÖG16, ÖG17, ÖG19, ÖG20, ÖG22	8	32
		İnceleme	ÖG16, ÖG25	2	8
		Deney Yapma	ÖG16	1	4
		Kalıcı Öğrenme	ÖG23, ÖG25	2	8
		Aktif Katılım	ÖG20,	1	4
		İnternet ve TV'de izleme	ÖG10	1	4
		Doğal Yaşam Alanları	ÖG7, ÖG8, ÖG13	3	12
		Dinleme	ÖG3	1	4
		Laboratuvar Kullanımı	ÖG9, ÖG13	2	8
		Müzeler, parklar, tarihi mekânlar	ÖG1, ÖG2	1	4
		Yaşamla iç içe olma	ÖG17	1	4
		Temas etme	ÖG23	1	4
		Araç gereç kullanma	ÖG14, ÖG3	2	8

Kullanmama Nedeni	Deneyim olmaması	ÖG5, ÖG6, ÖG15, ÖG18, ÖG21, ÖG24	6	24
-------------------	------------------	----------------------------------	---	----

Katılımcıların çoğu okul dışı öğrenmeyi gözlem amaçlı kullandığını ifade etmişlerdir. Gezi, inceleme, deney yapma, aktif katılım, yaşamla iç içe olma gibi nedenlerden dolayı da okul dışı ortamları kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde mesleki süreçlerinde okul dışı öğrenme ortamlarını hiç kullanmayan öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin okul dışı ortamları kullanmaya yönelik örnek ifade şunlardır:

"İmkânlar dâhilinde çevrede bulunan tarihi ve kültürel mekânlar nitelikli üst kademe okullar ziyaret edilmiştir."(ÖG1).

"Bir gün yatılı bir okulda okulun tarlasında uygulamalı eğitim yaptık. Yine üniversiteye öğrencilerimi götürüp seminer dinlettik. Stantlarını gezdirdik."(ÖG3).

"Okul dışı ortamların kullanımı hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığım için hiç kullanmadım"(ÖG5).

"Bazen sınıf ortamından uzaklaştırıp bahçede ders işliyorum. Genelde hava şartları müsait olduğunda ve tekrar amaçlı yapmaya çalışıyorum."(ÖG7).

"Genellikle dersimiz gözleme dayalı, deneye dayalı olduğu; öğrencilere gözlem yaptırma fırsatımız oluyor."(ÖG11).

"Evet kullandım. Üniversitedeki yapılan bilim şenliklerine katılmıştık. Yapılan deneyleri gözlemleyerek ve çocukların da bizzat deney yapmalarını sağladık."(ÖG14).

"Evet, okul dışı ortamlarını kullandım. Su arıtma tesislerinin incelemesini yaptık. Bahçede ağaçların çiçeklerinin incelenmesini yaptık. Kümes hayvanlarının sindirim sisteminin incelemesi yapıldı."(ÖG16).

"Yakın zamanda kullandım. Güneş sistemi ünitesi için 6.Sınıflarla Atatürk Üniversitesi'ne gidilerek ATASAM 50 Teleskobu ile Satürn ve Mars Gezegenleri gözlemlendi."(ÖG19).

"Evet Kullandım. Okul dışı öğrenme ortamı olarak öğrencilerin çeşitli gezi ve gözlem faaliyetlerine katılmasını sağlayarak okul dışında gözleme ve aktif katılıma olanak tanıyan öğrenme ortamlarının oluşmasını sağladım. Öğrenciler gözlemleyerek, üniversitedeki laboratuvar ortamlarını görerek, sunumlara dinleyerek öğretim sürecine katılım sağladılar."(ÖG20).

"Çok az kullandım. Ama okul dışı öğrenmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Ders işlerken doğadan faydalanmak ve çocukların görerek, temas ederek öğrenmesi kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırıyor."(ÖG23).

"Gözlemevi (Rasathanenin) incelenmesi. Öğrencilerimizle, ünitemizdeki kazanımlarımıza yönelik gezi düzenledim. Farklı mekânlara, farklı araç gereçlerle ve bilgilendirmeye öğrenmeyi kalıcı hale getirdim."(ÖG25)

Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı

Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerinin analizleriyle öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının avantajlar ya da dezavantajlar sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular "Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı" temasına bağlı olarak "Avantajlar" ve "Dezavantajlar" alt temalarını oluşturmuştur. Bu temayı ve alt temalarından "Avantajları" oluşturulan kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Avantajları

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı	Avantajları	Dokunarak öğrenme	ÖG25	1	4
		Görsel öğrenme	ÖG7, ÖG21	2	8
		Uygulamalı öğrenme	ÖG16, ÖG3	2	8
		Sorgulayıcı öğrenme	ÖG1	1	4
		İstekli öğrenme	ÖG19	1	4
		Yaparak, yaşayarak öğrenme	ÖG8, ÖG7, ÖG6, ÖG15, ÖG13, ÖG1, ÖG5, ÖG24, ÖG21	9	36
		Kalıcı öğrenme	ÖG8, ÖG4, ÖG16, ÖG2, ÖG25, ÖG11, ÖG9, ÖG6, ÖG18, ÖG14, ÖG15, ÖG1, ÖG5, ÖG23, ÖG22, ÖG21, ÖG17	17	68
		Eğlenceli öğrenme	ÖG25, ÖG13, ÖG24, ÖG21	4	16
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	ÖG10	1	4
		Başarıyı artırma	ÖG20, ÖG1,	2	8
		Araştırma tekniğini öğrenme	ÖG16,	1	4
		Hızlı öğrenme	ÖG2, ÖG13, ÖG5, ÖG23	4	16
		Etkili öğrenme	ÖG20, ÖG12, ÖG13	3	12
		Öğrenciyi merkeze alma	ÖG4	1	4
		Öğrencilerin süreçte aktif olması	ÖG20, ÖG2, ÖG22	3	12
		Öğrencilerde özgüven duygusunu artırma	ÖG3	1	4
		Öğrencilerde beden, kas gelişimi	ÖG3	1	4
		Günlük yaşamla iç içe olma	ÖG4, ÖG20, ÖG13, ÖG22	4	16
		Kavram yanlışlarının önüne geçilmesi	ÖG24	1	4
		Sosyalleşme	ÖG8	1	4
		Hayal Gücü	ÖG8	1	4
Gözlem ve muhakeme gücü	ÖG17	1	4		

Katılımcıların çoğu fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları okul dışı öğrenme ortamlarının fen öğretiminde dokunarak öğrenme, görsel öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, eğlenceli öğrenme, etkili öğrenme gibi faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

"Öğrenme daha kalıcı olur. Öğrencilerin konuya olan merakını ilgisini artırır. Öğretimin daha hızlı olmasında etkilidir. Öğrenciler süreçte aktiftir."(ÖG2).

"Fen doğa bilimi olduğu için doğayla iç içe yaparak ve yaşayarak öğrenmek daha kalıcı olmaktadır. Hızlı ve etkili öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmenin yükünü hafifletir. Eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu nedenle öğrenciler sıkılmaz."(ÖG13).

"Okul dışı öğrenme ortamının kullanılması bilginin kalıcılığını arttırabileceği gibi öğrenmeyi eğlenceli hale de getirebilir. Görsel öğrenmeyi destekler, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân verir."(ÖG21).

"Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı" temasına bağlı olarak ulaşılan "Dezavantajlar" alt temasını oluşturulan kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4
Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dezavantajları

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı	Dezavantajlar	Uzaklık ve ulaşım sorunu	ÖG5, ÖG9, ÖG16, ÖG18, ÖG19, ÖG20	6	24
		Zaman alması	ÖG2, ÖG4, ÖG6, ÖG8, ÖG9, ÖG11, ÖG12, ÖG15, ÖG17, ÖG18, ÖG20, ÖG22	12	48
		Ekonomi nedenler	ÖG1, ÖG3, ÖG5, ÖG13, ÖG15, ÖG17, ÖG18, ÖG21, ÖG24	9	36
		Konudan uzaklaşma	ÖG13, ÖG15	2	8
		Veli izni	ÖG16, ÖG19, ÖG21	3	12
		İdari engeller ve resmi yazışmalar	ÖG5, ÖG19, ÖG21, ÖG24, ÖG25	5	20
		Güvenlik sağlama	ÖG4, ÖG20, ÖG23	3	12
		Öğrenci kontrolü	ÖG3, ÖG5, ÖG7, ÖG9, ÖG13, ÖG14, ÖG22, ÖG23, ÖG24	9	36
		Dikkat dağınıklığı	ÖG2, ÖG4, ÖG7, ÖG16, ÖG22, ÖG25	6	24
		Öğrencinin tutumu	ÖG21, ÖG25	2	8
		Disiplini sağlayamama	ÖG4, ÖG8, ÖG10	3	12
		Kazaların olması	ÖG23	1	4
		Mevcutların kalabalık olması	ÖG1, ÖG14	2	8
		Bütün öğrencilerin katılmaması	ÖG2, ÖG4, ÖG22	3	12

Okul dışı öğrenme ortamlarının dezavantajları ile ilgili olarak katılımcıların çoğu; zaman alma, ekonomik nedenler, öğrenci kontrolü ifadelerinde bulunurken bazı katılımcılar dikkat dağınıklığı, uzaklık ve ulaşım sorunu gibi ifadelerde bulunarak bu kapsamda oluşabilecek durumları ifade etmişlerdir.

"Tabi ki zaman kaybı veya her zaman gidememe fırsatı. Konu yetiştirme telaşından pek de kullanışlı olmayabiliyor bazen."(Ö11).

"Okul dışı öğrenme ortamları uzak olabilir. Öğrencilerin tamamının bu alanlara götürülmesi, zaman ayrılması ve ekonomik olarak olumsuz etkileri vardır."(ÖG18).

"Öğretim sürecini kontrol etmek zordur. Öğrencilerin dikkati çabuk dağılabilmektedir. Disiplini sağlamak zor olabilir. Öğretimin zaman alması ve öğretimin bütün öğrencilere ulaşmaması."(ÖG22).

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimi Sürecinde Uygulanabilirliği

Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerinin analizleriyle okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler ve öğrencileri açısından uygulanabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimi Sürecinde Uygulanabilirliği" temasına bağlı olarak "Öğretmen Açısından Uygulanabilirliği", "Öğrenci Açısından Uygulanabilirliği", "Uygun Koşullar Sağlanması" ve "Kullanılabilir Okul Dışı Ortamlar Sağlanması" alt temalarını oluşturmuştur. Bu temayı ve alt temaları oluşturulan kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimi Sürecinde Uygulanabilirliği

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%	
Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimi sürecinde uygulanabilirliği	Öğretmen Açısından Uygulanabilirliği	Programlama yapılmalı	ÖG13, ÖG16	2	8	
		Planlama iyi yapılmalı	ÖG2, ÖG4, ÖG7, ÖG8, ÖG12	5	20	
		Zamanı verimli kullanma	ÖG2	1	4	
		Uygulamada zorluklar azaltılmalı	ÖG19	1	4	
		Öğrenci kontrolü sağlanması	ÖG24	1	4	
		Resmi izinlerde kolaylık	ÖG1, ÖG5, ÖG24	3	12	
		Zaman alma sorunu	ÖG5	1	4	
		Veli izni	ÖG1, ÖG24	2	8	
		Bilgi kaynağıdır	ÖG22, ÖG25	2	8	
		Verimlilik sağlar	ÖG20, ÖG25	2	8	
	Öğrenci Açısından Uygulanabilirliği	Geliştiricidir	ÖG22, ÖG25	2	8	
		Motivasyon sağlar	ÖG20, ÖG22	2	8	
		Eğlencelidir	ÖG20	1	4	
		Doğayla iç içedir	ÖG19,	1	4	
		Gezi-gözlem imkânı sağlar	ÖG20, ÖG22	2	8	
		Uygun Koşullar Sağlanması	Çevre şartları göz önüne alınmalı	ÖG3, ÖG4, ÖG9, ÖG16, ÖG17, ÖG21	6	24
			Mevcut imkânların kullanılması	ÖG14	1	4
			İklim şartlarına uygunluk	ÖG16	1	4
			Ulaşım şartları düşünülmeli	ÖG9, ÖG11, ÖG17, ÖG23	4	16

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Kullanılabilir Okul Dışı Ortamlar Sağlanması	Ekonomik nedenler aşılmalı	ÖG5, ÖG7, ÖG10, ÖG11, ÖG15, ÖG22, ÖG23, ÖG24	8	32
	Okul idaresi yardımı olmalı	ÖG7, ÖG18	2	8
	Botanik bahçeleri	ÖG21	1	4
	Hayvanat bahçeleri	ÖG2,	1	4
	Planetarium	ÖG21	1	4
	Doğal yaşam alanları	ÖG2,	1	4
	Sanayi bölgeleri	ÖG16	1	4
	Bilim fuarları	ÖG2,	1	4
	Üniversite	ÖG16	1	4
	Doğa gezileri	ÖG20	1	4
	Laboratuvarlar	ÖG16	1	4
	Tekno park	ÖG6,	1	4
	Bilim sanat merkezleri	ÖG6,	1	4

Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimi sürecinde uygulanabilirliği hakkında katılımcılar iyi bir planlama yapılmasının, ekonomik koşulların ve çevre şartlarının sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen, öğrenci ve koşullar açısından uygulanabilirlik noktasında sorumluluklar getirdiği anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Üniversite kapsamındaki laboratuvarlar özellikle öğrencilerin çok ilgisini çekmektedir. Yapılan bir deney sürecini izlemek ya da deneye katılım sağlamak öğrencileri olumlu olarak etkiler. Motivasyonlarının ve derse olan ilgilerinin artmasını sağlar. Ayrıca doğa gezileri, çevreden veri toplamaya dayalı etkinlikler öğrencilerin verimli ve eğlenceli zaman geçirmesini sağlamaktadır."(ÖG4).

"Fen eğitiminde uygulanabilir olması için okulun bulunduğu çevrede teknopark, bilim ve sanat merkezlerinin olmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Her ilde bu gibi merkezlerin olması gerekli ki fen eğitiminde uygulanabilsin."(ÖG6).

"Uygulaması zor, hele ki bulunduğumuz şehirde, kış uzun dolayısıyla ulaşım ve iklim koşulları birçok şeye engel."(ÖG9).

"Maddi imkânlar olduğu müddetçe arada sırada yapılabilir. " (ÖG15).

"Kısa süreli gezilerin programda yer verilmesi. Ders programının bölgesel iklim ve gelişmişlik düşünülerek hazırlanacak bir programla fen eğitimi çok daha verimli olabilir. Ayrıca sanayi siteleri gibi yerlere gezi düzenlenerek makine ve aksamlarının tanıtımının yapılmasının çok yararlı olur diye düşünüyorum."(ÖG16).

"Öğrenciler için bilgi kaynağı olan bu geziler, hem öğrencinin gelişmesini, gezi gözlem yapmasını sağlar. Hem de motivasyonu artırır. Tabii ekonomik nedenler aşılsa."(ÖG22).

"Fen eğitimi, görsel duyuşsal, bilişsel süreçleri çok fazla barındıran ve merak duygusunun yüksek oranda olduğu alan olması nedeniyle küçük oranda uygulama zorluğu görünse de, uygulanabilirliği çok yüksek bir ihtiyaçtır. Kalıcı eğitimde gerçeğe ulaşmamanın, bilginin kaynağına gerekliliğinden zorunluluğu ön plana çıkmaktadır."(ÖG25).

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim Öğretim Sürecine Katılması İle İlgili Öneriler

Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerinin analizleriyle okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim sürecine katılması için bazı şartların yerine getirilmesi ve imkânlar sağlanması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. . Elde edilen bu bulgular “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimi Sürecinde Uygulanabilirliği” temasına bağlı olarak “Öğretmen Açısından Uygulanabilirliği”, “Öğrenci Açısından Uygulanabilirliği”, “Uygun Koşullar Sağlanması” ve “Kullanılabilir Okul Dışı Ortamlar Sağlanması” alt temalarını oluşturmuştur. Bu temayı ve alt temaları oluşturulan kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretim sürecine katılması ile ilgili öneriler

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim Öğretim Sürecine Katılması ile İlgili Öneriler	İmkân ve Şartların Sağlanması	Araç tahsisi ve ulaşım sorununun olmaması	ÖG2, ÖG3, ÖG11, Ö17, ÖG19	5	20
		Okul idaresinin bilinçlendirilmeli	ÖG19	1	4
		Kazanımlara dâhil edilmeli	ÖG19, ÖG25	2	8
		Bilim uygulamaları dersinde uygulanmalı	ÖG6	1	4
		Maddi koşulların uygun olması	ÖG1, ÖG3, ÖG7, ÖG9, ÖG12, ÖG15, ÖG22, ÖG25	8	32
		Öğrenci disiplini sağlanmalı	ÖG15	1	4
		İzin almadaki zorluklar aşılmalı	ÖG3	1	4
		Öğretmen ve idare işbirliği olmalı	ÖG18	1	4
		Yıllık plana dâhil edilmeli	ÖG5, ÖG20	2	8
		Seçmeli ders olarak uygulanmalı	ÖG20	1	4
		Öğrencinin sorumluluk alması	ÖG2,	1	4
		Uzaman görüşü alınması	ÖG,	1	4
		Zamanlama yapılmalı	ÖG11, ÖG17	2	8
		Sınıf mevcutları azami olmalı	ÖG1, ÖG9	2	8
		Okul dışı ortamlar oluşturulmalı	ÖG2, ÖG18, ÖG16	3	12
		İnternette olmalı	ÖG10, ÖG23	2	4
		Uygun planlama yapılması	ÖG2, ÖG4, ÖG12, ÖG13, ÖG21, ÖG25	6	24
		Hizmet içi eğitim verilmeli	ÖG24, ÖG17	1	4
		Belirli zaman aralıklarında uygulanmalı	ÖG14, ÖG18, ÖG20, ÖG23	4	16
		Kurumlarla işbirliği	ÖG25		4

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Veli ve öğrenci bilgilendirilmeli	ÖG25	1	4
Tüm öğrenciler katılmalı	ÖG2, ÖG5, ÖG10, ÖG21	4	16
Bölgeye uygunluk olmalı	ÖG13, ÖG15	2	8

Okul dışı öğrenme ortamlarının yeni eğitim öğretim sürecine katılması için katılımcıların çoğu, maddi koşulların uygun olması, araç tahsisi ve ulaşım sorununun olmaması, uygun planlama yapılması ve hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Yıllık Planda yer verilmesi, tüm öğrencilerin okul dışı ortamlara katılımının sağlanması gerektiğini düşünüyorum."(ÖG5).

"Fen öğretiminin yaralı olması için bilim müzeleri, botanik bahçeleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekiyor."(ÖG8).

"İnternet yayımlı herkese ulaşabilmeli yani eğitim sadece dört duvar arasına değil her yerde olmalı ve internet kullanılmalıdır". (ÖG10).

"Zamanlama ve okul dışı faaliyetler için kolaylık sağlanmalı. Maddi ve manevi destek olunmalıdır."(ÖG12).

"Planlanmasının iyi yapılması gerekir. Eğitim bölgesine uygun olması gerekir. Şehirlere, bölgelerin yapılarına, iklim şartlarına ve bölge coğrafyasına uygun olması gerekir." (ÖG13).

"Ulaşım, zaman ve çevre koşulları ayarlanırsa okul dışı öğrenmenin daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Öğretmen adaylarına üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili uygulamalı eğitim verilmesi ve görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim yolu ile okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hususunda kurslar verilmesini gerektiğini düşünüyorum. " (ÖG17).

"Yıllık plan dâhilinde plana okul dışı öğrenme ortamları eklenebilir. Öğrenciler her ay 1 kere okul dışı öğrenme ortamlarında araştırma, veri toplama, deney gezi -gözlem ya da uzman kişilerle röportaj şeklinde çeşitli etkinliklerde bulunabilir ve öğrenme ortamını hem eğlenceli hem de verimli hale getirebilir. Seçmeli derslerde öğrenciler okul dışı öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilirler...."(ÖG20).

"Öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının yaygınlaşması gerekmektedir."(ÖG24).

Sonuç ve Tartışma

Fen bilgisi öğretmenleri, okul dışı ortamlarını kullanma sebepleri açısından öncelikli olarak öğrencilerin gözlem yapmalarını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin fen ile ilgili becerilerini geliştirmesi yanında keşfederek öğrenme, akademik yönden başarılarını arttırmada önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin fen dersine yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesi ile birlikte bilimsel araştırma merakının gelişmesinde etkili olduğu, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, deneyim kazanmalarına fırsat verdiği görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamları ile fen eğitimi öğrencilerin öğrendikleri ile ilişki kurma, gözlem yapma, verileri toplayıp sonuca ulaşarak yorum yapma becerilerinin gelişmesi konusunda katkı sağlamaktadır (Büyükşahin, 2017). Araştırmaya katılan öğretmenlerden meslek hayatı boyunca okul dışı öğrenme ortamını kullanmayan öğretmenlerin azımsanmayacak bir sayıda olduğu görülmektedir.

Fen eğitiminde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okul dışı öğrenme ortamlarını avantaj olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları sayesinde kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 9 öğretmen, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesine neden olan en önemli etkenin, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine dâhil olmalarından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ay, Anagün ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada; okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde etkili olduğu, öğretmen rolünün sınıftan farklı olduğu, öğrencilerin bilgi edinmede kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları sayesinde, eğlenceli öğrenme, öğrenmelerini kolaylaştırma, akademik başarılarının artmasına katkı sağlama, hızlı öğrenme, öğrencilerde özgüven duygusunu arttırma, öğrencilerin günlük yaşamla iç içe olmaları, kavram yanılgılarının önüne geçildiği gözlem ve muhakeme yeteneklerinin artacağı, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladığı ve hayal gücünün artmasına yardımcı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Eğer öğrenci öğrenme sürecinde aktif olup, yaparak yaşayarak ve yaşantısıyla ilişkilendirerek öğrenmelerini gerçekleştirir ise en etkili öğrenmelerin gerçekleştiği görülür. Öğrenme sadece okul içerisinde değil okul dışındaki her yerde gerçekleşebilir. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı öğrenmelerin sağlandığı ortamlardır (Laçın Şimşek, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları için dezavantaj olarak niteledikleri sebepler; zaman alma ve ekonomik nedenler ile öğrenci kontrolünün sağlanamaması olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında bilgiler kalıcı hale getirilirken yani avantaj kabul edilirken, dezavantaj olarak ise öğretim sürecinin kontrol edilememesi durumu söz konusudur. Öğretmenler ayrıca uzaklık ve ulaşım sorunu, idari engeller ve resmi yazışmalar, dikkat dağınıklığı gibi nedenleri belirtirken bazı öğretmenlerin ise kazaların olması, mevcutların kalabalık olması ve bütün öğrencilerin katılamaması dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Benzer bulgular Ocak ve Korkmaz (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da ifade edilmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimi sürecinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinde ise öğretmen açısından uygulanabilir olabilmesi için planlamanın iyi yapılması, resmi izinlerde kolaylık sağlanması en çok ifade edilen düşünceler olarak dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenlerin ise uygulamada zorlukların olabileceği, zaman alabileceği şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrenci açısından uygulanabilirliği olarak, öğrenciler için bilgi kaynağı, verimli olması, motivasyon sağlanması, gezi gözlem yapılması, doğayla iç içe olmaları ve eğlenmeleri ifade edilmiştir. Kelime kökeni olarak tabiat kelimesinden gelen fenin, okul dışı öğrenme ortamları sayesinde bireylerin, keşfederek yapılan öğrenmelerde merak ve öğrenme isteklerini arttırmakla birlikte motivasyonlarını ve öğrenmelerini kalıcı kılmaktadır (Tungaç ve Coral, 2017). Uygun koşulların sağlanması bakımından öğretmenler ilk olarak ekonomik nedenleri ve çevre şartlarının uygun olması durumunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise mevcut şartların kullanılması, iklim şartlarının uygun olması ve okul idaresinin yardımı şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Kullanılabilir okul dışı ortamlar olarak botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, planetaryum, doğal yaşam alanları, sanayi bölgeleri, bilim fuarları, üniversite, doğa gezileri, laboratuvarlar, Tekno Park, Bilim Sanat Merkezleri gibi yerlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarına; müzeler, hayvanat bahçeleri, planetaryumlar, alışveriş merkezleri, fabrikalar, sanayi kuruluşları milli parklar ve doğa eğitimleri örnek olarak verilebilir. Bu ortamlara ek olarak tarihi camiler, köprüler, han ve hamamlar, değirmenler, tiyatrolar, enerji santralleri, anıt ağaçlar, teleferik, kütüphaneler örnek verilebilir. Bu tür ortamlarda planlı ve programlı öğrenme etkinliği düzenlendiğinde okul dışı öğrenme olabilmektedir (Türkmen, 2010). Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretim sürecine katılması ile ilgili öneriler ile ilgili olarak öğretmenlerin en çok belirttiği; maddi koşulların uygun olması, uygun planlama yapılması, araç tahsisi ve ulaşım sorununun olmaması ifadeler

olur iken, kurumlarla işbirliği hizmet içi eğitim verilmesi, seçmeli ders olarak uygulanması, en az ifade edilen kategoriler olduğu görülmektedir. Akçadağ ve Çobanoğlu (2018) yaptığı çalışmasına. İnsan ve çevre ünitesi ile ilgili olarak İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Ölçeği (İÇOYA) kullanılmış ve deney grubunda olan öğrencilerin lehine olarak sınıf dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretimde daha çok yer alması gerektiği önerilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde sürekli etkileşim halinde oldukları çevreler, okul ortamı ve okul dışı ortamlardır. Sosyo-kültürel alan olarak da adlandırılan okul dışı ortamlar, öğrencilerin sosyal çevre ile etkileşimini ifade eder. Tüm yaşamı kapsayan fen eğitiminin de yapılandırıcılık ve sosyokültürel alana doğru yönelim gösterdiği ileri sürülmektedir. Fen eğitiminin okul ile sınırlandırılmaması ve yakın çevrenin eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmenlerin okul dışı ortamlarını meslek hayatları boyunca hiç kullanmayanların oranını oldukça fazla olduğu göz önüne alınarak hizmet içi eğitim yolu ile okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olarak eğitimler verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan üniversite eğitimi esnasında okul dışı öğrenme ile ilgili verilecek eğitim ilerisinde göreve başlayacak öğretmen adayları için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma oranını artıracakları düşünülmektedir.
2. Ekonomik sebepler, ulaşım sorunu ve uzaklık, planlama idari yazışmalar, resmi izinler gibi nedenler okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasını engellemektedir. Gerekli imkânların oluşturulması, kolaylık sağlanması bilim okuryazarlığı veya seçmeli ders olarak verilmesi gibi yapılacak uygulamalar ile okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını önemli ölçüde artıracakları düşünülmektedir.
3. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlama, yaparak yaşayarak uygulama fırsatı sunma, gözlem yapmayı sağlama, akademik başarılarına katkı sunma, derslere yönelik motive etme gibi etkilerinden dolayı öğretmenler tarafından daha çok kullanılması önerilebilir.
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının uygulanabilirliği için çevresel şartlar dikkate alınarak okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akçadağ, Ç. K. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). "İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 1109-1135.
- Bozdoğan, A. E. (2017). "Fen eğitiminde informal öğrenme ortamları" dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 1-17.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç-Çakmak, E. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükşahin, Y. (2017). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları. M. P. Demirci Güler (Ed.). *Fen bilimleri öğretimi içinde* (s. 318-330). Ankara: Pegem
- Çıgırık, E. ve Özkan, M. (2016). Bilim merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 279-301.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Demir, N. ve Armağan, F. Ö. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Planetarium. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4241-4248.
- Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N. ve Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 315-332.
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığımı farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 47-60.
- Genç, M., Albayrak, S. ve Söğüt, S. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *ERPA 2019 International Congresses on Education*'da sunulan bildiri, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). 623-649.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (Çev ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kubat, U. (2019). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Laçın Şimşek, C. (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 101-124.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Okur, A. (2017). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerine düzenlenen planlı bir gezinin öğrenme üzerine etkisi ve gezi süreciyle ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarioğlu, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Tungaç, A. S. ve Coral, M. N. Ü. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine dayalı) eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences*, 8(26), 24-42.
- Türkmen, H. (2010). İnformel (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.

- Türkmen, H. (2018). İnfomal Öğrenme ortamının fosiller konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi örneği. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(3), 137-147. doi:10.32709/akusosbil.417266
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Atıf için: Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.

İlkokulu Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Durumlarının İncelenmesi

Cemil EKİCİ*

Öz: Okul yöneticileri ile okulda çalışan öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini engellemekte ve örgütsel işleyişi olumsuz yönde etkilemesi sonucunda birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okul ve kurumlarda iletişim sürecini başlatan ve iletişimin nasıl olacağını belirleyen kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticilerinin kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemekte ve çalışanların okuldaki davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin düzeylerini ve ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iletişim durumları ve iletişim sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Çalışma grubu Konya ili Selçuklu ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 6 yönetici ve farklı branşlardan 14 öğretmendir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimin okul ortamını etkilediği belirlenmiştir. **Anahtar Kelimeler:** İletişim, iletişim sorunları, etkili iletişim, örgütsel iletişim, yönetici öğretmen iletişimi.

Examination of Communication Situations between Primary School Administrators and Teachers

Abstract: Communication problems between school administrators and teachers prevent the realization of the objectives of the school and affect the organizational functioning negatively and cause many problems to arise. The purpose of this research was to determine the level of communication skills of primary school administrators and teachers, and the communication status of the administrators and teachers working in primary schools and the problems they encounter during the communication process. The person who starts the communication process in schools and institutions and determines how communication will be is the school administrator. Communication skills, which are among the personal characteristics of school administrators, determine the communication processes of the school and affect the behavior of the employees at school. The study group consisted of 6 school administrators and 14 teachers working in primary schools in Selçuklu district of Konya. The data were collected using a semi-structured interview form. Four questions were asked to the administrators and three questions to the teachers. The interviews were recorded and transcribed verbatim. Each research question was regarded as a theme. The communication status of the school administrators and teachers participating in the research and the communication problems they experienced, what the solution methods were, were asked. One-to-one interviews with each participant lasted about an hour and a half.

Keywords: Communication, communication problems, effective communication, organizational communication, manager and teacher communication.

Giriş

İletişim, gönderici ve alıcı konumundaki iki ya da daha fazla insan grubu arasında gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. Kişi, sosyal çevrede sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmek için çevresindekilere iletişime geçer. Ayrıca kişinin ihtiyaçlarını giderebilmesi için iletişim oldukça önemlidir. İletişim, bir insanı çevresine bağlayan bir köprü görevi görmektedir. İnsan duygu ve düşüncelerini en iyi, dil ile anlatır. Dille gerçekleştirilen iletişim; resim, şekil, işaret ve vücut diliyle yapılan iletişimden daha güçlü ve daha kullanışlıdır.

Örgüt için çalışmaya hazır olmayan, bu tutumu taşımayan birini çalıştırmak çok zordur (Özgan ve Aslan 2008). Okulda yönetici ve öğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Yöneticiler okulda çoğunlukla iletişime zaman ayırmak zorundadırlar (Çınar 2010). Olumlu bir okul ikliminin oluşmasındaki en önemli faktörlerden biri de yöneticinin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesidir. (Okçu, Doğan ve Dayanan 2016). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişimin olmaması öğrenci başarısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Bingöl 2013). Etkili iletişim kurulabilen okullarda çalışanlar ve öğrenciler istek ve ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirebilir ve bu durum verilen eğitimin kalitesini artırabilmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler iletişim kurabildikleri sürece işini daha iyi yapabilir.

İletişimin Öğeleri

Kaynak

Duygu, düşünce ve isteklerin iletilmesinde sözü söyleyen kişi ya da topluluktur. Kaynak göndereceği mesaj konusunda bilgili olmalıdır. Kaynak, mesajı gönderme gücüne sahiptir. Kaynağın bilgili olması, iletişimin sürekliliğini etkiler. “Eğer kaynak gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri verebilir, aksi takdirde kaynak, bir aktarıcı olmaktan öteye geçmez.” (Tutar ve Yılmaz, 2012, s. 48). Kaynak, alıcıya mesaj gönderirken sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir, kaynağın göndereceği mesaj ile ve kaynağın rolü arasında ilişki olmalıdır. Etkin bir iletişim için, alıcı kaynağı tanımalı, alıcı aldığı mesajı değerlendirirken kaynağın özelliğine göre değerlendirmelidir. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, iletişim o ölçüde etkin olur. “Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesaj, alıcılar üzerinde olumlu etki oluşturmaz.” (Tutar ve Yılmaz, 2012, s. 49).

Alıcı

Duygu, düşünce ve isteklerin iletildiği, aktarıldığı kişi ya da topluluktur. Yüz yüze iletişimde, karşılıklı konuşma, konferans, seminer, kapalı salon toplantıları gibi iletişim ortamlarında alıcının iletişime katılma imkânı ve oranı yüksektir. Oysa kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen iletişim de bu aktif katılma imkânı çok düşüktür (Yüksel, 2007). Alıcı bilgili olmalıdır, kaynaktan gelen bilgiyi doğru bir şekilde anlayabilmelidir.

Mesaj

Göndericinin alıcıya aktardığı duygu, düşünce, istek ve mesajlardır. Mesaj anlaşılır olmalıdır. Mesajda kullanılan dil, alıcı ve hedef tarafından kolayca anlaşılabilen ortak, açık ve kesin bir nitelik taşımalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Mesajın içeriği yanlış yoruma yer bırakmayacak derecede açık olmalıdır. Gönderici mesajı kodlarken, alıcının onu algılama yeteneğini göz önünde bulundurmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Mesajın içeriği net ve kesin olmalıdır. Mesaj doğru yer ve zamanda iletilmelidir. Mesaj uygun yolu izleyerek alıcıya

Ekici, Cemil

ulaşmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Mesaj, kaynaktan alıcıya ulaşıncaya kadar bir değişikliğe uğramamalıdır.

Kanal

“Göndericinin, iletiyi alıcıya gönderirken kullandığı yol veya araçtır. İletişimde kullanılan kanal sayısı arttıkça iletişimin etkisi de o derece artar.” (Salmış, 2011, s. 54). Okullarda iletişim açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde yapılmalıdır. Açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde iletişim yapılmazsa, okul ve eğitim amaçlarına ulaşamaz. Ayrıca yönetici ile öğretmenler arasındaki mesafe de açılır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Dönüt

Alıcının göndericiye verdiği her türlü yanıtıdır. Gönderilen mesajın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgiye geribildirim denir. Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. (Tutar ve Yılmaz, 2012). Geri bildirimli iletişimin diğer adı çift yönlü iletişimdir. Birisiyle konuşurken, en basitinden karşıdakinin yüz ifadesi, bize kızgın olup olmadığını ya da yüzündeki neşeli ifade, ona verilen iletiden hoşnut olup olmadığını gösteren ölçütlerdir. Alıcıdan gönderilen iletiye gelen yanıtları sürekli olarak göz önünde bulundurmak gerekir. Kişi her zaman kendisiyle barışık olmalıdır. Birey kendi iç dünyası ile iletişim kurabilmelidir. Birey kendi doğrularını rahatlıkla fark edebilirse kendi iç mutluluğunu ve huzurunu da sağlamış olur.

Sözel İletişim

“İnsanlar günün yarısını konuşarak ve dinleyerek kullanırlar. Eskiden sözel iletişim toplumun hayatında önemli bir rol oynardı. Günümüze kadar ulaşan birçok edebi eser bu yöntemle kulaktan kulağa aktarılarak bu güne ulaşmıştır” (Mısırlı, 2008, 37). Sözel iletişim insanoğlunun eskiden beri süregelen bir haberleşme yöntemidir. Sözel iletişim kurarken sözcüklerin seçilmesi, ses tonu, vurgu, diksiyon ve benzeri konuşma teknikleri gözetilerek aktarılması da kaynağın kabul görmesi açısından çok önemlidir. Sözel iletişimde konuşma becerilerinin yanı sıra dinleme becerileri de önem taşımaktadır. Etkili konuşma ve dinleme becerilerine sahip olan bireyler toplum içinde daima aranan ve itibar gören bireyler arasındadırlar (Mısırlı, 2008, 38).

Yazılı İletişim

Kâğıt bulunmadan önce yazılı iletişim, tablet, papirüs ve taş aracılığıyla yapılmıştır (Bıçakçı, 1999). Yazı Mezopotamya’da M.Ö. 3000 yıllarında bulunmuştur, insan hafızası yazının bulunmasından sonra sürekli gelişmiş ve zaman içindeki birikim günümüze kadar gelebilmiştir (Salmış, 2011). Kâğıdın ve matbaanın bulunuşuyla yazılı iletişim olanakları yaygınlaştırmıştır. Gazete, dergi gibi yazılı iletişim ürünleri, geniş kitlelere ulaşmıştır. Yazılı iletişimin amacı, alıcıya iletilmek istenilen şeyleri anlaşılır şekilde aktarmaktır. Yazılı iletişim, yaşamın her alanında yaygın olarak kullanılmasına karşın özellikle iş yaşamında ve devlet ile olan ilişkilerde daha sık kullanılmaktadır (Mısırlı, 2008, 102).

Sözsüz İletişim

İletişimde asıl sistem insan vücududur. Sadece konuşma değil, göz, yüz, beyin, eller ve kollar iletişimde önemli rol oynamaktadır. Yüz ifadesi, göz teması, ses tonu, fiziksel temas, görünüş, vücut duruşu, yakınlık, mimikler, el hareketleri sözsüz iletişimin unsurlarıdır. “İletişimde sözsüz iletişim oldukça önemli bir yer kaplamakta olup sözsüz iletişim konuşulan sözü içermez. Bunun yerine ifadeler vardır. Bazen insanların duygularını anlamakta zorlanırsınız. Çoğu zaman insanlar ne hissettiklerini söylemek istemezler. Kişilerin yüz ifadelerine ve beden diline bakarak o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamak mümkün olabilir.” (Salmış,

2011, s.107). “Sözsüz iletişim çok etkilidir, insanın duygularını belirtir ve yoruma açıktır.” (Cüceloğlu, 2012, s.34).

Empatik İletişim

Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması, olayları karşısındakinin bakış açısıyla görebilmesi, onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesidir” (Mısırlı, 2008, s. 71). “Empatik iletişim, empati yaparak kurulan iletişimdir. Böylece insanlar iletişimde içten bir tutum geliştirir ve sorunlarını duygudaşlık yoluyla çözmeye konusunda daha sağlıklı bir süreç geliştirebilirler” (Salmış, 2011, s. 103-104). İnsan empati yaparak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır. Bireyler yaşamları boyunca iletişim kurarken öncelikle karşısındaki bireylerin kendilerini anlamalarını isterler. “Empatik iletişim yaklaşımı, önce karşısındakinin anlamak sonra anlaşılmaya dayanan bir anlayışı gerektirir” (Mısırlı, 2008, s.71). Empatik iletişimin bir diğer karşılığı ise duygusal iletişimdir. “Mevlana’nın dediği gibi “Aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguyu paylaşanlar daha yakındır” (Salmış, 2011, s.105). Empati kurularak karşılıklı güven duygusu oluşmuş olur. Empatik iletişimde kişi karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamalı ve bunu dışa vurmalıdır. Böylece süreç tamamlanmış olur.

İletişim sürecini etkileyen koşullar bir çevre içerisinde gerçekleşmektedir. Çevre koşulları iletişimin amacına ulaşım ulaşılmamasında önemli rol oynar. İletişimi engelleyen, mesajın algılanmasını zorlaştıran her türlü iç ve dış etken gürültü olarak kabul edilmektedir. Bunlar; iletişim sürecinde dikkati dağıtabilecek bir ses, sözcüklerin yanlış telaffuzu veya kanaldan kaynaklanan arıza olabildiği gibi iş yerinde çalışan bir kadının evde hasta çocuğunu düşünmesi de olabilir (Mısırlı, 2008). “İyi iletişim kurabilmek için iletişimi olumsuz etkileyen gürültünün en aza indirilmesi gerekir” (Yüksel, 2006, s.227).

Etkili İletişim

Etkili iletişim, vermek istediğiniz mesajı en kısa sürede ve en net şekilde karşı tarafa iletmektir. Biri ya da birileriyle iletişim kurarken istediğiniz şekilde söylemek istediğinizi söyleyemeyebilir ya da direkt olarak mesajı veremiyor olabilirsiniz. Bu konuda iyi olmak için etkili iletişim becerilerine sahip olmanız gerekir. Günlük hayatımızda doğru anlaşılma için kendimizi doğru ifade etmeliyiz. İnsanlarla iyi ilişkiler kurmak için etkili iletişimin önemi büyüktür. Okulda öğretmen ve yöneticimizle etkili iletişim kurduğumuz takdirde başarıyı yakalamamız daha kolay olacaktır. Etkili iletişim kurabilmek için dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz.

İyi Bir Dinleyici Olmak

İletişimin diğer adımları etkileyen en önemli noktası dinlemek daha doğrusu dinlemesini bilmektir.

“Söz söylemek için önce duymak, dinlemek gerek, sen de söze dinlemek yolundan gir.” (Mevlana).

Ön Yargısız Olabilmek

Ön yargılarımız yalnızca iletişimin değil, yaşamın hemen her alanında bize engeller koyar. Etkili iletişimde önyargılardan kurtulmak için empati kullanılabilir.

Ekici, Cemil

Açık, Net Anlaşılır Olmak

Gerek sözel gerekse sözel olmayan iletilerin doğru zamanda, doğru kişiye en anlaşılır biçimde sunulması gerekir. Düzgün bir diksiyon, net mesajlar iletebilmemiz ve daha kolay anlaşılabilmemiz adına çok önemlidir.

Beden Dili

Sözel iletileriniz kadar, bedeninizin de neler söylediğini bilmelisiniz. Hepimiz, karşımızdaki hakkında karar verirken onun söylemleri kadar bedeninin bize iletildiği mesajlara göre de değerlendirme yaparız.

Ses Tonu

Ses tonu etkili iletişimde çok önemli bir detaydır. İletişim kurarken farklı ses tonları farklı düşünmemize sebep olur. Örneğin özgüvenli bir ses tonu bize konuşan kişinin önemli ve güvenilir bir kişi olduğunu düşündürebilir.

Etkili iletişim kurabilmek için, sessizlik kullanılabilir, karşıdaki gibi olunmalı, geri bildirim istenmeli, meraklı olunmalı, pozitif olunmalı, mizah gücü kullanılabilir, açık ve net olunmalı, bazı sözcüklerden uzak durulmalı, karşıdaki kişiye duruma göre adıyla hitap edilmelidir.

Örgütsel İletişim

Eğitimin önemli kurumlarından biri olan okullar, insan yaşamı için büyük önem taşımaktadır. Yaşanılan hızlı ekonomik, toplumsal, teknolojik gelişmeler karşısında okulların amaçlarını gerçekleştirilmesi de zorlaşmaktadır. Okulların içinde bulunduğumuz bu hızlı değişen ve gelişen süreçte okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu durum okul yöneticiliğinin önemini de artırmaktadır. “Okul yöneticilerinin sağlıklı bir iletişim becerisine sahip olmamaları okul iklimi ve akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir” (Taşdan ve Güngör, s. 2016). Yönetim işi bir süreç olduğu için, yönetici yönetim görevini gerçekleştirirken bir takım eylemler içerisine girmesi gerekmektedir. Yöneticinin gerçekleştirdiği bu eylemlere yönetim süreçleri adı verilir. Okullarda yönetim süreçleri, okulun yapısı, alınan kararların okul çalışanlarına iletilmesi, öğretmenler arası bilgi alışverişinin sağlanması ve amaçların gerçekleşmesi için süreçlerin değerlendirilmesi gibi pek çok eylemi içermektedir. Yönetim süreçlerinin yapısı farklı yaklaşımlarda farklı şekillerde yapılmış olsa da özellikle eğitim sisteminde, karar verme, planlama, organize etme, iletişim sağlama, etkileme, koordinasyon sağlama ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Taymaz, 2001). Yönetim süreçlerinin her kademesi okul amaçlarının gerçekleştirilebilmesi noktasında ayrı bir öneme sahiptir. Okullarda iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kişi çoğu zaman okul yöneticisidir. İletişim becerileri okul yöneticilerinin kişisel özellikleri arasında yer almaktadır. Bazen okullarda yöneticilerden, öğretmenlerden, okulun yapısından kaynaklı çeşitli sorunlar yaşanmakta bu sebeple iletişim süreci iyi işlemeyip çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Kendi içinde iletişimsizlik yaşayan okulların diğer okullara ve paydaşlarına karşı güçlü durabilmesi oldukça zordur. “İletişim becerisini okulun geneline yaymak hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin asli görevi ve sorumluluğudur.” (Akım, 2010, s.85). İletişim, karşıdaki kişiyi etkileme aracı olarak kullanılır. Bu aracı çok iyi kullanmak gerekir. Yönetici iletişim aracını iyi kullanamazsa iletişim zayıflar. Etkili iletişim kurmak isteyen okul yöneticisi, başkasının fikirlerini öğrenmeli ve davranışları hakkında fikir sahibi olmalıdır. “Yönetici iletişime geçmeden önce karşısındaki gibi düşünebilirse, etkili bir iletişim gerçekleştirmiş olur” (Bursalıoğlu, 2011, s.112).

Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim bazen olumsuz yönde etkilenebilir. İletişim sürecinde ses tonunu ayarlayamama iletişimi olumsuz etkiler (Tutar ve Yılmaz, 2011). Beden

dilini etkili bir şekilde kullanamama (Cüceloğlu, 2012), sınırlılık ve huzursuzluk, ön yargılı olma, konuşulanı etkili bir şekilde dinlememe (Yüksel ve Şahin, 2011). Yönetici ve öğretmenler etkili bir iletişim süreci oluşturursa, iletişim sorunlarından kaynaklanan problemleri ortadan kaldıracaklardır. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin eğitim alanına uygulanması olarak görülür. Bu nedenle eğitim yönetiminin özellikleri eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. “Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık göstermektedir” (Taymaz, 2009, s. 20). Okullar insan yönünün çok güçlü olduğu örgütlerdir. Eğitim yöneticisi diğer alanlardaki yöneticiler gibi, kurumunu amaçlarına uygun olarak yönetir. Okulun başarısı belirlenen amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Okullarda etkili bir iletişim gerçekleştirmek için, yönetici ile öğretmenler kendi aralarında iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Okuldaki tüm çalışanlar bu şekilde okulda olup bitenden haberdar olabilir. İletişim olmadan okulda bir birlik beraberlik ve okul kültüründen söz edilemez.

“Eğitim yöneticisi yönettiği okulun özelliklerinden dolayı iletişim sürecinde de informal durumlardan yararlanır” (Taymaz, 2009, s. 45). Okul içinde etkili bir iletişim sağlanabilmesi için yönetici kendisini öğretmenlere kabul ettirmeli, iletişim kanalları kurmalı ve iletişim kanallarını her zaman açık tutmalıdır. “Eğitim yöneticisinin izleyeceği eğitim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir.” (Bursalıoğlu, 2011, s. 19);

- 1- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- 2- İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- 3- Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
- 4- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- 5- Katılanları güdülemek,
- 6- Başarılan işleri ortaya koymak,
- 7- Gereksene ile doyum arasında denge kurmak,
- 8- Söylentilere, gerçeklerle engel olmak,
- 9- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- 10- Başkalarının fikirlerine saygı duymak,
- 11- Önemli haberleri yinelemek,
- 12- Her iletişim aracından yararlanmak,
- 13- Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- 14- İletişimi aralıksız sürdürmek.

İletişim sürecinde birey üç davranışta bulunabilir. Bunlar konuşma, dinleme veya sessiz kalmadır. Konuşmada birey, bilgi ve duygularını açıkça ortaya koyarken doğruları söylemesi, uygun ifadeler kullanması gerekir. Dinlerken dürüst ve anlayışlı olmalıdır. Sessiz kalma, etik yanlışlardan kaçınmak için yapılabilir (Demir, 2003).

Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişim, örgütteki performansı çok etkiler. Çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamak yöneticinin görevidir. Okul yöneticisi düşünce ve duygularını rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmeli, ikna edici, liderlik özelliklerini taşıyan, iyi bir dinleyici olmalıdır. Son yıllarda yaşadığımız hızlı değişim ve gelişmeler, iletişim yeterliliğine sahip yöneticilere olan ihtiyacı artırmıştır (Demir, 2000). Birçok örgütün başarısızlığının nedenleri arasında iletişim sürecinin işleyişindeki bozukluklar yer almaktadır. “İletişim sürecinin gerektiği gibi devam edememesi, zaman, para ve kaliteli insan gücü gibi maliyeti oldukça yüksek olan kayıplara neden olabilmektedir” (Geçikli, 2004, s. 106-107). İletişim okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir.

Örgütsel İletişim Engelleri

Örgütte iletişimi olumsuz etkileyecek pek çok engel vardır. Bunların bazıları örgütten, bazıları alıcıdan, bazıları da kanaldan kaynaklanır. Çeşitli nedenlerle yanlış gönderilen ya da yanlış anlaşılan mesajda iletişim sorununa yol açar (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Örgütsel kademeler arasındaki bilgi akışının engellenmesi de önemli bir iletişim engelidir. Bunun yanında örgütsel iletişimin başka nedenleri de vardır (Tutar ve Yılmaz, 2012). “Örgütlerde iletişimi zayıflatıcı ve güçleştirici bu engelleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bu engeller aşağıdaki gibi özetlenebilir” (Ergin, 2010, s. 205).

Psikolojik Engeller

İletişime giren tarafların farklı görüş çevreleri, duygu ve heyecanları, saplantıları, psikolojik rahatsızlıkları önemli iletişim engelidir (Ergin, 2010).

Statü Farklılığı

Hiyerarşik yapıda iletişimde engel olabilmektedirler. Örgütsel hiyerarşide mesajın kaynağı yükseldikçe kişiler tarafından daha çok kabul görür. Yönetici istediği zaman memurunu çağırıp konuşma şansına sahipken, memur amiriyle istediği zaman görüşme imkânı bulamaz. Görüşürken de çok rahat olmamakta ve çok rahat konuşmamaktadır.

Değişime Direnç

Genel olarak insanlar değişime direnç gösterirler. Değişimin boyutları arttıkça gösterilen direnç de artar. Yönetici, oluşabilecek olan direnci frenleyebilmek için bu durumun herkesin yararına olacağını çalışanlara anlatabilmelidir. (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Zamanlama

Mesaj karşıdakine uygun zamanda iletilmelidir. Mesaj, iletilmek için bekleniyor ve geciktiriliyorsa ortamda dedikodu oluşur. Mesaj ne zamanından önce ne de fazlaca geç kalınmış olarak iletilmemelidir. (Ergin, 2010).

Eğitim Düzeyi

Kaynak ve hedefin sosyal ve kültürel farklılıkları nedeni ile iletişim kolaylıkla gerçekleşmeyebilir. Bu farklılığı bir üstünlük faktörü olarak değerlendiren taraf iletişimi engeller (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Anlamsal Engeller “İletişim kurulurken amirler anlamadığı konuyu sorabilirken, memurlar soramayabilir” (Ergin, 2010, s. 206).

Uyutma

Karar sürecine katılma olanağı verilmeyen bazı öğretmenler emirleri önemsemeyip yapmama eğiliminde olabilirler (Ergin, 2010).

Öğüt Vermek, Yönlendirmek

İnsanların kendilerini sürekli olarak öğüt alan konumda görmeleri sıkıcı bir durumdur (Salmış, 2011).

Örgüt İklimi

Güven ve açıklığın bulunduğu bir örgütsel iklimde mesajların, güvensizliğin bulunduğu örgüte oranla hedefe daha doğru ulaşma ihtimali vardır (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Gizlilik

Örgütün amaçları ve görevleri gereği her bilgi her zaman herkese verilmeyebilir. Bazı bilgilerin gizli tutulması doğal olarak ve kaçınılmaz bir biçimde önemli bir iletişim engeli olmaktadır (Ergin, 2010).

Yargılamak, Eleştirmek

Her şeyi yargılamak, eleştiride dozu kaçırmak, ad takmak ya da adları bozarak söylemek bir iletişim engelidir.

Teselli Etmek, Konuyu Değiştirmek

Söyledikleri duyulmadan, teselli ediliyormuş hissi yaşayan kişi, kendini anlaşılmamış, dinlenilmemiş hisseder. Dinlemeden verilen teselli mesajları konuşan kişide sorunun küçümsendiği duygusunu yaratabilir (Salmış, 2011).

Yönetici-Öğretmen İletişimi

Yöneticiler için etkin dinleme çok önemlidir. İyi bir yönetici etkin bir dinleme yaparak farkını ortaya koymalıdır. Etkin dinleyici empatik dinleyicidir. Kendisini karşısındakinin gözüyle görür ve ona göre hareket eder. Etkin dinleyici karşısındakine cesaret verir. Konuşan kişi baş ile onaylanarak kişiyle göz temasının kurulması iletişimi güçlendirebilmektedir. Dinleyici kaynağı dikkatli bir şekilde dinlediğini açıkça göstermelidir. Dinleme esnasında ortak noktalar yakalanmaya çalışılmalıdır. Yönetici ve öğretmen iletişim kurarken küçük notlar alınmalıdır (Geçikli, 2008). Konuşmacıyı dinliyor gibi görünmek tamamen zaman kaybıdır. Bazen yöneticiler öğretmenleri dinlerken gereken dikkat ve ilgili göstermeyebilirler. Bu şekilde iletişim kuran bir yöneticinin başarılı olması beklenemez (Bilen, 2004). Yöneticiler öğretmenleri ve öğrencileri iyi bir şekilde dinleyerek, onların dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirler. Öylece bireyler de kendilerini dinleyenler hakkında olumlu düşüneceklerdir (Cihangir, 2004). Okul çalışanlarının etkili iletişim kurabilmesi için empati becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Araştırmalar, liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin empati kurma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bireyler yaşamlarının her anında iletişim kurarken karşısındaki bireylerin kendilerini anlamalarını isterler. Liderlik özellikleri arasında; kişinin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıkları yüksek olma gibi özellikleri başta gelmektedir. Tüm bu özellikler, kişilerde empati becerisini gerektirmekte veya empati becerisi, bu becerileri ortaya çıkarmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008). Etkili iletişim kurabilen bir yönetici öğretmen sorunlarını ve öğretmen algılarını daha kolay yönetebilir ve daha isabetli kararlar alır. Diğer kişilerin duygularını anlamayı başaran yönetici istek ve şikayetleri gidermede ve çatışmaları çözmeye başarılı olur. (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008). Okul yöneticisi öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini, anladığını onlara hissettirmelidir. Böylece yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim gelişir. Öğretmenler anlaşıldıklarını, dikkate alındıklarını düşünerek yöneticinin iletlerini daha dikkatle ve daha istekli dinlerler. Okul çalışanlarınca gerçekleştirilen iletişim süreçleri okulun tamamını doğrudan etkilemektedir (Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013).

Yönetimde iletişim süreci, farklı süreçleri birbirine bağlarken ve okul amaçlarının gerçekleştirilebilmesi bakımından çok önemlidir (Argon ve Zafer 2009). Okul yöneticisi doğru bilgiyi kısa sürede alamazsa doğru ve hızlı karar veremez. Yöneticiler, iletişim araçlarında sürekli yararlanmalıdır. Okulda iletişimden söz edebilmek için ortak bir noktada buluşulması gerekir. Yönetici tüm personeli ile özdeşleşmeli ve gerekli iletişim kanallarını oluşturmalıdır. İletişim kanalları açık olmayan yönetici öğretmenlerle iletişim kuramaz.

Okullar yaptıkları iş nedeniyle eğitim sisteminin en önemli parçalarındandır. Örgütlerde yönetim ve çalışanlar arasındaki iletişimin çift yönlü olması önem taşımaktadır. Çünkü iş

talimatları, süre ve şartların değişimi, kurallar ve yöntemler, iş dünyasındaki ilerlemeler iletişimle öğrenilip uygulanmaktadır (Buluç, 2007). Okullarda da daha etkili ve kaliteli eğitim hizmeti verilebilmesi için yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan iletişim önem arz etmektedir. Etkili bir iletişimin kurulamadığı okullarda verilen eğitimin kalitesi düşerek istenilen hedeflere ulaşılması zor olacaktır. Bu düşüncelerden yola çıkarak Konya il merkezinde ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iletişim durumları incelenerek araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma süresince görüşme formlarıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizi tıpkı nicel veri analizi gibi bilimsellik ölçütleri dikkate alınarak gerçekleştirilen yoğun bir analiz sürecidir (Çelik, Baykal ve Kılıç, 2020). Yarı yapılandırılmış görüşmeler için görüşmelerde kullanılmak üzere yöneticiler için dört ve öğretmenler için üç soru hazırlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Selçuklu ilçe merkezinde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmamıza katılan ilkokul müdürleri ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerdir. Çalışma grubu 6 ilkokul müdürü ve ilkokullarda görevli 14 öğretmendir. Görüşmeye katılan yöneticilerin beşi erkek biri kadındır, öğretmenlerin de sekizi kadın, altısı erkektir. Çalışma grubunda yer alan okul müdürleri ile yüz yüze görüşülmüş öğretmenler ile telefonla görüşme yapılarak kendilerinin onayı alınıp telefona ses kaydı alınmış ve kayıtlar metne dönüştürülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcılara görüşme sonucunda toplanan verilerin araştırma dışında başka bir yerde kullanılmayacağı belirtilmiş ve sorulara rahat cevap verebilmeleri ve güven ortamı oluşturulması için isimler kodlanarak verilmiştir. Görüşme yapılırken katılımcılara sorular aynı sıra ile sorulmuş ve cevaplarında bir sınırlama yapılmamıştır. Araştırma verileri yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle 2019-2020 öğretim yılı II. döneminde toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda görüşme yapılan kişilere bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Ait Bilgiler

Kişi	Kıdemi	Görev Süresi	Cinsiyeti	Görevi
Ömer Öğretmen	12	1	Erkek	Okul Müdürü
Mehmet Öğretmen	22	5	Erkek	Okul Müdürü
Ahmet Öğretmen	24	2	Erkek	Okul Müdürü
Ayşe Öğretmen	18	5	Kadın	Okul Müdürü
Mustafa Öğretmen	15	5	Erkek	Okul Müdürü
İsmail Öğretmen	20	7	Erkek	Okul Müdürü
Gül Öğretmen	15	4	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni
Fatma Öğretmen	16	5	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni
Erdem Öğretmen	15	4	Erkek	Rehber Öğretmen
Merve Öğretmen	18	6	Kadın	Rehber Öğretmen
Melih Öğretmen	12	3	Erkek	İngilizce Öğretmeni
Melek Öğretmen	11	5	Kadın	Din Kültürü ve Ahl. Bil. Öğrt.
Berkay Öğretmen	21	8	Erkek	Sınıf Öğretmeni
Yusuf Öğretmen	12	3	Erkek	Sınıf Öğretmeni
Hatice Öğretmen	18	7	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Emre Öğretmen	22	6	Erkek	Sınıf Öğretmeni
Dilara Öğretmen	24	9	Kadın	Sınıf Öğretmeni

Eda Öğretmen	16	6	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Rıza Öğretmen	20	12	Erkek	Sınıf Öğretmeni
Cansu Öğretmen	21	12	Kadın	Sınıf Öğretmeni

Veri Toplama

İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi konusunda alan-yazın incelenmiş, genel olarak iletişimi başlatan kişinin yöneticiler olması sebebiyle araştırmacı tarafından yönetici ve öğretmenler için ayrı ayrı görüşme soruları hazırlanmış olup hazırlanan görüşme soruları eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bu çalışmada kullanılacak görüşme sorularına son şekli verilmiş; öğretmen ve yöneticiler için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılan görüşmede kullanılan sorular aşağıda verilmiştir.

Yöneticiler İçin Hazırlanan Görüşme Soruları

- 1.Öğretmenlerinizle kurduğunuz iletişim şeklini değerlendirir misiniz?
- 2.Öğretmenlerle iletişim kurarken sorun yaşıyor musunuz? Neden?
- 3.Öğretmenler arasında yaşanabilecek olası iletişim sorunlarını nasıl çözersiniz?
- 4.Sizce okullarda etkili bir iletişim süreci yaşanması için nelere dikkat edilmelidir?

Yöneticiler ile yapılan görüşmeler, görüşme yapılacak kişilerin okulları ziyaret edilerek yapılmıştır. Görüşmeler, ilgili kişilerin onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama yarım saat sürmüştür. Yönetici görüşmeleri toplam 3 saat sürmüştür.

Öğretmenler İçin Hazırlanan Görüşme Soruları

- 1.Okul yöneticiniz ile iletişim durumunuz nasıldır? İletişim konusundaki önerileriniz nelerdir?
- 2.Okul yöneticiniz ile okulda ve okul dışında hangi sıklıkta ve hangi durumlarda iletişim kurarsınız?
- 3.Okul yöneticiniz size görevlerinizi tanımlarken nasıl bir iletişim şekli kullanır?

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler okul ziyaretleriyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşmeciler kişilerin onayıyla ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık yirmi dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, benzer görüşler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

- 1.Verilerin kodlanması.
- 2.Temaların bulunması.
- 3.Verilerin temalara göre tanımlanması.
- 4.Bulguların yorumlanması.

Araştırmada sorulan sorulardan yola çıkılarak nitel betimsel analiz yapılmış ve temalara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler not olarak kaydedilmiştir. Veriler anlaşılır olması için daha düzenli hale getirilmiştir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Yöneticiler ve

öğretmenler için toplam sekiz tema belirlenmiştir. Temalar açıklanarak yorumlanmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda en önemli olan iki ölçüt geçerlik ve güvenilirlik olarak kabul edilir. Nitel araştırma daha çok bir olgunun “varlığına ve anlamına” yönelir. Nitel araştırma araştırılan olgu ve olayların niteliğini ön plana çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Genel anlamda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Nitel araştırmada konunun mümkün olduğunca tarafsız gözlemlenmesi geçerliktir. Böyle yapıldığı durumlarda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliği sağlanmış olur. Çalışılan konu bir bütün olarak incelenmeli ve elde edilen veriler teyit edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada elde edilen bilgiler katılımcılar, meslektaşlarımız ve iki uzman tarafından teyit edilmiştir.

Güvenirlik bilimsel araştırmalarda sağlanması gereken ilk koşuldur. Güvenirliği düşük olan bir çalışmanın bilimsel bir değeri yoktur. “Bir işlemin geçerli olabilmesi için önce güvenilir olması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 259- 260). Araştırma sonucunun benzer ortamlarda aynı şekilde edeceği düşünülmektedir.

Çalışma grubu yeterli büyüklükte seçilmiş, yeterli kaynak ve görüşe başvurulmuş ve çalışma tarafsız bir şekilde yapılarak güvenilirliği sağlanmıştır. Toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuştur. Gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşmeler yoluyla teyit edilmiştir. Önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak veri analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmada örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması çalışılan ortamın ve araştırmacının konunun tam olarak belirtilmesi ve çalışmanın tarafsız bir şekilde yapılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada gönüllü katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve bu katılımcılara takma isimler verilmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde görüşme verilerinin analizleriyle ulaşılan temalar ve görüşme kayıtlarından birebir alıntılara yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tema 1: Okul Yöneticisinin Öğretmenlerle Kurduğu İletişim Şekli

Okul yöneticilerinin iletişim konusunda nasıl davrandığı ve iletişim şekillerinin ne olduğu konusunda yöneticiler genel olarak öğretmenlerle olumlu iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili bazı yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

İletişim konusunda hep olumluyumdur. İletişimimi resmiyet ile samimiyet arasında bir yerde tutarım. Öğretmene değer veririm. İnsani noktalarda sıcak iletişim kuruyorum iş konusunda resmiyete yakın bir dil kullanırım kesinlikle bir şekilde iletişim halinde olmaya çalışırım. Öğretmene nazik davrandığım zaman verilen görevi yaparken daha istekli ve gayretli olurlar. Genelde sohbet kıvamında bir iletişim kurarım. Günlük işlerde kişiyi odama davet ederek çay, kahve eşliğinde ona bilgi veririm ve samimi davranırım. Ben şuna inanıyorum ki bir kişiye iş yaptırmak için onun gönlünü kazanmanız lazım bu onun performansını yükseltir. (Ömer Öğretmen).

“İletişimde girişken, samimi ve sıcak kanlıyım. Öğretmene değer verdiğimi her zaman göstermeye çalışırım. Benim için önemli olan işten önce kişinin kendisidir.

İlkokul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Durumlarının İncelenmesi

Bazen yaptığımız duyurulardan haberleri olamayabiliyor, böyle durumlarda kendim sözlü olarak duyuruyu yaparım.” (Mehmet Öğretmen).

“Yılların vermiş olduğu tecrübem sayesinde nasıl iletişim kurulacağını bilirim. Yönetici olmak soğukkanlı olmayı gerektirir. Yönetici olarak iletişim kanallarını her zaman açık tutarım. İletişimin her türlüünü öğretmenlerle kullanırım.” (Ahmet Öğretmen).

“Öğretmenlerle iletişim kurarken yapıcı olurum. İletişime kapalı olan kişileri iletişime açmaya çalışırım. Herkesle bir şekilde iletişim kurabilirim. Öğretmene görevlerini genellikle sözel şekilde tanımlarım. Öğretmeni takip eder, yalnız olduğu, dinlenmeye çekildiği zaman ya da boş dersi olduğunda onunla konuşurum. Söyleyeceğim şeyler özel değilse öğretmenler odasına gidip söyleyeceklerimi söylerim.” (Ayşe Öğretmen).

“Benim için samimi olmak her şeyden önde gelir. Samimiyet insana güven verir. Saygı ve nezaket çerçevesinde iletişim kurulursa insanlar birbirini daha dikkatli dinler ve birbirine değer verir.” (Mustafa Öğretmen).

“Öğretmenlerimizle karşılıklı olarak birbirimizin düşüncelerine saygı duyarız. Farklı fikirlere önem verip herkesin kendini özgürce ifade edebildiği ılımlı bir okul ortamı oluşturuyoruz. Okulda yapılacak olan işin niye yapıldığını öğretmene açıklar ve yapılması gerektiğini vurgularım. İş yaptırmak için konuşma tarzı ve ikna kabiliyeti oldukça önemlidir.” (İsmail Öğretmen).

Okul yöneticileri iletişim biçimi konusunda öğretmenlerle iyi iletişim kurmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. İçten, arkadaşça ve nezaket kurallarına riayet ederek iletişim kurdukları görülmüştür. İletişimde “Ben” dilinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmene nezaket kurallarına uygun şekilde görev verildiği zaman görevin daha önemsendiğini ve başarılı bir şekilde yerine getirildiğini vurgulamışlardır. Etkili iletişim kurulduğu zaman bu durum okul geneline olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Tema 2: Yöneticilerin Öğretmenlerle Kurduğu İletişim Durumu

Görüşme yapılan okul yöneticilerine “Öğretmenlerle kurulan iletişim şekliniz nedir?” sorusuna yöneticiler genel olarak, öğretmenleriyle kurdukları iletişimlerinin sorunsuz olduğu cevabını vermişlerdir. Bazı yönetici görüşleri aşağıdaki paylaşılmıştır.

“Genelde öğretmenlerle sohbet kıvamında bir iletişimimiz vardır. Resmi işleri daha çok mail yoluyla iletirim. Günlük işlerde öğretmeni odama davet ederek çay, kahve eşliğinde ona konu ile ilgili bilgi veririm. Bu durum çok etkili oluyor. Bir kişiye bir işi yaptırmak için onun gönlünü kazanmanız gerekir. Bu durum onun performansını yükseltir. Resmi soğuk bir tavırla kişiden iş istenirse, yapılan o iş amaca ulaşmayabilir. Tüm bu yapılanlara rağmen bazen öğretmenlerle olan iletişimimizde sorun yaşayabiliyoruz. Mevlana der ki “Sizin karşıdakine ne söylediğiniz değil, karşıdakinin sizin söylediğinizden ne anladığı önemlidir.” Bu sözün ne kadar önemli olduğunu ben bu okula gelince anladım. Ben iletişim kurarken karşımdaki kişiye çok net olarak anlattığımı düşündüğüm şeyi öğretmen bazen anlayamayabiliyor. Mesela geçen gün öğretmenlerimize, okullar açıldığında ne tür etkinlikler yapmak istediklerini sorduk. Bazı öğretmenlerimiz, bunu okullar ne zaman açılması gibi anlamış. Bu tip sorunları ikili diyaloglarla çözüyoruz.” (Ömer Öğretmen).

“İletişim, okulda çok önemlidir. Eğitimin temelinde öğretmenlerimiz vardır. öğretmenlerle iyi bir iletişim kurulursa eğitimdeki kalite artar. Öğretmen okula problemler gelir de yönetici o öğretmenin sorununu çözmeden sınıfa gitmesini beklerse öğretmen o gün çok verimli olamaz. İletişim sadece sözel dil değildir. Beden dili de oldukça önemlidir. Öğretmenlerle iletişim kurarken çok fazla sorun yaşamam. Öğretmenlerimizin o günkü psikolojik durumuna göre hareket edersek sorun kalmaz.” (Mehmet Öğretmen).

“Öğretmenlerle kurduğum iletişimde genel olarak sıkıntı yaşamıyorum. Ama bazen söylediklerimi anlamayan öğretmenler olabiliyor. Böyle durumlarda öğretmenlerle bire bir görüşüyor ve sorunu hallediyorum.” (Ahmet Öğretmen).

“Öğretmenlerle iletişim kurarken iletişim yönünden problem yaşamıyorum. Ancak zaman zaman algılama problemi yaşayabiliyoruz. İletişim konusunda kendimi çok profesyonel görüyorum. İletişim problemlerinin en önemli nedenlerinden biri öfke kontrolünün sağlanamamasıdır. İletişim kurarken kendi zihnimizden geçenleri değil olayların gerçek nedenini konuşmak gerekir.” (Ayşe Öğretmen).

“İletişim konusunda kendimi saygılı, nezaket ve iletişim kurallarına uyan birisi olarak görüyorum. İnsanların birbirlerini dinlediği ortamlarda kendimi daha iyi ifade ediyor ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurabiliyorum. Okulda öğretmenlerimizle karşılıklı olarak birbirimizin düşüncelerine saygı duyduğumuz zaman ve kendimizi özgürce ifade edebildiğimiz bir iletişim ortamı oluşturduğumuzda okulda daha başarılı oluruz.” (İsmail Öğretmen).

Katılımcı yöneticiler öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Zaman zaman öğretmenlerde algılama problemlerinin olabildiği vurgulanmıştır. Yöneticiler okulda etkili iletişim ortamları kurduklarını vurgulamışlardır.

Tema 3: Yöneticinin Öğretmenler Arası İletişim Sorunlarına Yaklaşımı

Yöneticilere, iletişim konusunda öğretmenlere nasıl yaklaştıkları sorusu sorulduğunda yöneticilerin çoğu öğretmenler arası problemlerin kendilerine iletildiğinde çözüldüğünü beyan etmiştir. Yönetici görüşmelerinde genel olarak öğretmenler arası iletişim problemi yaşandığında uygun bir şekilde müdahale edilerek sorunların çözüldüğü vurgulanmıştır. Bu konudaki bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenler arasında haliyle bazen problemler olabiliyor. Bence problemler iki türlü olabiliyor. Birisi davranışa yansımaya ama birbirinden hoşlanmama durumudur. Böyle durumlarda insanlar genellikle birbirinden uzak duruyorlar. Bu sorunu yaşayan öğretmenlerle birebir görüşmeler yapar ve profesyonelliğimi konuştururum. Onların da profesyonel olması gerektiğini söylerim. Buranın bir okul olduğunu ve kişisel işlerin ikinci planda kalması gerektiğini hatırlatırım. Bunun ötesinde iş daha da çözülmez ve ileri gidip atışmaya varan durumlar olursa o zaman okul yöneticisi olarak tavrım çok nettir. Gereğini yaparım. Böyle bir şeye asla müsaade etmem. Nezaket dilini aşan kişilere resmi olarak müdahale ederim.” (Ömer Öğretmen).

“İki ya da daha fazla öğretmen arasında zaman zaman eğitim konusunda ya da bireysel konularda sorun yaşanması özellikle kalabalık okullarda muhtemeldir. Ancak böyle durumlarda bir yönetici olarak hiçbir zaman taraf tutmadan olaylara tarafsız bir şekilde yaklaşılmasının hem iletişim sorunlarını en aza indireceğini hem de var olan sorunları çözmeye yardımcı olacağını düşünüyorum. Aynı zamanda sorun yaşayan herkese aynı mesafeden yaklaşım herkesi dinlemek sorunu çözecektir. Aksi halde taraflar ayrımcılık yapıldığı düşüncesiyle birbirlerine karşı olan olumsuz düşüncelerini büyütebilirler.” (Mehmet Öğretmen).

“Öğretmenlerimizin kiminle nasıl bir iletişim içinde olduğunu gözlemlerim. Bana bildirilen bir şikayet olmazsa genelde karışmam. Çünkü iletişim kanallarında bir problem varsa üçüncü kişiler onu açmakta zorlanır.” (Ayşe Öğretmen).

“Yönetici olarak iletişimde “Ben” dili kullanmayı çok önemserim. Öğretmenimizin yaptığı bir yanlışı yüzüne vurarak çözüm bulunacağına inanmıyorum. Ben senin yerinde olsaydım şunu yapardım şeklinde öğretmenlerle konuşarak sorunları çözüyorum.” (Mustafa Öğretmen).

“Öncelikle problemin kaynağını tespit etmek için tarafların ve olay dışı kişilerin görüşlerini alırım. Öğretmenleri dinler ve toplu olarak olayı analiz ederek olayları çözüme kavuştururum.” (İsmail Öğretmen).

Araştırmada yapılan yönetici görüşmelerinde yöneticilerin dinleme becerilerinin çok gelişmiş olması gerektiği belirtilmiştir. Yönetici her durumda öğretmenlerini dinleyebilmeli ve öğretmenlerin fikirlerine değer verdiğini gösterebilmelidir. Yöneticisi tarafından dinlendiğini gören öğretmen işinde daha etkili olabilmektedir.

Tema 4: Okullarda Etkili Bir İletişim Sürecinin Oluşturulması

Okul yöneticilerine okullarda etkili bir iletişim süreci yaşanması için nelere dikkat edilmesi gerektiği soruldu. Yöneticiler, etkili bir yönetim sergileyebilmek için okulda etkili bir iletişim süreci oluşturulması gerektiğini ve okulda her zaman iletişim kanallarının açık tutulması gerektiğini belirtmişlerdir:

“Öğretmenlerimiz ve yöneticilerimizin okul dışı zamanlarda da etkili ve verimli zaman geçirmesi gerekir. Yönetim ve öğretmenler bazen samimi bir ortamda yemek yiyerek sohbet edebilmelidir. Öğretmenlerimizin özel günlerinde ziyaretler gerçekleştirilmelidir. Özel hayatında insanlara elimizden geldiğince yardımcı olunmalı ve informal ilişkiler geliştirilmelidir. Bu durum öğretmenlerle olan iletişimi iyi yönde etkiler. Böylece öğretmenin başarısı yükselir. Okul yöneticileri, öğretmenlerinin kendilerini eleştirmelerine ortam oluşturmalıdır. Öğretmenler ile her konuda istişare edilmeli ve öğretmenlerin kararlara katılımları sağlanmalıdır. . Kişi kendi verdiği kararlara içtenlikle uyar.” (Ömer Öğretmen).

“Empati çok önemlidir. Bizler yöneticiyiz ama aslında bir öğretmeniz. Öğretmenlerimizin neler yaşadığını biliyoruz. Okulda öğretmenlerimizi her zaman güler yüzle karşılamalıyız. Öğretmenlerle selamlaşmak birlikte bir çay içerek sohbet etmek oldukça önemlidir.” (Mehmet Öğretmen).

“Yönetici ve öğretmenlerde karşılıklı sevgi ve saygı olmalıdır. Yönetici öğretmen iletişim seviyesi tatlı sert olmalıdır. Her iletişim kıvamında olmalı ve herkes görevini yapmalıdır.” (Ahmet Öğretmen).

“Yönetici çok profesyonel olmalıdır. Duygu yönetimi konusunda uzman olmalıdır. Yöneticinin duygusal zekası gelişmiş olmalıdır. Öğretmenleri iyi tanımalıdır.” (Ayşe Öğretmen).

“Okullarda etkili iletişim süreci yaşanması için öncelikle saygı ve nezaket kurallarını kesinlikle bırakmamamız gerekmektedir. Gerek yöneticiler gerekse öğretmenler birbirlerine karşı empati kurarak anlayış içinde olmalıdırlar. Yöneticiler ve öğretmenler üzerlerine düşen sorumlulukların farkında olmalılar uyarıya gerek kalmadan yerine getirmeliler. Uyarılmaları gerektiği durumlarda da nezaketle uyarılmalıdırlar. Aynı zamanda eleştiriye her iki tarafın da açık olması gerek olumlu gerek olumsuz eleştiriler yapıcı bir dil kullanılarak söylenmelidir.” (Mustafa Öğretmen).

“Yöneticiler ile öğretmenler arasında karşılıklı sevgi ve saygı olmalıdır. Çalışanlar dinlemeyi öğrenmeli, herkes eleştiriye açık olmalıdır. Yönetici ve öğretmenler empati duygularını geliştirerek birlikte iş yapabilmelidir. Tüm personel “Biz” kavramına bağlı kalmalı, herkes duygu, düşünce ve isteklerini rahatlıkla dile getirebilmelidir. Böyle bir ortamda etkili iletişim ortamı oluşturulabilir.” (İsmail Öğretmen).

Tüm görüşmeciler etkili bir iletişim kurulabilmesi için karşılıklı saygı ve hoşgörü ortamının oluşması gerektiğini belirtmiştir. Empati yönü gelişmiş yönetici ve öğretmenler iletişim konusunda daha ileridedir. Karşıdaki iletişim kurulan kişinin de bir insan olduğu unutulmamalı kişilerin istek ve ihtiyaçlarının olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Okuldaki yönetici ve öğretmenler arasında güven duygusunun geliştirilmesi iletilmiştir. Okulda iletişim konusunda demokratik bir ortamın oluşturulması belirtilmiştir.

Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tema 1: Öğretmenlerin Yöneticileriyle Olan İletişim Durumu

Öğretmenlerden bazıları yöneticileriyle etkili iletişim kurabiliyorken bazıları da bunu gerçekleştirememektedir. Yönetici, öğretmen ayrımının çok baskın olduğu okullarda iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Yöneticimiz bizimle iletişim kurarken genel olarak emir verir gibi konuşur. Hitap biçimi çok nazik ve kibar olmayabiliyor. Bize görev verirken konuyu ve ne amaçla o çalışmayı yapmamız gerektiğini çok fazla açıklamıyor.” (Fatma Öğretmen).

“Yöneticilerimiz genellikle bizi motive eden bir iletişim biçimi sergiler. Zaman zaman yöneticimiz sert bir üslup sergileyebiliyor. Yöneticimiz bizi önemseyerek ve dikkatle dinler. İletişim konusunda sorun yaşamıyoruz ve sağlıklı bir iletişim biçimimiz vardır. Yöneticim okulda alınacak kararlara bizi de dahil eder.” (Merve Öğretmen).

“Okul yöneticimiz genellikle isteklerini duyurular ve toplantılar yaparak bize duyurur. Tavırları zaman zaman değişebiliyor. Hemen hemen her okulda olduğu gibi yöneticilerle sağlıklı iletişim kuramayan arkadaşlarımız var ama genel olarak iyi bir iletişimim kuruyoruz.” (Berkay Öğretmen).

“Yöneticimiz genellikle bizi ilgili bir şekilde dinler ve fikirlerimize değer verir. Bize yardımcı olabileceği bir durum varsa elinden geleni yapar. Bize her konuda destek sağlar. Bizi her konuda motive eder.” (Hatice Öğretmen).

“Yöneticilerin sergiledikleri iletişim durumu zamana ve kişiye göre değişebiliyor. Bence yöneticiler iletişim konusunda bazı sıkıntılar çıkarabiliyor. Etkili iletişim kurmak zaman zaman oldukça zor. İletişim dilini etkili bir şekilde kullanamayabiliyorlar. Yöneticiler istedikleri işi genel olarak emrederek söylüyorlar.” (Eda Öğretmen).

“Genelde bir konu hakkında bilgi vereceğimde ya da bilgi alacağımda yöneticim ile iletişim kuruyorum. Yani çoğunlukla hemen hemen her gün iletişim halindeyiz diyebilirim. Okul içi sosyal aktiviteler, okul işleyişi ve projeler gibi konularda daha sık iletişim kuruyoruz.” (Rıza Öğretmen).

“Yöneticimi ile sadece işimiz olduğunda değil her zaman iletişim halindeyiz. Değişik konularda ve okulla ilgili konularda fikir alışverişinde bulunuyoruz.” (Cansu Öğretmen).

Tema 2: Öğretmenlerin Yöneticileriyle Kurduğu İletişim Sıklığı

Görüşme yapılan öğretmenlerin yöneticileriyle kurduğu iletişim sıklığı genel olarak branş farklılıklarına göre değişiklik göstermektedir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

“Mecbur kalmadıkça yöneticim ile görüşmek istemem. Ancak gerekli durumlarda iletişim kurarım.” (Gül Öğretmen).

“Branşım gereği okul yöneticim ile sürekli bir iletişim halindeyiz. Çoğu konuyu yöneticimle paylaşır ve onunla istişare ederiz. Bazen ben bazen de yöneticim birbirimizden fikir alırız. Yani hemen hemen her gün konuşuruz.” (Merve Öğretmen).

“Çok sıkı bir iletişim halinde değiliz. Kendi branşım ile ilgili olan konularda, okulda bir program ya da etkinlik yapılacaksa iletişim kurarım.” (Melih Öğretmen).

“Yöneticim ile iletişimi gerekli olduğu hallerde kurarım. Genel olarak yöneticime soracağım pek bir konu yok. Dersime girip çıkıyorum. Yalnız onunla görüşmem

İlkokul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Durumlarının İncelenmesi

gerektiğinde ortalama olarak söylemem gerekirse haftada bir defa onunla iletişim kuruyorum.” (Melek Öğretmen).

“Her gün iletişim halindeyiz. Sınıfımla ilgili, mesleki anlamda çalışmalarımı ilgili konularda iletişim kurarız. Görüş alışverişinde bulunuruz. Yöneticim sıkıntı olduğunda bizi dinler. Sorunlarımızı çözmeye çalışır.” (Berkay Öğretmen).

“Yöneticimle her konuda ve sıklıkla iletişim halindeyizdir. İşimle, sınıfımla alakalı konuları da kişisel konuları da onunla paylaşabilirim. Okul içinde daha çok okul ve öğrencilerle ilgili konularda iletişim kurarız.” (Emre Öğretmen).

“Bir konu hakkında bilgi vereceğimde ya da okul yöneticim benimle görüşmek istediğinde iletişim kurarız. Çoğunlukla hemen her gün görüşürüz. Bir konu üzerine konuşmasak bile selamlaşırız. Konuştuğumuz konular genel olarak okul içi sosyal faaliyetler ve projelerdir.” (Rıza Öğretmen).

Tema 3: Yöneticinin Öğretmenlere Görev Tanımlama Biçimi

Yöneticilerin öğretmenlere görev tanımlama ya da değişik konularda duyurular ve bilgilendirmeler yapma şeklinin genel olarak e-posta yoluyla ve cep telefonundaki sosyal medya gruplarını kullanarak yaptığı belirtilmiştir. Sözlü olarak da görev tanımının yapıldığını ve sözlü iletişimde güzel bir dil kullanıldığını vurgulamışlardır. Ancak yazılı iletişim bazen iletişimi hızlandırırsa da zaman zaman yanlış anlaşılma ihtimalini de artırmaktadır. Bu konudaki öğretmenlerin örnek ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Yöneticilerimiz görevle ilgili konuları ve tebliğleri genel olarak yazılı şekilde ve e-posta aracılığıyla yapar. Bu tebliğlerde resmi bir dil kullanır.” (Gül Öğretmen).

“Görev tanımlarım çoğu zaman bana yazı ile gelir. Kurul komisyon görevlerim de yazılı olarak e-posta yolu ile gönderilir. Yalnız çoğu zaman ek görevlerimin bana sorulmadan veya fikrim alınmadan gelmesi bende motivasyon bozukluğuna neden olabiliyor. Bu gibi durumlar beni rahatsız ediyor.” (Erdem Öğretmen).

“Yöneticim gerek okul içi gerekse okul dışı görevlerimi çoğunlukla sözlü olarak bana tebliğ eder. Görev tebliği yaparken oldukça ikna edici ve yapıcı bir dil kullanır. Görevimi detaylı bir şekilde bana bildirir. Genel olarak birden fazla öğretmeni görev aldığı konuları toplu olarak e-posta yolu ile tarafımıza bildirir.” (Berkay Öğretmen).

“Görev tebliği yaparken yöneticimiz rica ederek konuşur. Zaman zaman telefon yoluyla tebliğ yapar. İş bana verirken benim o işi layıkıyla yapacağım konusunda beni motive edici konuşur.” (Yusuf Öğretmen).

“Yöneticim genel olarak yöneticilik vasıflarını kullanarak görev tebliği yapar. Her ne kadar kibar bir dil kullanıyorsa da bazen emir verir gibi konuşup motivasyonumu bozabilmektedir. Bu durum okul içi iletişimi de olumsuz yönde etkilemektedir.” (Emre Öğretmen).

“Yöneticim bana görevlerimi bazen duruma göre sözlü olarak bazen de e-posta yolu ile ya da yazılı olarak tebliğ eder. Yazılı tebliğler resmi dille sözlü tebliğler de nazik ve kibar bir şekilde yapılıyor. Tabi ben de böyle durumlarda aynı şekilde kendisine karşılık veriyorum. Yöneticimiz her zaman çoğul olan biz dilini kullanır. Yapalım, edelim gibi cümleyi sonlandırır. Bu durum okuldaki tüm öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır.” (Eda Öğretmen).

“Yöneticimiz çoğu zaman yönetici gibi iletişim kurup o şekilde görevlerimizi tebliğ ediyor. Ben açıkçası çok içten bir şekilde değil de mecburen yapmam gerektiği için yapıyorum birçok şeyi. Yöneticim çoğu kez empati kuramıyor ve etkili bir iletişim sağlayamıyor. Öğretmenin yerine kendini koyarak ve onu güzel bir dille motive ederek görev tebliği yapılırsa okuldaki başarı artacaktır diye düşünüyorum.” (Rıza Öğretmen).

“Yapmamız gereken görevlerimiz yazılı olarak ve mail yoluyla tarafımıza ulaşıyor. Zaten çoğu zaman görevlerimizi biliyoruz. Önceden haberimiz oluyor. Yöneticim güzel bir dille görevlerimizi bize verir ya da hatırlatır. Zaten zorla ve gönülsüz yapılan işler amaca hizmet etmez. (Cansu Öğretmen).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumları incelenmiştir. Yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği konusunda yönetici ve öğretmenler genel olarak aynı görüşü paylaşmışlardır. Okul yöneticilerinin iletişim biçiminin öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okulda uygulanan iletişim şekline göre motivasyon artmakta ya da azalmaktadır. Yöneticinin öğretmenlerine görev verirken kullandığı iletişim dili öğretmenlerin üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin o işi nasıl ve ne derece istekli yapacağı yöneticinin kurduğu iletişime bağlıdır. Öğretmenler okul ortamında kendi görüşlerinin de alınmasını önemsemektedirler. Okullarda tek taraflı bir iletişim kurulmasının öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği görüşü ortaya çıkmaktadır. Okul yaşamı ve sınıf içi öğrenmelerinin özünü iletişim oluşturur (Açıkalın ve Turan, 2011).

Yöneticiler ile yapılan görüşme sonucunda tüm yöneticiler okulda öğretmenlerle samimi, arkadaşça, olumlu, yapıcı, girişken ve sıcakkanlı bir iletişim kurduklarını bu durumun okulda iletişim sorunlarını çözdüğünü ve okulun başarısında bu durumun önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler birey olarak gerekli değeri görmektedir. Öğretmen yönetici iletişimi genel olarak öğretmenler odasında ya da duruma göre yönetici odasında sohbet havasında tatlı sert bir şekilde gerçekleşmektedir. Yöneticiler genel olarak öğretmenlerle kişisel konuları da konuşarak yardıma ihtiyaç duyulan durumlarda onlara yardım etmektedir. Çoğu yönetici öğretmenlerin kişisel özelliklerini bilerek o kişi ile ona göre iletişim kurulması gerektiğini savunmaktadır. Yine yöneticilerin çoğunluğu öğretmenlerle okul içi iletişimini öğretmenlerin yalnız olduğu zamanlarda kurmaktadır.

Görüşme sonuçlarına göre yöneticiler, öğretmenlere gereken güveni verdiklerini ve bu durumun sonucu olarak öğretmenin verilen görevleri olumlu bir şekilde tamamladıklarını vurgulamaktadır. Yöneticiler okullarında demokratik bir iletişim ortamı oluşturduğundan herkes fikrini açıkça ortaya koyabilmektedir.

Yönetici görüşlerine göre genel olarak okul yöneticileri mevzuat hükümleri çerçevesinde öğretmenlerin yapması gereken iş ve işlemleri hatırlattıklarını ve pek sorun yaşamadıklarını anlatmışlardır. Bunu yaparken de öğretmen ile kurulan iletişimin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar okul yöneticileri böyle düşünse de zaman zaman öğretmenler etkili bir iletişim kurulmadığı görüşünü savunmaktadır. Okul içi iletişimin en önemli unsurlarından biri empati kurabilme yeteneğidir. Bu durum hem yöneticiler hem de öğretmenler için önemlidir.

Yöneticiler etkili ve verimli bir iletişim kurarak öğretmene görev verdiği zaman öğretmenin motivasyonu yükselmekte ve öğretmenin başarısı artmaktadır. Öğretmenler yöneticilerinden takdir edilme davranışını beklemektedir. Öğretmenler takdir edilir, karar alma aşamalarına dahil edilir ve öğretmenlerin görüşleri alınırsa öğretmenlerin motivasyonu artar (Öztürk ve Dündar, 2003). Öğretmenler yönetici tarafından öğretmenlere verilen görevlerin emir vererek değil de nezaket kuralları çerçevesinde verilmesini tercih etmektedir. Ancak bu şekilde okulda huzur ortamı sağlanarak başarı elde edilebilmektedir. Öğretmenlerin belirttiği bir diğer husus yöneticilerin her zaman aynı iletişim biçimini kullanmadığıdır. Araştırma sonucuna göre

çok az da olsa yöneticiler öğretmenlere “siz” değil de “sen” diye hitap etmekte bu da iletişimi zorlaştırmaktadır.

Yönetici ve öğretmenler okul içi iletişimde birçok konuda birbirlerinin görüş ve fikirlerini önemsemektedir. Ancak çoğu zaman insanlar eleştiriye kapalı kalmakta ve hatalarını kabul etmemektedir. Araştırma sürecinde genel olarak yönetici ve öğretmenlerin iletişim sürecinde birbirlerini yanlış anlamadıkları görülmüştür. Ancak bazen e-posta yoluyla yapılan tebliğler öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılammakta ve yanlış anlaşılmalara oluşabilmektedir. Yönetici ve öğretmenler iletişim kurarken karşılıklı olarak birbirlerini dinledikleri, birbirlerinin konuşması için zaman tanıdıkları, yöneticilerin öğretmenleri karar alma sürecine dâhil ettiği ancak bazı durumlarda yöneticinin öğretmeni dinler gibi görünüp yine kendi fikrinin hayata geçirmesi söz konusu olabilmektedir.

Yöneticiler zaman zaman öğretmenler arasında iletişim problemlerinin yaşanabildiğini, bu gibi durumlarda kişilerin birbirlerinden uzak durmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. İletişim sorunun yaşayan öğretmenlerle görüşülerek sorunların çözümü için çaba sarf edildiği vurgulanmaktadır. Öğretmenler arası yaşanan sorunlarda tarafsız bir şekilde sorunların çözülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bazı yöneticiler de kendilerine ileilmeyen iletişim sorunlarında devreye girmeyerek gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre genel olarak yöneticiler okulu bir aile gibi görmekte birlik beraberlik içinde olduklarını göstermek için iletişimde ben yerine biz dilini kullanmaktadır.

Yöneticilere göre sadece okul içinde değil okul dışı zamanlarda da iletişim halinde olunmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışanların özel günlerinde ya da önemli günlerde sürekli birlik beraberlik sağlanmalıdır. Yöneticilerin empati kurma yönünün gelişmiş olması gerekmektedir. İletişim kurulurken karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörü oldukça önemlidir. Bir yönetici iletişim konusunda profesyonel olmalı görüşü yaygındır. Bazı yöneticiler de duygusal zekânın gelişmiş olmasını önemsemektedir.

Öğretmenlerin bazılarında göre yöneticiler iletişim kurarken yeterince kibar değildir ve emir verir gibi konuşmaktadır. Yöneticiler tarafından öğretmenlere verilen görevlerin detaylı bir şekilde izah edilmediği ve neyi, niye yaptıklarını bazen anlayamadıkları vurgulanmaktadır. Genel olarak yöneticilerin öğretmenlerle olan iletişimi olumlu görülmektedir. Yöneticiler öğretmenleri önemsemekte ve onlara saygılı bir şekilde davranmaktadır. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı sağlanarak fikirlerine saygılı olunmaktadır. Bazı görüşlere göre yöneticinin iletişim durumu ve vücut dilini kullanma şekilleri içinde bulunan duruma göre değişebilmektedir. Yöneticiler her durumda etkili iletişim kuramamaktadırlar.

Branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenler hemen hemen her gün yöneticileri ile iletişim kurmaktadır. Kurulan iletişimin amacı çoğunlukla sınıfları ile ilgili olarak görüş alışverişi şeklinde gerçekleşmektedir. Bazı öğretmenler de sadece işleri olduğu zaman yönetici ile iletişim kurduklarını beyan etmişlerdir. Mecbur kalmadıkça yönetici ile iletişim kurmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenler genel olarak bir sıkıntı yaşayınca yöneticiler ile iletişim kurmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu hemen hemen her fırsat bulduğunda ve her konuda yöneticisi ile iletişim halinde olmaktadır. Okul işlerini de kişisel konuları da yöneticileri ile paylaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin çoğunluğu görev tebliğlerini yazılı olarak mail yoluyla aldıklarını belirtmektedirler. Tebliğler resmi dil ile yapılmaktadır. Bazı öğretmen görüşlerine göre öğretmenler kendilerine sorulmadan görevlendirme yapıldığında bu durumdan olumsuz şekilde etkilendiklerini belirtmektedir. Günlük işler genellikle sözlü olarak tebliğ edilmektedir. Öğretmene göre verilirken kibar bir şekilde rica ederek konuşan yöneticiler çoğunluktadır.

Yöneticinin konumunu kullanarak görev tebliği yaptığını ve bu durumun motivasyon bozucu olduğunu belirten öğretmenler de vardır. Sosyal bir varlık olarak hayatını sürdüren insanlar için iletişim ne kadar önemliyse, kaynağı insan olan ve çevresiyle sürekli iletişim halinde olan okullar için de iletişim vazgeçilmezdir, okullarda iletişimin temel amacı okulların amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır.

Öneriler

İlkokullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim durumları incelenirken yöneticiler ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Alanda yapılan çalışmaların ve bu araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin iletişim şekli öğretmenlerin çalışma motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonucuna göre ilkokullarda yönetici ve öğretmen iletişiminin iyi durumda olduğu ancak bazı eksik iletişim şekillerinin de olabildiği sonucuna varılmış ve iletişim konusundaki öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- İletişim kurarken sevgi ve saygı hep ön planda olmalıdır. Okuldaki tüm çalışanların empati kurabilme yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Okullarda iletişim sorunları varsa bunlar belirlenmeli, tüm yönetici ve öğretmenlere etkili iletişim konusunda seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Yöneticiler okul ile ilgili konularda karar alırken öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmelidir. Bu durum öğretmen motivasyonunu artıracaktır.
- Yönetici ve öğretmenler her türlü yapıcı eleştiriye açık olmalıdır.
- Okul içi iletişim kurulurken herkese karşı açık ve net olunmalı yanlış anlaşılmaya sebep olacak tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.
- İletişimde samimi ve çözüm odaklı olunmalıdır. Karşıdaki kişinin görüşlerine saygı duyulmalı ve onun fikirlerine değer verildiği gösterilmelidir.
- Okulda iletişim kurulurken konuşma mesafesi, ses tonu ve vücut diline çok dikkat edilmelidir.
- Yönetici, okuldaki işlerle ilgili olarak öğretmenlerin de duygu ve düşüncelerini almadan, dayatma yoluna gitmemelidir.
- Yönetici okulda her zaman adil, şeffaf ve hesap verebilir bir tutum sergilemelidir.

Kaynaklar

- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2011). *Okullarda etkili iletişim* (1. baskı). İstanbul: Pegem Yayınları
- Akım, F. (2010). *Halkla ilişkilerin iletişim öznesi: empati. etkili iletişim becerilerinin kurumsal iletişimde çalışan başarısı üzerindeki rolü: Motivasyon ve empati*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 99-123.
- Bıçakçı, İ. (1999). *İletişim ve halkla ilişkiler* (2.baskı). Ankara: MediaCat Yayınları.
- Bingöl, A. (2013). *İlköğretim kurumları yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Buluç, B. (2007). İlk ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-23.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, H. Baykal, N. B. ve Kılıç, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı*, 26(1), 267-276.

- Demir, K. (2003). *Örgütlerde iletişim yönetimi: Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 633-638.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34-47.
- Doğan, S., Çetin, Ş. ve Koçak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 57-84.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geçikli, F. (2004). Örgütsel iletişimin yöneticiler açısından değerlendirilmesi ve örgütsel iletişim yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 107-116.
- Kaymak, M. S. ve Keskinliç Kara, S. B. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 349-364.
- Mısırlı, İ. (2008). Genel ve teknik iletişim (4. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mutlu, E. (2008). İletişim sözlüğü (5. basım). Ankara: Ayraç Kitabevi.
- Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Salmış, F. (2011). *İletişim ve empati kaybı*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Şener, G. ve Boydak Özkan, M. (2018). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Modül Temelli Uygulamalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1051-1069.
- Taşdan, M. ve Güngör, S. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okuldaki iletişim engellerine ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1458-1490.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2012). *İletişim* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. H. (2007). *Genel iletişim* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yüksel-Şahin, F. (2011). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



Atıf için/Citation: Öz Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. ve Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.

Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi

Nuray ÖZ CEVİZ*, Necla TEKTAŞ**, Gültekin BASMACI***, Mehmet TEKTAŞ****

Öz: Üniversite eğitimi öğrenciler için kariyer planlaması, iyi bir iş bulabilme, mesleki yeterlilik kazanabilme ve benzeri amaçları olan çok önemli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler kaygılarını arttıracak çok sayıda sorunla karşılaşılır ve bu kaygılarını yönetmeye çalışırlar. Bu mücadele çoğu zaman gençlerde daha fazla kaygıya sebep olmaktadır. Bazen durum kaygı olarak ortaya çıkan bu süreç, yaşanabilecek olumsuzlukların düşüncesi ile bile sürekli kaygıya dönüşebilir. 2019 yılının sonlarından itibaren tüm dünyaya yayılan ve üniversite gençliğinin de ilk defa karşılaştığı Covid-19 pandemi sürecinin kaygı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemek önemlidir. Bu nedenle, kaygı düzeylerine etki eden faktörleri belirlenmesi gerekir. Bu amaçla çalışmamızda, ülkemizde farklı üniversitelerde ve kademelerde eğitim gören 443 öğrenciye online anket yapılarak kolayda örnekleme yöntemine göre veriler toplanmıştır. Bu verilere bağlı olarak, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre analiz edilmiştir. Buna göre, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğrenciler, yaş değişkenine göre 30 yaş ve üzeri olan öğrenciler, okul değişkenine göre enstitü öğrencileri ve sınıf değişkenine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeyleri daha düşük olup diğer değişkenlere göre istatistik olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde ailelerin yanında olup olmamalarına göre kaygı düzeyleri açısından istatistik olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte Hiyerarşik Regresyon yöntemi ile kaygı durumlarını modellenmiştir. Buna göre durumluk kaygı modeli yaş, medya takip ve haber takip değişkenlerinden oluşmuştur. Sürekli kaygı modeli cinsiyet, yaş ve medya takip değişkenlerinden oluşmuştur. Her iki modelde de bulunan değişkenlerin kaygı durumlarını arttırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, durum-sürekli kaygı, hiyerarşik regresyon, yükseköğretim öğrencileri.

Analysis of Variables Affecting Anxiety Levels of University Students in the Covid 19 Pandemic Process

Abstract: University education is a very important process for students with career planning, finding a good job, gaining professional competence, and similar aims. During the Pandemic, students encounter many problems that increase their anxiety and try to manage these anxieties. This struggle often causes more anxiety in young people. This process, which sometimes appears as an anxiety, can turn into constant anxiety even with the thought of possible negativities. It is important to examine how the Covid-19 pandemic period, which has spread all over the world since the end of 2019 and which the university youth faced for the first time, affected their anxiety levels. Therefore, the factors that affect anxiety levels should be determined. For this purpose, in our study, the data were collected according to the convenience sampling method by conducting an online survey with 443 students studying at different in Turkey. Based

*Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, TBMYO Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri Bölümü, ORCID: 0000-0002-9670-6176, nuray.ceviz@marmara.edu.tr

**Doç. Dr., Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, ORCID 0000-0002-8190-4532, ntektas@bandirma.edu.tr

***Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, ORCID:0000-0003-4818-3160, gbasmaci@mehmetakif.edu.tr

****Prof. Dr., Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Ulaştırma Mühendisliği Bölümü, ORCID:0000-0001-9564-8069, ntektas@bandirma.edu.tr

on the data, student's state and trait anxiety levels were analyzed according to various demographic variables. Accordingly, it has been found that when the state anxiety and trait anxiety levels were examined by gender variable, the anxiety levels of male students, students aged 30 and over according to the age variable, institute students according to the school variable, and preparatory class students according to the class variable were found to be lower, with a statistically significant difference compared to the other variables. When anxiety was investigated according to if the students were with their families during the Covid 19 pandemic period, no statistically significant difference was found in terms of anxiety levels. However, anxiety situations were modeled with the hierarchical regression method. Accordingly, the state anxiety model consisted of age, media follow-up and news follow-up variables. Trait anxiety model consisted of gender, age and media follow-up variables. It has been observed that the variables in both models increase the anxiety states.

Keywords: Covid-19, pandemic, situation-continuous anxiety, hierarchical regression, higher education students.

Giriş

21. Yüzyıl birçok alanda olduğu gibi teknoloji alanda da çok önemli değişiklik ve gelişmeler getirmiş; fakat toplumlarda stres seviyesini de artırmıştır. Artan rekabet ortamı her kesimi etkilediği gibi özellikle eğitim gören genç kuşakları daha fazla endişelendirmekte, stres altına sokmakta ve stres ile birlikte kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Kaygı, stresi tetikleyen en büyük etkenlerden birisi olmakla beraber, bireylerin sosyal hayattaki ilişkilerini ve günlük yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla özellikle genç kuşakların geleceğe bakış açılarında da tesiri görülmektedir (Basmacı, Tektaş, Tektaş ve Ceviz, 2017). 21. Yüzyıl teknolojik gelişmelerin yanında bir takım hastalık ve salgınları da beraberinde getirmiştir. Neredeyse tüm hastalıklar stres kaynaklı olarak gösterilmekte, özellikle toplumlar arasında çok yaygınlaşan kanser için stresten uzak durulması önerilmektedir. Fakat sadece kanser değil, yüzyılın başlarında ortaya çıkan SARS-COV2 gibi bölgesel epidemin yanında 2019'un sonunda Çin'de başlayarak tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisi kaygı seviyesini inanılmaz artırmış, gelecek kaygısı en üst seviyeye çıkmıştır. Bununla birlikte yaşantımızda birçok ritüel değişmiş, eğitimden çalışma düzenine, alışverişten gezilere kadar her alanda bu değişiklikler gözlenebilir olmuştur. Bu çalışma ile gençlerin pandemi ile birlikte arttığı düşünülen kaygı seviyelerini ve bunu artıran unsurları tespit etmek amaçlanmaktadır. Böylece geliştirilen çözüm önerilerinin geleceğimizi şekillendirecek olan gençlerimiz için yapılan çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

İnsanoğlu, eğitime her geçen yıl daha fazla önem vermekte, bildiklerini uygulamak ve gelecek nesillere aktarmak için çaba sarf etmektedir (Horzum, 2003). Dolayısıyla her zaman aralığında mevcut kaynakların, daha kaliteli ve verimli eğitim elde etmek için kullanıldığı görülmektedir (Kaymakcan, Meydan, Telli ve Cevherli, 2013). Bununla beraber dünya genelinde nüfus artışı ve eğitimin yaygınlaşması ile birlikte her yaş grubundan bireylerin eğitime yönelmesi, mevcut kurumların yetersiz kalmasına ve eğitim modellerinin çeşitlenmesine olanak sağlamıştır (Horzum, 2003). Bilgisayarın, internetin icadı ve yaygınlaşması, ardından cebimizde taşıdığımız küçük bilgisayarlar diyebileceğimiz akıllı telefonlar ile birlikte de eğitim-öğretim ortamı çeşitlenmiş ve bu yöndeki uygulamalar artmıştır. Ayrıca zaman ve yer kavramını ortadan kaldıran bu gelişmeler yaygınlaşmıştır ve benimsenmiştir (Özmen, 2010; Ağır, 2007). Çalışanlar, eğitim kurumlarına uzak olanlar, kendini geliştirmek isteyenler, ulaşım ve eğitim bütçeleri kısıtlı olanlar gibi birçok kişi uzaktan eğitimi tercih etmektedir (Birinci, 2010). Dünyada olan bu gelişmeler ile birlikte ülkemizde de uzaktan eğitim modeli yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu doğrultuda alanyazında bireylerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar da yaygınlaşmıştır. Genellikle bu çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitime karşı orta ve düşük seviyede çıkan etkileşim kaygı düzeyleri ile uzaktan eğitime olan tutumları arasında

benzerlik görülmektedir (Arslan ve Korkmaz, 2019; Barış, 2015; Ülkü, 2018). Ayrıca cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi demografik faktörlerin kaygı ve uzaktan eğitim tutumu arasındaki ilişkide fark görülmemektedir. Bir başka ifade ile bu grupların etkileşim kaygı düzeyleri benzerdir (Arslan ve Korkmaz, 2019; Eriş ve İkiz, 2013; Fotiadou, Angelaki ve Mavroidis, 2017; Teachman ve Allen, 2007). Fakat alanyazında yaş faktörü açısından farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da görülmektedir. Bower ve Kamata, (2000) yaşlıların gençlere oranla uzaktan eğitimden memnun olduklarını ifade etmiştir.

Kaygı, kişiden kişiye farklılık gösteren bedensel ve ruhsal belirtiler meydana getirmekte olup (Köknel, 1982), yansımaları duygusal ve psikolojik şekillerde olabilmektedir (Cüceloğlu, 1992). Kaygı, Türk Dil Kurumu'na (2020) göre sıkıntı, endişe, üzüntü duyulan düşünce, tasa olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşme ve dünya genelinde yaşanan ekonomik krizler özellikle işsizliği arttırmakta ve doğal olarak üniversite öğrencilerinin de mezuniyet sonrası kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Ülkelerin genç işsizlik oranları da, risk taşıyan genç işgücü oranının kaygı seviyesini önemli ölçüde artırmaktadır. Tecrübe eksikliği, istihdam sahasına ilk kez giriyor olmaları gibi etmenler, ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunları tetiklemekte, öğrencilerin kaygı seviyesini yükseltmektedir (Yılmaz, 2019). Bu tarz stresli durumlarda daha da belirginleşen kaygı, kişinin kendini güvensiz olarak algılamasına sebep olduğundan doğal bir savunma mekanizması olarak geliştirdiği durumdur (Öz, 2010).

Genç nüfusun ve özellikle üniversite öğrencilerinin meslek edinme süreçlerinde endişe ve kaygıya sebep olan gelişmelerin beraberinde, bütün dünya ile birlikte ülkemizde de yayılan ve dünya genelinde pandemiye sebep olan Covid-19, adeta bedenlen olduğu kadar psikolojik olarak da dayanıklılığa meydan okumaktadır. Salgın, psikolojik baskı ile beraber (Kasapoğlu, 2020), ani, olumsuz beklenmedik değişiklikler ile kaygı ve endişe seviyesini en üst düzeylere çıkarmıştır. Zira tüm dünyada ciddi can kayıplarına yol açan bu virüsün, bulaşma yolları ve tedavisi konusunda farklı görüşlere sahip olan bilim insanlarının görüşleri, hastalığa ilişkin belirsizlik duygusunu derinleştirdiği ve kaygıyı arttırdığı görülmektedir (Memiş Doğan ve Düzal, 2020). Üstelik insan hayatını durma noktasına getiren karantinaların baş göstermesi de bu durumu daha da olumsuz etkilemiştir. Eğitim de bu durumdan etkilenmiş ve yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim modeli uygulanmaya başlamıştır. Uzun süren bu sürecin özellikle eğitim alanında korku ve endişeye sebep olduğu düşünülmektedir. Doğal olarak her yaştan bireyler hem kendilerine hem de yakınlarına ve topluma karşı sorumluluk bilincini yerine getirme görevini mecburen üstlenmiştir. Şengür (2020) yaptığı çalışmada Covid-19 temelli kaygı ve bireylerin koruyucu tutum geliştirmesi arasında güçlü bağlar olduğunu tespit etmiştir. Salgınlar insanlık tarihi boyunca her zaman görülmüş, kişileri ve toplumları risk altında tutarak ekonomik, psikolojik bir silah olarak tehdit etmiştir. Strong (1990) bu durumu "salgın psikolojisi" olarak adlandırmıştır. Bu yaklaşımda tehdit oluşturan salgın, bireylerde ve toplumlarda ortak bir sorun olarak psiko-sosyal etkiler yaratmakta ve hızla yayılarak kolektif bir salgına dönüşmektedir. Psiko-sosyal salgın, bu anlamda üç tür salgın olarak karşımıza çıkarmakta olup korku, açıklama ve eylem olarak tanımlanmaktadır. Burada bu üç tür de gerek bireysel gerek toplumsal korku ve kaygı düzeyini, yaşam standartları açısından, sağlık açısından, gelecek açısından, sevdiklerini kaybetme ya da ölüm korkusu ile artırmaktadır. Memiş Doğan ve Düzal (2020) Covid-19'a yönelik korku ve kaygı ile ilgili yaptıkları çalışmada bu oranın %94 gibi önemli bir kısmı tarafından belirtildiğini ortaya koymaktadır. Yine aynı çalışmada korku ve kaygı düzeylerinin demografik özelliklere göre değişiklik gösterdiği, kamusal ve özel alan ayrımının belirginleştiği, mavi yakaların daha tedirgin olduğu belirtilmiştir. Bozkurt (2018) da korkunun kaynağını belirsizlik olarak göstermekte, bu süreçteki belirsizlik de en çok birey ve toplumları karamsarlık ve kaygıya itmektir. Bauman'a göre (2003) belirsizlik, korkunun temelini ve kolektif temsilini oluşturmaktadır. Dolayısıyla salgın hastalıkların yarattığı bireysel ve toplumsal korku, kaygının kaynağının belirsizliği ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Pandemi ile birlikte alanyazında yer alan çalışmaların, kaygı ve belirsizlik ile daha da örtüştüğü ve ortaya çıkan kaygının beraberinde tahammül ve sağlam kalma ile ilgili sorunları da taşıdığı görülmektedir. Kasapoğlu (2020)'da yaptığı çalışmada psikolojik olarak sağlam kalabilmeyi tahammül sınırları ve maneviyat değişkenlerinin bireyleri nasıl etkilediği üzerinde durmuştur. Bu olumsuz durumların uygunsuz davranışları geliştirdiği ve savunma mekanizmaları oluşturduğu da yapılan çalışmalarda görülmektedir (Cullen, Gulati ve Kelly, 2020). Zira kaygı, bireyde korkuya benzeyen ve hatta korku yaratan bir endişe duygusu olarak şekillenmekte (Gezgin, Çam ve Karademir, 2010), aşırı hali ise kaygı bozukluğu olarak adlandırılmaktadır (Karamustafaloğlu ve Yumrukçal, 2011). Kaygı, psikolojik olarak sağlam kalma durumu ile negatif yönde (Açıkgöz, 2019; Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen ve Stiles, 2011; Min, vd., 2013; Perişan, 2018), yaşanan belirsizlik durumlarının yaşattığı strese karşı ise pozitif yönde (Belge, 2019; Dugas, Gosselin, & Ladouceur, 2001; Tantan Ulu, 2019; Williams, Domanico, Marques, Leblanc ve Turkheimer, 2012) anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireylerin kaygılarından arınarak psikolojik olarak sağlam kalması, hem onları risklerden koruyacak hem de travma ve benzeri durumların yaşamasını engelleyecek ya da onları aşmasını kolaylaştıracaktır (Richardson, 2002). Dünya Sağlık Örgütü'nün Avrupa direktörü Covid-19 salgınının özellikle bireyleri psikolojik olarak etkilediğini, aynı zamanda bu süreçte kaygının yönetimi için fiziksel ve zihinsel sağlık için önemli bir fırsat ve kazanım olduğunu belirterek desteklemiştir (Kluge, 2020). Çünkü psikolojik olarak sağlam olan bireyler ruhsal olarak da son derece sağlıklı ve zorluklardan yılmadan mücadele eden, iyimser kişiler olarak görülmektedir (Benard, 2004; Campbell-Sills, Cohan ve Stein, 2006; Erarslan, 2014; Rahat, 2014; Terzi, 2006; Theriault, 2017; Yalım, 2007). Pandemi süreci psikolojik sağlamlığı aşırı derecede etkilemiş ve bu sürecin belirsizlik durumunun devam etmesinin bireylerin uykusuzluk ve öfke gibi durumlarını arttırdığı da tespit edilmiştir. Özellikle bu süreçten kadınlar daha fazla etkilenmiş (Duan ve Zhu, 2020; Wang, vd., 2020), sağlık çalışanları arasında da kadın faktörü ön plana çıkmıştır (Şahin, vd., 2020; Zhang, vd., 2020).

Tüm bu çalışmalar kapsamında, bu araştırma üniversitede öğrenim gören ve uzaktan eğitim almak durumunda kalan öğrencilerin, yaşanan tüm bu belirsizlik ve devam edebilecek olan uzaktan eğitim ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı durumlarını irdelemek üzere yapılmıştır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma, tarama modellerinden biri olan genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde halen uzaktan eğitime devam eden üniversite öğrencileri araştırmanın örneklemini ise olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine göre ulaşılabilen üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin sürekli kaygıları düzeyleri ve durumluk kaygı düzeyleri ne durumdadır?
- Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri Covid-19 pandemi sürecinde;
 - Cinsiyet,

- Yaş,
 - Sınıf seviyesi,
 - Haberleri takip etme,
- değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Anket, salgın nedeniyle üniversite eğitimine ara verildiği döneme denk gelmesi nedeniyle öğrencilere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Öğrencilere anketi doldurmadan önce katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir. Ayrıca anket yoluyla toplanan verilerin bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ve gizliliği hakkında bilgi verilmiştir.

Veri toplama aracı olan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve ikinci bölümde ise Spielberg Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin Covid-19 sürecinden olumlu ve olumsuz etkilenmelerine neden olduğu düşünülen durumları ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan formda öncelikle öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim şekli, okul türü, Covid-19 pandemi sürecinde barındığı yer ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Daha sonra Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin kaygılarını azaltmak için yaptıkları faaliyetler, kaygılarını arttıran faaliyetler, bu sürecin olumlu katkıları ve bu süreçte onları etkileyen kısıtlamalara yönelik sorular sorulmuştur.

Spielberg Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (State-Trait Anxiety Inventory-STAI): Spielberg vd. (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Her iki ölçek de 20'şer maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen tepkiler 1'den 4'e kadar değişmektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği için değerlendirme aralıkları; 1 (Hiç), 2 (Biraz), 3 (Çok), 4 (Tamamıyla), Sürekli Kaygı Ölçeği için; 1 (Hemen Hemen Hiçbir Zaman), 2 (Bazen), 3 (Çoğu Zaman), 4 (Hemen Hemen Her Zaman) şeklindedir. Ölçekteki doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları ifade etmektedir. Durumluk Kaygı Ölçeğinin 1., 2., 5., 8., 10., 11., 15., 16., 19. ve 20. maddeleri, Sürekli Kaygı Ölçeğinin ise 21., 26., 27., 30., 33., 36. ve 39. maddeleri tersine dönmüş maddelerdir. Her ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde betimleyici veriler için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar kullanılmıştır. Gruplar arasındaki fark için bağımsız t-testi, tek yönlü ANOVA modelleme amacıyla da korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Etik Kurul İzin

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilmiş, verilerin bilimsel araştırma için kullanılacağı belirtilmiş, yazılı ve sözlü onamları alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak demografik bilgiler ikinci bölümde ise durumluk kaygı-sürekli kaygı ölçeği ile ilgili analizler yer almaktadır.

Demografik Analizler

Araştırmada öncelikle örnekleme yer alan katılımcıların demografik özellikleri ortaya koyularak tanımlayıcı istatistikler belirlenmiş ve aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Erkek	182	41.08
	Kadın	261	58.91
Yaş	18-22	262	59.14
	23-25	119	26.86
	26-29	33	7.44
	30 ve +	29	6.54
Sınıf	Hazırlık	20	4.51
	1.sınıf	112	25.28
	2.Sınıf	104	23.47
	3.Sınıf	79	17.83
Öğretim Şekli	4.sınıf ve üzeri	128	28.88
	Birinci Öğretim	400	90.29
	İkinci Öğretim	43	9.71
	Okul	MYO/TBMYO	80
Yüksekokul		27	6.09
Fakülte		290	65.46
Enstitü		46	10.38
Barınma	Aileme	378	85.32
	Arkadaşlarla	25	5.64
	Yurtta	15	3.38
	Tanıdıklarla	3	0.67
	Apartta	4	0.91
	Yalnız	18	4.06
Toplam		443	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, anket uygulamasına katılan 443 öğrenciden 182’si erkek (%41.08) ve 261’i (%58.91) kadındır. Katılımcıların yaş değişkenine göre 18-22 yaş grubunda 262 (%59.14) öğrenci, 23-25 yaş grubunda 119 (%26.8) öğrenci, 26-29 yaş grubunda 33 (%7.44) öğrenci, 30 yaş ve üzerinde 29 (%6.54) öğrenci olarak dağılım göstermiştir. Sınıf değişkenine göre hazırlıkta 20 (%4.51) öğrenci, 1. sınıfta 112 (%25.28) öğrenci, 2. sınıfta 104 (%23.47) öğrenci, 3. sınıfta 79(%17.38) öğrenci ve 4. sınıfta ve üzeri olan 64 (%14.44) öğrenci olarak dağılmıştır. Ayrıca katılımcıların 400’ü (%90.29) birinci öğretim ve 43 (%9.71) ikinci öğretim öğrencisidir. Okul türü değişkenine göre 80 (%18.05) öğrenci MYO/TBMYO’da, 27 öğrenci (%6.09) yüksekokulda, 290 öğrenci (%65.46) fakültede, 46 (%10.38) öğrenci enstitüde öğrenim görmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde katılımcıların 378’i (%85.32) ailesiyle, 65’i ise (%14.7) farklı yerlerde barınmaktadır.

Tablo 2.
Katılımcıların Covid-19 Pandemi Sürecinde Kaygılarını Azaltmak İçin Yaptıkları Faaliyetler

	f	%
Film seyretmek	167	13,56
Uyumak	150	12,18
İbadet etmek	137	11,12
Sevdiklerimle Sohbet Etmek	130	10,55
Müzik dinlemek	127	10,31
Kitap okumak	111	9,01
Sosyal ağlarda gezinmek	108	8,77
Oyun oynamak	90	7,31
Yemek Yapmak	85	6,90
Ev işlerine yardım etmek.	50	4,06
Sanat faaliyetleri ile uğraşmak	41	3,33
Ders çalışmak	36	2,92

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Covid-19 pandemisi ile birlikte evde kalarak geçirdikleri süre içerisinde yaşadıkları kaygıyı en çok film seyrederek (167; %13.56) azaltmaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kaygılarından uzaklaşmak için uyuma eylemini (150; %12.18) çokça tercih ettiği belirlenmiştir. İbadet ederek kaygıyı azaltma eylemi de (137; %11.12) öğrenciler tarafından sıkça tercih edilmiştir. Ayrıca öğrenciler sevdikleri ile sohbet etme, müzik dinleme ve kitap okuma faaliyetleri ile bu süreçte kaygılarını azaltmaya çalışmışlardır.

Tablo 3.
Katılımcıların Covid-19 Pandemi Sürecinde Kaygılarını Artıran Faaliyetler

	f	%
Salgın sürecinin belirsizliği	276	19,52
Eğitimle ilgili belirsizlik süreci	276	19,52
Yakınlarımla salgına yakalanma ihtimali	192	13,58
Bulaştırma İhtimali ve Ölüm Korkusu	189	13,37
Gelecek planlarımla değişmesi	138	9,76
Ders değerlendirmelerinin belirsizliği	129	9,12
İş /Gelecek kaygısı önünü görememek	96	6,79
Salgın nedeniyle sağlık problemlerinin ortaya çıkması	60	4,24
Akademik takvimin değişkenliği	58	4,10

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %19.52'sinin salgın sürecinin belirsizliğinden dolayı kaygı duydukları ve dolayısı ile endişelendikleri görülmektedir. Bu durumu aynı oranla eğitim sürecinde yaşanan belirsizlik süreci ve eğitim alamama durumunun yarattığı kaygı izlemektedir. Salgının ölüm oranları üzerinde negatif etkisi (192; %13.58) sebebiyle, katılımcıların yakınlarının hastalığa yakalanma riski de bireylerin kaygı seviyesini artırmaktadır.

Tablo 4.
Covid-19 Pandemi Sürecinin Katılımcılara Yaptığı Olumlu Katkılar

	f	%
Ailemle zaman geçirmek	320	23,83
Kendimi geliştirmek	305	22,71
Yeni hobiler edinmek	220	16,38
Online eğitimlere katılmak	216	16,08
Kötü Alışkanlıklarımdan Kurtulmak	77	5,73
Yabancı dil öğrenmek	71	5,29
Yardım faaliyetlerine katılmak	61	4,54
Online sertifika programlarına katılmak	38	2,83
Yeni iş bulmak	35	2,61

Tablo 4’te pandemi sürecinin öğrencilere yaptığı olumlu katkılar yer almaktadır. Covid-19 pandemisi ve oluşturduğu evde kalma çağrısını yaşayan tüm bireyleri kapsadığından, evlerine geri dönen öğrencilerin de tekrardan aile bireyleri ile bir araya gelmesini sağlamıştır (320; %23.83). Aynı zamanda bu öğrencilerin 305’i (%22.71) kendini geliştirme fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Sürenin uzaması bireylerin yeni hobiler edinmesine de (220; %16.38) ortam sağlamıştır. Bu süreçte herkesin evde kalması ile birlikte öğrenciler yeni iş bulmak içinde araştırma ve düşünme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir

Tablo 5.
Covid-19 Pandemi Sürecinde Katılımcıları Etkileyen Kısıtlamalar

	f	%
Sevdiklerimle görüşmemek	277	20,63
Arkadaşlarıyla görüşmemek	220	16,38
Okula gidememek	192	14,30
Ailemin işi nedeniyle gelir kaybına uğraması	137	10,20
Sosyal /Kafe ortamlara gidememek	136	10,13
Camilerin kapalı olması	108	8,04
Gezi/ tatil /etkinliklere katılamamak	85	6,33
Sportif faaliyetleri yapamamak	76	5,66
Konser ve sanatsal etkinliklerin olmaması	57	4,24
20 yaş altı ve 65 yaş üstü ile aynı ortamda kalmak	38	2,83
AVM ye gidememek	17	1,27

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcı bireylerin sevdikleriyle (277; %20.63) ve arkadaşlarıyla (220; %16.38) görüşmemesinin en çok kısıtlayıcı etkenler olduğu belirlenmiştir. Covid-19 virüsünün kolayca yayılabilmesi ve süper taşıyıcı denem bireylerin kendinden emin olmadan başkalarına virüs bulaştırma kaygısı, toplumsal hayatta sosyalleşmenin önüne geçen en büyük etkenler olduğu düşünülmektedir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği ile İlgili Analizler

Araştırmaya katılan öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı puan analizleri aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamaları

Değişken	\bar{X}	S.s.	Minimum	Maksimum
Durumluk Kaygı	42.19	13.79	21	80
Sürekli Kaygı	46.21	10.73	20	80

Tablo 6’da öğrencilerin durumluk kaygı puanlarının 21-80 arasında değiştiği ve bunun ortalamasının 42.19 ± 13.79 olduğu ve sürekli kaygı puanlarının 20-80 arasında değiştiği ve bunun da ortalamasının 46.21 ± 10.73 olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanları Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.s.	t	p
Durumluk Kaygı	Erkek	182	43.96	9.92	-3.71	0.001
	Kadın	261	47.75	11.03		
Sürekli Kaygı	Erkek	182	40.06	12.93	-2.74	0.006
	Kadın	261	43.68	14.21		

Öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veriler bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen Tablo 7’ye göre öğrencilerin durumluk kaygı ($t=-2.74$; $p<.05$) ve sürekli kaygı ($t=-3.71$; $p<.05$) puanların istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani analizin sonucuna göre erkekler kadınlara göre daha az kaygılıdır.

Tablo 8.

Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Puanları İle Yaş Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	F	p	Fark
Durumluk Kaygı	18-22 Yaş(1)	262	43.71	5.06	0.007	(1 – 3)
	23-25 Yaş(2)	119	41.09			
	26 Yaş ve Üzeri(3)	62	37.90			
Sürekli Kaygı	18-22 Yaş(1)	262	46.96	2.56	0.078	
	23-25 Yaş(2)	119	45.86			
	26 Yaş ve Üzeri	62	43.60			

Öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen Tablo 8’e göre öğrencilerin durumluk kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.39$; $p<.05$). Durumluk kaygı puan ortalamalarındaki farklılığı belirlemek için yapılan Scheffe testine göre 18-22 yaş ile 26 yaş ve üzeri grupları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Yaş değişkenine göre öğrencilerin sürekli kaygı puan ortalamaları anlamlı olarak farklılık göstermemiştir ($F=1.98$; $p>.05$).

Tablo 9.

Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Puanları ile Sınıf Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	F	p	Fark
Durumluk Kaygı	1.sınıf(1)	112	39.40	2.780	0.041	(2 – 3)
	2.sınıf(2)	104	44.58			
	3.sınıf(3)	79	42.16			
	4.sınıf ve üzeri (4)	64	43.14			
Sürekli Kaygı	1.sınıf(1)	112	44.30	1.577	0.194	
	2.sınıf(2)	104	47.15			
	3.sınıf(3)	79	46.80			
	4.sınıf ve üzeri (4)	128	46.59			

Tablo 9’da durumluk kaygı ve sürekli kaygı puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; durumluk kaygı aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.49$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre incelendiğinde 2.sınıf ve 3.sınıf öğrencilerinin puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Sürekli kaygı puan ortalamaları ile sınıf değişkeni arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1.38$; $p>.05$).

Tablo 10.

Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Puanları Haberleri Takip Etme Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi

Ölçek	Haber Takip	n	\bar{X}	S.s.	t	p
Durumluk Kaygı	Evet	236	44.76	13.49	4.3	0.001
	Hayır	207	39.26	13.57		
Sürekli Kaygı	Evet	236	48.19	11.71	4.26	0.001
	Hayır	207	43.91	9.89		

Öğrencilerin Covid-19 sürecinde haberleri takip etmelerinin durumluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre durumluk kaygı ($t=4.3$; $p<.05$), sürekli kaygı ($t= 4.26$; $p<.05$) alınan puanların istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın haber takip edenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Covid-19 sürecinde durumluk kaygı toplam puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 11’de korelasyon analizi bulguları görülmektedir.

Tablo 11.

Katılımcıların Durumluk Kaygı ile Demografik Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S.s	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Durumluk kaygı	42.20	13.79	1.00								
2.Cinsiyetiniz	1.59	0.49	0.13	1.00							
3.Yaşınız	1.61	0.88	-0.15	-0.04	1.00						
4.Okulunuz	2.68	0.89	-0.05	-0.16	0.20	1.00					
5.Sınıfınız	3.56	1.48	0.06	0.11	0.26	0.27	1.00				
6.Öğretim şekli	1.10	0.30	0.02	0.01	0.01	-0.04	0.08	1.00			
7.Barınma	1.15	0.35	-0.01	-0.15	0.12	0.13	0.10	0.06	1.00		
8.Medya takip	1.22	0.41	-0.08	-0.03	0.05	-0.04	-0.05	0.07	-0.06	1.00	
9.Haber takip	1.47	0.50	-0.20	-0.21	-0.03	-0.02	-0.15	-0.11	-0.02	0.16	1.00

Tablo 11’de durumluk kaygı ile demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, okul, sınıf, öğretim şekli, barınma, medya takip etme ve haber takip etme değişkenleri arasındaki ilişki düzeyleri görülmektedir.

Tablo 12.

Demografik Değişkenlerin Durumluk Kaygı Puanına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	f	p
Model 1				0.193	0.037	0.015	6.934	0.001
Yaş	-0.143	-3.06	0.002					
Cinsiyet	0.123	2.63	0.002					
Model 2				0.268	0.072	0.061	5.447	0.001
Yaş	-0.149	-3.21	0.001					
Cinsiyet	0.086	1.79	0.073					
Barınma	0.112	0.24	0.881					
Medya takip	-0.042	-0.89	0.037					
Haber takip	-0.178	-3.73	0.001					

Tablo 12’de durumluk kaygı ile korelasyon analizi yapılan değişkenler için hiyerarşik regresyon analiz sonuçları görülmektedir. Araştırma değişkenlerinden, aralarında korelasyon bulunan değişkenler için demografik değişkenlerin etkisi kontrol edilerek hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 12). Analizin sonucunda elde edilen ilk modelde demografik değişkenlerden cinsiyet ve yaş değişkenleri için sonuçlardan anlamlı bir regresyon modeli elde edilmiştir (F=6.934, p=0.001, R² = 0.037). İkinci aşamada sonrasında kontrol edilen değişkenler ve diğer demografik değişkenler modele dâhil edilmiş, model 2 anlamlı bulunmuştur (F=5.447, p=0.001, R² = 0.072). Model 2 katılımcıların durumluk kaygılarını ve demografik değişkenlerin etkisini tahmin etmektedir. Burada yaş, medya takip ve haber takip durumluk kaygıyı azaltmakta, cinsiyet ve barınma şekli ise bu model için anlamını yitirmektedir. Analiz sonucunda ΔR^2 =0.061 olarak belirlenmiş, yaş (β =-0.149, p<0.001) ve haber takip (β =-0.178, p<0.001) durumluk kaygıyı tahmin ettiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, durumluk kaygı puanının bir birim artışı ile yaş 0.149 birim, medya takip 0.042 birim ve haber takip 0.178 birim azaltacaktır.

Öğrencilerin Covid-19 sürecinde sürekli kaygı toplam puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 13’te korelasyon analizi bulguları görülmektedir.

Tablo 13.

Katılımcıların Sürekli Kaygı İle Demografik Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S.s	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sürekli kaygı	46.19	10.74	1.00								
Cinsiyetiniz	1.58	0.49	0.17	1.00							
Yaşınız	1.61	0.88	-0.11	-0.04	1.00						
Okulunuz	2.68	0.89	-0.05	-0.16	0.20	1.00					
Sınıfınız	3.56	1.48	0.04	0.11	0.26	0.27	1.00				
Öğretim şekli	1.10	0.30	0.05	0.01	0.01	-0.04	0.08	1.00			
Barınma	1.15	0.35	0.05	-0.15	0.12	0.13	0.10	0.06	1.00		
Medya takip	1.22	0.41	-0.08	-0.03	0.05	-0.04	-0.05	0.07	-0.06	1.00	
Haber takip	1.47	0.50	-0.20	-0.21	-0.03	-0.02	-0.15	-0.11	-0.02	0.16	1.00

Tablo 13'te sürekli kaygı ile demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, okul, sınıf, öğretim şekli, barınma, medya takip etme ve haber takip etme değişkenleri arasındaki ilişki düzeyleri görülmektedir.

Tablo 14.
Demografik Değişkenlerin Sürekli Kaygı Puanına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F	p
Model 1				0.204	0.041	0.011	5.16	0.001
Cinsiyet	0.169	3.623	0.001					
Yaş	-0.106	-2.273	0.023					
Model 2				0.28	0.078	0.068	5.81	0.001
Cinsiyet	0.148	3.145	0.002					
Yaş	-0.102	-2.156	0.032					
Barınma	0.006	0.129	0.897					
Medya takip	-0.59	-0.761	0.044					
Haber takip	-0.03	-1	0.605					

Tablo 14'te sürekli kaygı ile korelasyon analizi yapılan değişkenler için yapılan hiyerarşik regresyon analiz sonuçları görülmektedir. Araştırma değişkenlerinden. aralarında korelasyon bulunan değişkenler için demografik değişkenlerin etkisini kontrol edilerek hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 14). Analizde ilk modelde demografik değişkenlerden cinsiyet ve yaş değişkenleri modeli ile bir regresyon modeli elde edilmiş ve model 1 anlamlı bulunmuştur (F=5.16, p=0.001, R² = 0.041). Kontrol edilen değişkenler sonrasında ikinci aşamada diğer demografik değişkenler modele dâhil edilmiş ve model 2 anlamlı bulunmuştur (F=5.81. p=0.001. R² = 0.078). Model 2 katılımcıların sürekli kaygılarını ve demografik değişkenleri tahmin etmektedir. Burada cinsiyet, yaş ve medya takip sürekli kaygıyı arasında model anlamlı görülmektedir. Analiz sonucunda ΔR^2 =0.078 olarak belirlenmiş, cinsiyet (β =-0.148, p=0.002), yaş (β =-0.102, p=0.032) ve medya takip (β =-0.59, p=0.044) durumluk kaygıyı tahmin ettiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre sürekli kaygının bir birim artışında cinsiyet 0.148 birim artacak, yaş 0.102 birim ve medya takip 0.59 birim azalacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Kaygı, bireylerin toplumsal hayatın içinde yaşadıkları sıkıntılar ile birlikte stres olgusu yaratarak ortaya çıkan ve çoğalmasında ciddi hastalıklara sebep olan, psikolojik olduğu kadar fizyolojik ve sosyolojik olarak da olumsuzluk oluşturan bir durumdur. Kaygı, çok hafif bir gerginlik hissiyatından panik derecesine kadar varabilen yoğunlukta kişiyi yorabilir ve bazen kendini toparlayamayacak ve profesyonel destek alacak seviyeye getirebilir (Öztürk ve Uluşahin, 2011). Özellikle üniversite çağındaki gençlerin meslek edinebilme, hayata katılma ve değer üretme noktasında gelecek kaygısı hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Uluçay, vd. (2014) yaptıkları çalışmada gençlerin beklentilerini belirleyen değişkenlerin arasında kültür, aile ve çevre unsurlarının üzerinde durmuşlar ve bu değişkenlere göre rollerini belirlediklerini tespit etmişlerdir. Gençlerin kültürel değerlerinin geçmişten gelenler ile birlikte şekillendiği ve ileri doğru birikimin arttığı, dolayısıyla çevresinin şekillendiği en önemli eğitim basamağı olan yükseköğretim kurumlarıdır. Burada beraber okuduğu arkadaşları zamanla bireyin hem iş çevresini hem de rakiplerini oluşturmada, birey rakipleri arasından sıyrılabilme için kültürel yatırımına önem vermek durumunda kalmaktadır. Bu durumun oluşturduğu kaygıyı azaltmaya çalışan öğrenciler, 2019 yılının son aylarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkarak zamanla tüm dünyaya yayılan ve Mart 2020'den itibaren Türkiye'de de kısıtlamalara sebep olan Covid-19 virüsü ile birlikte kaygıyı azaltamadıkları gibi korku ile birleştirerek endişe seviyesinin de yükselmesine sebep olmuşlardır. Ülkemizde de, ABD'de de salgının ilk zamanlarında yapılan yüksek katılımlı araştırmalarda korku ve kaygı bir tepki olarak tüm bireylerde gözlenmektedir (Memiş Doğan ve Düzel, 2020; Lee, 2020). Bulaşma ve yayılma hızının belirlenemediği türü netleşmeyen bu virüse karşı alınan önlemler hep tedavi amaçlı olarak öne çıkmakta, oysa ki pandemiden etkilenen bireylerin ruhsal sağlık ihtiyaçları göz ardı edilmektedir (Xiang, vd., 2020). Salgın yaşamsal ve ekonomik olarak büyük kayıplara yol açmasının yanı sıra psikososyal açıdan da birçok riske yol açmaktadır (WHO, 2020). Dolayısı ile pandeminin ilk başladığı günden itibaren insanlar üzerinde gerek çıkan ölüm ve ağır hasta sayısındaki artış gerekse olumsuz yapılan medya haberleri sebebiyle ciddi seviyede korku, endişe, güvensizlik ve belirsizlik ile birlikte kaygıyı artırdığı gözlemlenmiştir (Lai, vd., 2020). Özellikle genç kuşak bu süreçten olumsuz olarak çok etkilenmiştir (Zengin ve Şengel, 2020).

Pandemi sürecinin içerisinde eğitim faaliyetlerinin aksaması, uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve özellikle gelecek kaygısı taşıyan yükseköğretim öğrencilerinin durumu sürekli kaygı seviyeleri bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışma, çeşitli üniversitelerin yükseköğretimin farklı kademelerinde eğitim gören 443 öğrenciye online anket yöntemi ile tamamen gönüllük esasına uyarak yapılmıştır. Sorularla Covid-19 pandemisi ile birlikte öğrencilerin bakış açılarını ve mevcut durumlarını analiz etmeye çalışılmış, yapılan diğer araştırmalar ile benzerlik göstererek öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı durumlarının arttığını tespit etmiştir (Lai, vd., 2020; Lee, 2020; Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Bu çalışmada elde edilen durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyi bulguları (Göksu ve Kumcağız, 2020) çalışması ile de tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların bu süreçte yaşadığı kaygı düzeyi cinsiyet faktörü açısından irdelendiğinde, kadın bireylerin erkek bireylerden daha kaygılı olduğu görülmektedir. Literatürde de yapılan taramalarda kadın katılımcıların daha kaygılı oldukları belirtilmiştir (Duan ve Zhu, 2020; Wang, vd., 2020; Zhang, vd., 2020; Şahin, vd., 2020; Göksu ve Kumcağız, 2020). Diğer yapılan çalışmalarla da benzerlik gösteren bu durumun kadınların aile ve çevrelerini koruma güdüsünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ailesine sürekli yardım ve kollama içgüdüleri ile hareket eden kadın bireylerin uzayan pandemi sürecinden ve yakınlarını kaybetme korkularından dolayı daha kaygılı olduğu düşünülmektedir. Yaş değişkeni açısından da durum değerlendirildiğinde, katılımcıların tüm yaş aralıklarında sürekli kaygı durumu görülürken, durumluk kaygınının 18-22 yaş ve 26 yaş ve üzeri bireylerde farklılaştığı

görülmektedir. Yaş açısından benzer çalışmalar mevcuttur (Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Katılımcıların arasındaki genç bireylerin hayat maratonunda en başta yer aldıkları sırada meydana gelen pandeminin kişilerin üniversite sıralarında yer alırken yüklendikleri motivasyon düzeyini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

18-22 yaş arasındaki öğrenciler hayat karşı henüz deneyim kazanmadıklarından dolayı daha çabuk panik yaşamakta ve kaygı düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır. Aynı zamanda 30 yaş üstü katılımcılar açısından da hem ilerleyen yaş hem de ekonomik olumsuz veriler ve kapanan işyerleri ile yükseköğretimin son sıralarında hayat mücadelesinde belirsizliğe itmiştir denebilir. Doğal olarak bu belirsizlik kaygıyı artıracaktır.

Okul türü değişkeni ele alındığında enstitü öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı seviyeleri diğer gruplardan oldukça farklı bir biçimde düşük çıkmıştır. İki yıllık okul okuyacak olan yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim hayatlarının büyük kısmını belirsizlik ve uzaktan eğitim görenek okuması bireylerinin kaygı seviyesini artırmıştır. Zira eğitim boyunca özellikle mesleki ve teknik alanlarda okuyan öğrencilerin diplomaya giden yolda okulu görememeleri, iş hayatında karşılaşacakları problem ve yaşayış açısından kaygı oluşturmaktadır. Pandemi ile birlikte gelen karantina süreçleri, evde kal çağrıları ve hastalığın yayılım hızı öğrencilerin kaygılarını artırmış ve bu belirsizlik durumu olumsuz bir ortam yaratmıştır. Zira tüm bu sonuç ve yorumlar bu çalışmada elde edilen bulgulardan 4. Sınıf öğrencilerinin durum kaygı seviyelerinin yüksek çıkması ile tutarlılık göstermektedir. Memiş Doğan ve Düzel de (2020) çalışmalarında lisans mezunlarının kaygılarını ele almışlardır. Bu çalışmada pandemi süreci boyunca ailesinin yanında bulunup bulunmama durumu öğrencilerin kaygıları üzerinde anlamlı sonuçlar çıkarmamıştır. Fakat çalışmaya katılanların çoğunun karantina ve evde kal çağrılarında dolayı zaten ailesi ile birlikte olması durumu, güven duygusunu tetiklemiş, kişi ailesinin destek olacağını bildiği için de belirsizlik durumunu dolaylı yoldan ortadan kaldırmıştır. Dolayısıyla azalan kaygı ortam farkını ortadan kaldırmaktadır.

İnsanlar pandemi sonrasında hem kendi ülkesinin hem de dünyanın seyrini merak ettiklerinden haberlere ve çeşitli haber kaynaklarına daha fazla ilgi göstermişlerdir. Pandemi ile ilgili verilerin takibinin doğru yapılabilmesi, haber kirliliğinin önlenmesi için ülkelerin resmi kanalları ve sağlık bakanlıkları tarafından açılan özel siteler ve uygulamalar görülmektedir. Ülkemizde de Sağlık Bakanlığı tarafından (www.covid-19.gov.tr) pandemiye yönelik özel veri şablonları ile takip edebilme olanağı hazırlanmış ve halkımıza sunulmuştur. Bu tablolarda günlük enfekte olan hasta, ölen, yatan ve iyileşen hasta sayıları paylaşılmakta, verilerdeki artan değişim ve ölüm sayıları toplumsal kaygıyı arttırmaktadır. Bu çalışmada da pandemi ile katılımcıların haber takibi sıklıklarının arttığı ortaya koyulmuştur. Katılımcı bireyler, günlük veri takibi ile belirsizlik durumunu ortadan kaldırmayı veya azaltmayı düşünürken artan sayılar hem durumluk hem de sürekli kaygıyı artırmıştır. Memiş Doğan ve Düzel (2020) çalışmalarında bireylerin normal yaşamdan uzaklaşmaları ve dini ritüellerini yerine getirememesinin kaygı seviyesini yükselttiği sonucu elde edilmiş olup, mevcut çalışmada da öğrencilerin kaygı seviyesini azaltmak için evde kalma sürecinde dini ritüellere yöneldikleri görülmektedir.

Durumluk kaygı puan ortalamaları ile sürekli kaygı puan ortalamaları arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi neticesinde Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ortalamaları ile sürekli kaygı ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r(443) = .46, p < .05$). Değişkenler arasında pozitif ilişki, durumluk kaygının artması ile sürekli kaygının da arttığı anlamına gelmektedir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile başlayan ve hala da devam eden bu belirsizlik sürecini önceden değerlendirebilmek amacıyla bu nicel çalışma tasarlanmıştır. Kaygı seviyesinin arttığı bu süreç, aşı çalışmalarının da yavaş

ilerlemesi ve hasta sayılarının yükselmesi ile psikolojik sonuçlara sebep olacak gibi görülmekte, hatta bazı uzmanlar tarafından artan kaygı ile birlikte 3. dalganın psikolojik olacağı dile getirilmektedir (www.ntv.com.tr). Kaygı, toplumsal şiddete sebep olabilir, o sebeple asla göz ardı edilmemelidir. Yapılan bu araştırmalardan elde edilen bulguların ilgili uzmanlardan oluşan ekipler tarafından takip edilmesi ve ihmal edilen sosyal sağlık, toplumsal psikoloji ve bireysel kaygıların bu uzman ekiplerdeki profesyoneller tarafından önlenmesi umut edilmektedir. Çölgeçen ve Çölgeçen'in de (2020) belirttiği gibi ancak tüm kurum ve kuruluşların bütüncül bir yaklaşım sergilediğinde sorunlar çözülecek ve pandemiden kaynaklı kaygı azalacaktır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda; tüm üniversite öğrencilerini kapsayan bir çalışma yapılarak Covid-19 pandemi süreci sonrasındaki durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri incelenebilir. Mevcut çalışmada demografik değişkenler kullanılmış olup daha farklı değişkenler ve yöntemler kullanılabilir. Pandeminin ve beraberinde uzaktan eğitimin sürecinin devam etmesi öğrencileri etkileyen kısıtlamaların kaygı üzerindeki etkilerini ve devamlılığının getireceği sorunları incelemeyi gerektirebilir. Muhakkak ki evde kalma sürecinin öğrenciler açısından olumlu katkıları da olacak ve öğrenci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üstte bulunan kendini gerçekleştirme fırsatını da gelişimine katkı yapacak faaliyetleri yaparak bulacaktır. Bu süreç gerek yeni dil öğrenimi gerekse mesleki açık çevrimiçi kurslara katılma ve benzeri eğitimleri alma şeklinde gerçekleşebilecektir. Gelecek çalışmalarda demografik değişkenlerin kendini gerçekleştirme süreçlerine etkisi de bir çalışma konusu olabilir. Bu süreç dijital çağın yeni trendlerini görmek ve buna göre kendini geleceğe hazırlayacak eğilimlere yönelmek açısından da önemlidir. Bu yönüyle kaygıyı azaltacak bu tür kazanımları inceleyen çalışmalarda yapılabilir. Ayrıca kaygıyı artıran faaliyetlerin bu duruma olumsuz etkileri de geçen zamanın ardından araştırılmalı ve kaygılarını azaltmak için yaptıkları faaliyetlerin neticeleri ile kıyas yoluna gidilmelidir.

Bu çalışma pandemi süreci ve üniversite öğrencileri ile ilgili ön çalışma niteliğinde olduğundan daha kapsamlı ve ayrıntılı incelenmesinin ileride yaşanabilecek pandemi benzeri olaylara hazırlanmak açısından önemli olduğunu vurgulamak isteriz. Kaybedecek şeyi olmayanların veya hedefi olmayanların kaygısı da olmaz. Biz, hedefi olan ve bundan kaynaklanan kaygıları yöneterek fırsata çevirerek çağı okuyan üniversite gençliği olmasını umuyoruz.

Kaynaklar

- Açıkgöz, S. C. (2019). *Depresyon, panik bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğunun psikolojik sağlık/sağlamlık/dayanıklılık ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzakta eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Arslan, F. ve Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Basmacı, G., Tektaş, M., Tektaş, N. ve Ceviz N. Ö. (2017). Kaygı düzeylerini etkileyen faktörler: önlisans öğrencileri ve mezunları üzerine bir araştırma. *Istanbul Journal of Social Sciences*, 18, 69-85.

- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*. (Çev. İsmail Türkmen). Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Belge, J. (2019). *Bir grup yetişkinde depresif semptomlar, anksiyete semptomları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Birinci, K. (2010). *Uzaktan eğitim ve din öğretiminde bir uygulama örneği: İlahiyat lisans tamamlama (İLİTAM)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bower, B. L. ve Kamata, A. (2000). Factors influencing student satisfaction with online courses. *Academic Exchange Quarterly*, 4(3), 52-56.
- Bozkurt, H. B. (2018). Aşı reddine genel bir bakış ve literatürün gözden geçirilmesi. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 8(1), 71-76.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L. ve Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.
- Cullen, W., Gulati, G. ve Kelly, B. D. (2020). Mental health in the Covid-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311-312.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. (3. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çölgeçen, Y. ve Çölgeçen, H. (2020). Covid-19 Pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 261-275.
- Duan, L. ve Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the Covid-19 epidemic. *The Lanset*, 7(4), 300-302.
- Dugas, M. J., Gosselin, P. ve Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 551-558.
- Erarslan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile depresif belirtilerle yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-183.
- Fotiadou, A., Angelaki, C. ve Mavroidis, I. (2017). Learner Autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open Distance and e - Learning*, 20(1), 95-110.
- Gezgin, H., Çam, O. ve Karademir, M. (2010). Yaygın anksiyete bozukluğu tanılı bireylere verilen psikoeğitimin tedavideki etkinliğinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 13, 65-76.
- Göksu, Ö. ve Kumcağız, H. (2020). Covid-19 Salgınında bireylerde algılanan stres düzeyi ve kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 463-479.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K. ve Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(4), 314-321.
- Horzum, M. B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen elemanlarının İnternet destekli eğitime yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 246- 262.
- Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 Salgını sürecinde kaygı ile maneviyat psikolojik sağlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 599-614.

- Kaymakcan, R., Meydan H., Telli A. ve Cevherli, K. (2013). Paydaşlarına göre ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110.
- Kluge, H. H. P. (2020). *Statement-Physical and mental health key to resilience during COVID-19 pandemic*. Erişim adresi (20.12.2020): <https://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/statements/2020/statement-physical-and-mental-health-key-to-resilience-during-covid-19-pandemic>
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N. ve Hu, S. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. *JAMA Network Open*, 3(3), 1-12.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related Anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401.
- Memiş Doğan, M. ve Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 739-752.
- Min, J., Jung, Y., Kim, D., Yim, H., Kim, J., Kim, T. ve Chae, J. (2013). Characteristics associated with low resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Quality of Life Research*, 22(2), 231-241.
- Öner, N. ve Compte, A. L. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, F. (2010). *Sağlık alanında temel kavramlar*. İstanbul: İmaj Yayınları.
- Özmen, Z. M. (2010). Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deneyimleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 217-232.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (11. bs.). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Perişan, N. (2018). *Kaygı, psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma yolları arasındaki ilişki: Üst bilişin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tokat.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Strong, P. (1990). Epidemic psychology: A model. *Sociology of Health & Illness*, 12(3), 249-259.
- Şahin, T., Aslaner, H., Eker, O. O., Gökçek, M. B. ve Doğan, M. (2020). A questionnaire study effect of COVID-19 pandemic on anxiety and burnout levels in emergency healthcare workers. *International Journal of Medical Science and Clinical Invention*, 7(9), 4991-5001.
- Şengür, D. (2020). Investigation of the relationships of the students' academic level and gender with Covid-19 based anxiety and protective behaviors: A data mining approach. *Turkish Journal of Science and Technology*, 15(2), 93-99.
- Tantan Ulu, Ş. (2019). *Kaygı, karar verme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Teachman, B.A. ve Allen, J. P. (2007). Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negative evaluation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 63-78.
- Terzi, Ş. (2006). Adaptation of resilience scale (RS) to the Turk culture: It's reliability and validity. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.

- Therault, D. (2017). Implementation of promising practices for LGBTQ inclusion: A multilevel process. *Journal of Park and Recreation Administration*, 35(3), 122–134.
- Türk Dil Kurumu. (TDK). (2020). *Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise Öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 234-247.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Xiang, T. X., Liu, J. M., Xu, F., Cheng, N., Liu, Y., Qian, K. J. ve Zhang, W. (2020). Analysis of clinical characteristics of 49 patients with coronavirus disease 2019 in Jiangxi. *Chinese Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 19(2), 154-160.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S. ve Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (covid-19) epidemic among the general population in China. *Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Erişim adresi (20.12.2020): https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjwUz3BRDTARIsAMg-HxXRYc-axDMfB5Z4xv2NAXXL8XnP7qAqEBkOBPXqb3WslDzUEctmQaAmYsEALw_wcB
- Williams, M. T., Domanico, J., Marques, L., Leblanc, N. J. ve Turkheimer, E. (2012). Barriers to treatment among African Americans with obsessive-compulsive disorder. *Journal of anxiety disorders*, 26(4), 555-563.
- Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. N. (2019). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında umudun aracı rolü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, B. ve Şengel, Ü. (2020). Üniversite Öğrencilerinin gelecekleriyle ilgili kaygı ve beklentilerinin belirlenmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 435-454.
- Zhang, W., Wang, K., Yin, L., Zhao, W., Xue, Q., Peng, M., Min, B., Tian, Q., Leng, H., Du, J., Chang, H., Li, W., Shangguan, F., Yan, T., Dong, H., Han, Y., Wang, Y., Cosci, F. ve Wang, H. (2020). Mental health and psychosocial problems of medical health workers during the covid-19 epidemic in China. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89, 242–250



Atıf için/Citation: Büyükalın Filiz, S., Dayan G. ve Dayan K. (2020). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 330-345.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürlerine İlişkin Metaforik Algıları

Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ*, Gökhan DAYAN**, Kübra DAYAN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürüne ilişkin algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel tarama yöntemi kullanılmış olup, katılımcılar 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde resmi bir ilkokulda öğrenim gören toplam 157 ilkokul 3. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilere, hayat bilgisi dersindeki kavramların öğretimi kavram karikatürleri aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri ‘Kavram Karikatürüne İlişkin Metaforik Algı Belirleme Formu’ kullanılarak toplanmıştır. Dağıtılan 157 formdan 150 tanesi değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, kavram karikatürlerine yönelik metaforların eğlendirici ve bilgi verici olduğuna vurgu yapıldığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ürettikleri metaforlarda, kavram karikatürlerini yaşamlarının parçası olan durumlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Kavram karikatürünün ilkokul öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı bir öğretim materyali olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavram karikatürü, metafor, hayat bilgisi dersi.

Metaphorical Perceptions of 3rd Grade Primary School Students Regarding Concept Cartoons

Abstract: The purpose of this study was to reveal the perceptions of 3rd grade primary school students regarding concept cartoons by metaphors. In this study, a qualitative method was used. All of 157 participants were 3rd grade primary school students in total, who were attending a state primary school in the city center of Eskişehir during 2018-2019 academic year. Life science course’s concepts were taught through concept cartoons. Research data was collected using “Metaphoric Perception Determination Form for Concept Cartoons.” 150 out of 157 distributed forms were evaluated. As a result of the research, it was found that metaphors for concept cartoons were regarded as entertaining and informative by the participants. In addition, it was seen that students associate concept cartoons with situations that were part of their lives in the metaphors they produced. It is recommended that concept cartoons can be used as an instructional material in primary schools to assist their learning.

Keywords: Concept cartoons, metaphor, life science course.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri ve Öğretimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4955-4405, sevilb@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, ORCID: 0000-0003-4883-0639, gokhandayan@yahoo.com

*** Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-1905-0070, kubrakubratuna@gmail.com

Giriş

Eğitim, toplumsal gelişimin en önemli alanı olup son yüzyıllarda oldukça vurgulanmaktadır. Özellikle örgün eğitime vurgu yapılmakta ve insan hakları kapsamında zorunlu tutulmaya çalışılmaktadır. Zorunlu örgün eğitimin ilk basamağı genel olarak ilkokullardır. İlkokul, eğitimde önemli bir aşama olup sonraki aşamalar için temel oluşturmaktadır. Bu temeli oluşturan derslerinden biri de Hayat Bilgisi dersi. Hayat Bilgisi dersi, “bireyin bakış açısını ve yaşamını temel alan, bireyin kendisini ve çevresini tanımasını sağlayan, çevresine uyum sağlayarak yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerin temellerinin atıldığı bir derstir” (Aladağ, 2016, s. 3). Bu ders; “iyi insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele almaktadır” (Sağlam, 2015, s. 4). İlkokulun ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersi ile “çocuğun hayat boyu kullanabileceği gerekli olan bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılması hedeflenmektedir” (Erdem, 2014 s. 77). Bu çerçevede Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın temel amacı; “yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 7).

Bu amaç doğrultusunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar bağlamında geniş bir içerikle yapılandırılmıştır. İlkokul çağındaki çocuklara birey, toplum ve doğa temelinde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi dersinde çocuğun sosyal ve fiziksel çevresini tanıması kavramlara ilişkin öğrenme yaşantılarına dayalıdır (Girmen, 2017). Aile ile başlayan kavram öğrenme süreci, yakın çevreyle devam etmekte ve okul ile sistematik hâle gelmektedir. Okulla birlikte daha düzenli bir yapıya kavuşan kavram öğreniminde, bireyler eğitim yaşantılarının sonuna kadar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru pek çok kavram öğrenmektedirler (Bilgin, 2018; Kurt, 2018). Yontar’a (2015) göre, “bilim ve teknolojinin etkisiyle her geçen gün yeni kavramlar ortaya çıkmakta, öte yandan var olan kavramlar, bu yeni kavramlarla ilişkilendirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır” (s. 188). Bu sayede zengin bir kavram birikimine sahip olan bireyler, hayatının her alanında etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kavram zenginliğine ulaşması, öğrenilen her kavramın öğrenende yapılandırılması ve sonraki öğrenmelerine temel oluşturması önemlidir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde; “yön, aile, trafik, istek, ihtiyaç, akraba ve cumhuriyet” kavramlarının kazanımlar içerisinde vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca, “eşitlik, adil olma” kavramları üzerinde yoğun olarak durulmuş; “duyguları dile getirme, düşüncelerini öz güvenle ifade edebilme, öneride bulunma veya bir fikri reddedebilme hakları” ile ilgili kavramlara da öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde yer alan kavramların, çocuğun okulu ve okul içindeki ilişkileri tanımasını, aile bireylerini tanımasını, akranlarıyla işbirliği yapmasını, zamanı ve mekânı algılamasını, sağlıklı ve dengeli beslenmeyi öğrenmesini, milli değerleri içselleştirmesini, kendisini, ailesini, yakın çevresini, vatanını, doğayı tanımasını ve korumasını sağlamak amacıyla öğrencilerin kavram kapasitesini doğru ve etkili bir şekilde artırmayı amaçladığı söylenebilir (Bilgin, 2018, Girmen, 2017). Hayat Bilgisi dersinde bu amaçlara ulaşmak için farklı materyaller kullanılmaktadır. İşte bu materyallerden birisi de kavram karikatürleridir.

Kavram karikatürleri, içinde bir bilim unsuru olan gündelik durumları gösteren karikatür tarzı çizimlerden oluşur (Roesky ve Kennepohl, 2008). Karakterlerin her biri durum hakkında alternatif bir bakış açısı ortaya koyar. Diyalogların kullanımı, bilimsel olarak kabul edilebilir olan bir veya daha fazla görüş de dâhil olmak üzere alternatif fikirleri sunma fırsatı yaratır (Naylor ve Keogh, 1999a; Naylor ve Keogh, 1999b). İlk olarak Keogh ve Naylor

tarafından 1991’de tasarlanan kavram karikatürleri ile öğretme stratejisi, öğrencilerin kavramları anlama konusundaki ilgisinin yanı sıra yaratıcılık ve yeniliği artırma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin ortaya çıkan sorunları keşfetmeye ve çözüm aramaya devam etmelerini teşvik eden bir yöntem olarak kabul edilir (Jamal, Ibrahim, & Surif, 2019, Naylor ve Keogh, 1999c; Naylor ve Keogh, 2013). Naylor ve Keogh’a göre (2013), kavram karikatürlerinin öğretim materyali olarak kullanılabilmesi için; bilimsel olarak doğru görüşün de yer aldığı farklı görüşlere eşit konumda yer vermesi, bilimsel görüşü günlük yaşamla ilişkilendirmesi ve olabildiğince günlük yaşamdan bir kesit içermesi gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulanmasında kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ile yaşam arasında bağlantı kurulması gerektiği savunulmaktadır. Bu nedenle, kavram karikatürleri aracılığıyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin okul öğrenmeleriyle gerçek yaşam arasındaki bağı görmeleri sağlanmaktadır. Kavram karikatürleri, öğrencilerin önceki kavramlarını, ilerleme durumlarını, öğrenme güçlüğü ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek için kullanılabilir (Sons, Heo, Krumenaker ve Tippins 2008). Hayat Bilgisi dersinde de öğrencilerin kavramları kazanması için kavram karikatürleri kullanılmaktadır.

Bu araştırmada bahsedildiği üzere; öğrenimi ve öğretimi büyük önem arz eden kavram öğretimi Hayat Bilgisi dersinde ve kavram karikatürleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

Hayat Bilgisi dersleri kavram karikatürleri aracılığıyla işlenen öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri, ürettikleri metaforları nasıl gerekçelendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine yönelik zihinsel algılarını, geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla inceleyen nitel bir çalışmadır. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yönteminde tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, “geçmiş veya günümüzde var olan bir durum, olgu veya olayı var olduğu şekliyle müdahale edilmeden betimleme ve ortaya koymaktır” (Karasar, 2011, s. 77). Tarama araştırması, “bireylerin tutum, eylem, fikir veya inançlarını belirlemede tercih edilen bir yöntem olduğundan değişkenler arasında ilişkileri incelemeye tahminler yapmaya ve alt grupların nasıl değiştiğini belirlemeye de yardımcı olmaktadır” (Christen, Johnson ve Turner 2015, s. 371). Nitel araştırma, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, sosyal olayları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırma yöntemine ait tarama deseninin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin kavram karikatürlerine dönük metaforlarına herhangi bir etkilemede bulunulmaksızın doğal süreç içerisinde var olduğu şekliyle betimlenmesidir.

Katılımcılar

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. yarısında, Eskişehir ili merkeze bağlı resmi bir ilkokulda beş farklı şubede öğrenim gören 157 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde üzerinde çalışılan sorunları aydınlatarak, bilgi açısından zengin durumların seçilmesine odaklanan amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemin mantığı “önceden belirlenmiş bir önemdeki ölçütleri karşılayan tüm durumları gözden geçirmek ve incelemektir” (Patton, 2018, s. 238). Araştırmada, öğrencilerin üçüncü sınıfta öğrenim görmeleri ve kavram karikatürleri ile ilgili uygulamalar yapmış olmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise Hayat Bilgisi dersi kavramları ile ilgili yeterli düzeyde ön öğrenmelere sahip olduklarının öngörülmesidir. Araştırma hakkında öncelikle öğrenciler ve sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmada gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya 5 farklı şubede öğrenim gören 79 erkek ve 78 kız olmak üzere toplam 157 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Sınıf/ Şube	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
3/A	14	17	31
3/B	16	13	29
3/C	16	17	33
3/D	15	16	31
3/E	17	16	33
Toplam	78	79	157

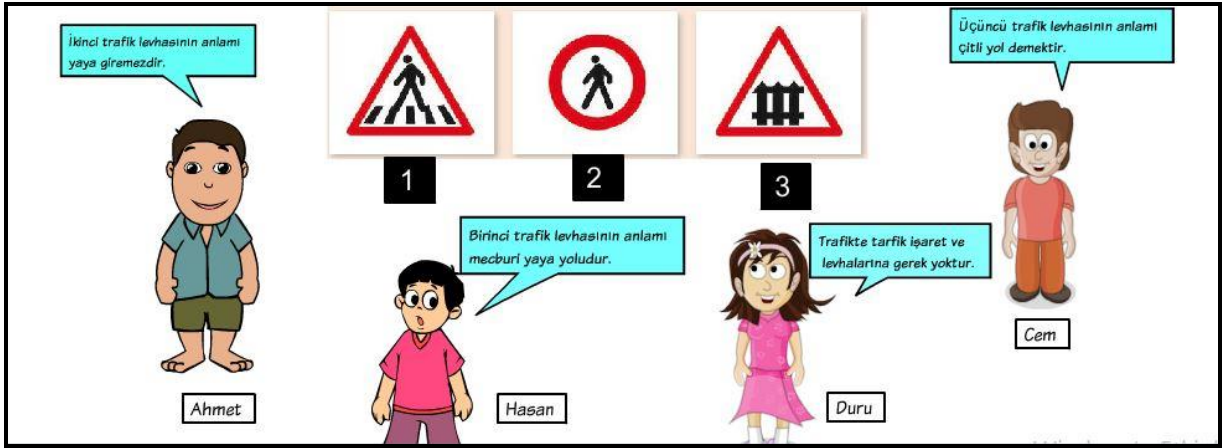
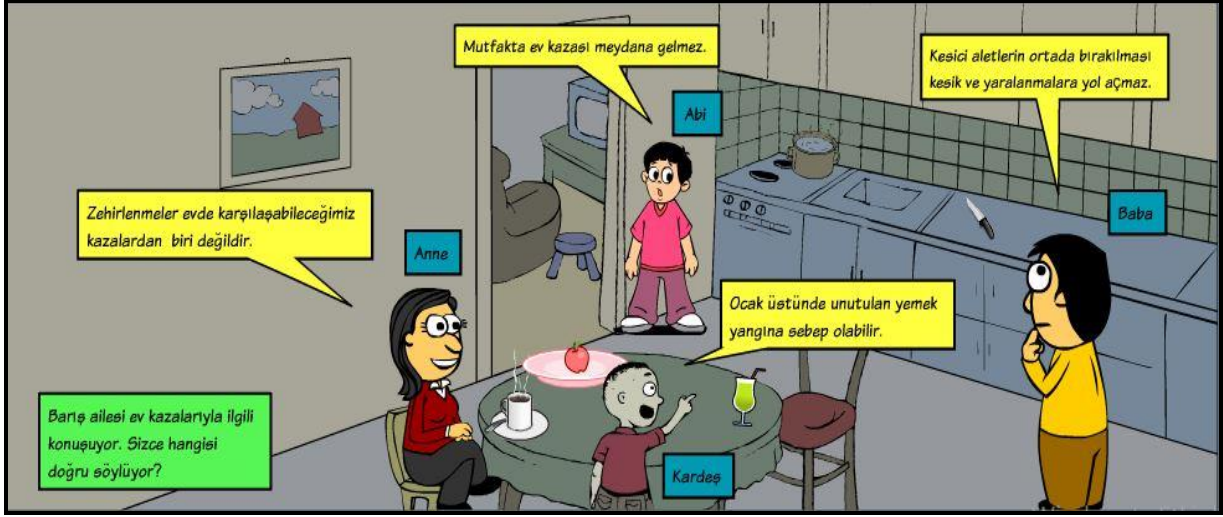
Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılan 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine yönelik metaforik algılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘Kavram Karikatürüne İlişkin Metaforik Algı Belirleme Formu’ kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için cinsiyet ve yaş soruları da yer almıştır. Katılımcıların metaforik algılarını belirtmeleri için “Kavram karikatürü benim için..... gibidir. Çünkü” ifadesine yer verilmiş olup, metafor ve metaforun gerekçesiyle birlikte kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Formun cevaplama süresi yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Araştırmanın Uygulanması

MEB (2020) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan “İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesine göre, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersleri haftada üç ders saati olarak işlenmektedir. Sorumlu araştırmacı üçüncü sınıf Hayat Bilgisi derslerini haftada iki ders saati olmak üzere kendisi işlemiştir. Ayrıca, uygulama süresince sınıf öğretmenin öğretim yılı başında belirlediği ünite takvimi planlamasına ve haftalık ders programı çizelgesine bağlı kalınmıştır. Bu bağlamda uygulama süreci sorumlu araştırmacı tarafından Hayat Bilgisi dersi öğretim saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen form ile veri toplama öncesi, öğrencilere kavram karikatürleri ile ilgili olarak genel bir açıklama yapılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde işlemekte oldukları “Güvenli Hayat” ünitesindeki kavramların öğretiminin kavram karikatürleri aracılığıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. “Güvenli Hayat” ünitesinde öğrencilerin güvenliği için; trafik işaretleri, işaret levhaları, yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalar ve yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımını ile ilgili kazanımlarda yer alan kavramların öğretimi kavram karikatürleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, “trafik, acil durum,

kaza, oyun araçları, güvenlik, oyun alanları” kavramları kavram karikatürleri aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından Toondoo web 2.0 platformu (<http://www.toondoo.com>) kullanılarak hazırlanan kavram karikatürlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.



Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi; “analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı” (Creswell, 2016, s. 180) içermektedir. Araştırmada verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, “hacimli olan nitel veriyi alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini” (Patton, 2018, s. 453) ifade eder. Bu yöntemde ilk olarak konuya ilişkin betimleme ve kodlamalar yapılır (Arıkan, 2013) ardından “birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260). Araştırmada içerik analizi aşağıdaki adımlar uygulanarak yapılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları

Verilerin Kodlanması: Bu adımda ilk olarak geliştirilen metaforların konusu ve benzetme yönü arasında kurulan mantıksal ilişkiler kontrol edilmiştir. Bu aşamada bazı bilgiler göz ardı edilerek verilerde ayıklama yapılabilir çünkü nitel bir çalışmada bütün bilgiler kullanılabilir değildir (Wolcott, 1994). Elde edilen katılımcı formlarından üç tanesi benzetme yönü yani gerekçeye yer vermemesi, iki tanesi birden fazla metafor içermesi, iki tanesi ise metafor ve benzetme yönü arasında mantıksal ilişki kurmadığı için analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Bunlardan geriye kalan 77 metafor kullanım sıklığına göre dizilmiş ve kodlanmıştır.

Temaların Oluşturulması: Temaların oluşturulması adımı öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ortak özelliklerine ve benzetme yönlerine bakılarak birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılmış ve oluşturulan kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar 10 kategori altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Metaforik algı verileri toplandıktan sonra katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların her soru için verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra aynı olan ve aynı anlamı taşıyan metaforların frekansı alınmıştır. Katılımcıların birden fazla verdiği cevaplar olduğundan frekans değerleri değişmektedir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için veriler aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanarak kodlayıcı güvenilirliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca belirsiz içeriğe sahip kategoriler ise araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Bulgular

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kavram karikatürüne yönelik metafor algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma kapsamında, öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar genel olarak kelime bulutuyla, metaforların ait oldukları kavramsal kategoriler ise şekille ifade edilmiştir. Son olarak kavramsal kategoriler içerisinde, yer alan metaforlar ve gerekçeli ifadeleri frekanslarla toplulaştırılarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların Kavram Karikatürüne İlişkin Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Bulgular

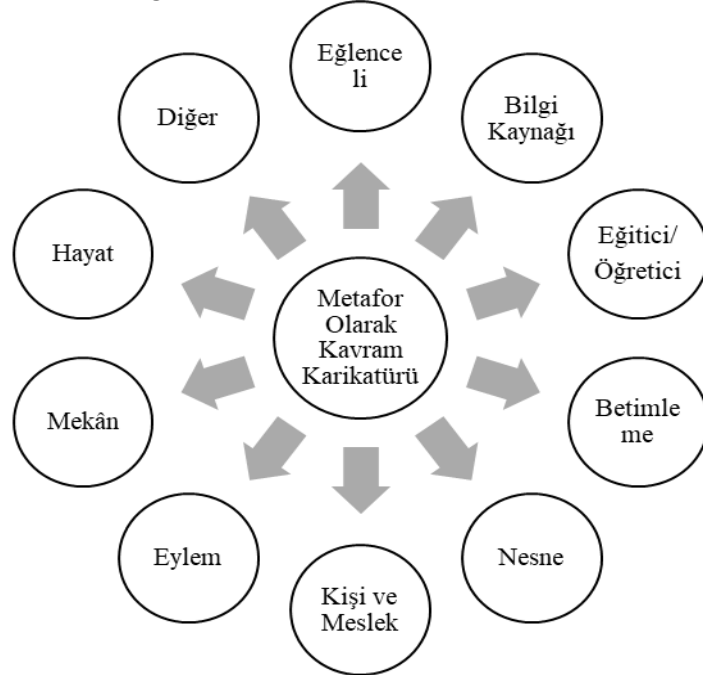
Araştırmaya katılan 157 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi kavram karikatürüne ilişkin toplam 77 metafor geliştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar Şekil 3'te kelime bulutu kullanılarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Kavram karikatürüne ilişkin geliştirilen metaforlara ait kelime bulutu (<https://wordart.com>)

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenciler kavram karikatürüne ilişkin çok sayıda metafor üretmiş ve kullanım sıklıklarına göre bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin en fazla geliştirdikleri metaforlar eğlence, bilgi, öğretmen, bilgilendirici ve kitap metaforlarıdır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar genel olarak incelendiğinde, kavram karikatürlerini yaşamlarının parçası olan durumlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların Kavram Karikatürüne İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorileri ve Gerekçeli İfadelerine İlişkin Bulgular



Şekil 4. Kavram karikatürüne ilişkin geliştirilen metafor kategorileri

Kavram karikatürüne ilişkin geliştirilen metafor kategorilerin gösterildiği Şekil 4'e göre eğlenceli, bilgi kaynağı, eğitici/öğretici, betimleme, nesne, kişi ve meslek, eylem, mekân, hayat ve diğer olmak üzere 10 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerin altında farklı alt kategoriler yer almıştır.

Eğlenceli olarak açıklanan kavram karikatürleri için katılımcıların geliştirdiği metaforlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Eğlenceli Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Eğlenceli Kategorisi	
Metafor	f
Eğlence	24
Güzel	5
Komik	4
Sevgi	3
Güldürücü komik resim	1
Davranış	1
Heyecanlı	1
Çok hoş	1
Mutluluk	1
Zevkli	1

Eğlenceli olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 2'ye göre katılımcılar kavram karikatürlerini en çok eğlence olarak betimlemektedir. Katılımcıların 'eğlence' metaforu için belirttiği gerekçelerden bazıları şöyledir: "Eğlenceli konular vardı." "Hem karikatürleri çok ama çok severim." "Soruları cevaplarken çok eğlenceli." "Bazı bilmediğim şeyleri öğrendim." "Bizi eğlendirerek öğretir ve doğru-yanlışları öğretir." "Çok eğlenceli, komik; buna güzel günlerimi zamanlarımı anlatır." Diğer bir metafor olan 'güzel' metaforu için öğrencilerden bazıının gerekçeleri ise şu şekildedir: "Güzel, bilgili, heyecanlı şeyler olduğuna eminim." "Doğruyu bulmak bulmaca gibiydi." 'Komik' olarak betimleyenler "Karakterlerin tipleri çok komik," "Bazen söyledikleri şeyleri anlamsız ve bana komik gelir," "Güldürücü şeyler var," "Bizi güldürür ve komiktir" şeklindedir. 'Sevgi' olarak betimleyenler "Konuşma baloncukları yazılan kendisi konuyormuş gibi görüldüğü için çok hoşuma gidiyor;" 'güldürücü komik resim' diyen öğrenciler ise "Resimlerdeki kelimeler beni güldürüyor ve bilgilendiriyor;" 'heyecanlı' olarak açıklayanlar ise "Heyecan ve güzel şeylerin olduğunu düşünüyorum. Onda güzel, bilgili, heyecanlı şeyler olduğuna eminim" şeklinde gerekçeler sunmuştur. Katılımcılar, eğlenceli olarak açıkladıkları kavram karikatürlerini betimleyen alt kategorilerde kavram karikatürlerinin bilgi verirken aslında eğlendirdiğine vurgu yapmış ve buna göre metaforlar üretmişlerdir.

Bilgi kaynağı olarak betimlenen kavram karikatürleri için katılımcıların ürettiği metaforlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Bilgi Kaynağı Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Bilgi Kaynağı Kategorisi	
Metafor	f
Bilgi	8
Bilgilendirici	7
Bilgili	3
Bilgi kaynağı	3
Parlak fikir	2
Bilgi dolu	3
Bilgi kutusu	1
Bilgi deposu	1
Bilmece	1
Düşündürücü kavram	1
Önemli bilgi	1
Test yaprağı	1

Bilgi kaynağı olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 3'e göre, katılımcılar kavram karikatürlerini en çok bilgi olarak betimlemektedir. 'Bilgi' için öğrencilerin nedenlerine örnek olarak "Çizgi filmlerde her bir bilgi ve anlamı vardır.", "Beynimi daha çok geliştiririm, daha iyi bir çocuk olurum davranışlarım daha iyi olur" ve "Çok şey öğretir, aklımızı çalıştırıp ve bir şeyler öğretir" gösterilebilir. Yine 'bilgilendirici' alt kategorisi için "Bize bilgi verir," "Her şeyi bize öğretir yanlışlarımızı düzeltir, bana göre karikatür böyledir" ve "Her şey anlamlı ve bize öğretiyor" gerekçeleri gösterilebilir. 'Bilgili' için "Karakterlerin üzerinde yazı baloncukları vardır. Bir tanesinde yanlış ve doğruları buluruz;" 'bilgi kaynağı' için "Benim eğlenceli bilgi edinme kaynağım," "Çok bilgiliydi, bilmediğimiz öğrendik;" 'bilgi dolu' için "Bize doğru ve yanlış öğretir," "Doğru olanı bulmak çok güzeldi," "Çok güzeldi. Doğru olanı bulmak çok eğlence doluydu. Bazı yazılarda kötü bazıları yazılar ise güzeldi;" 'bilgi deposu' için ise "Ortaya bir konu atılır, bu konu hakkında herkes gibi kendi bildiklerini düşüncelerini fikirlerini söylerler. Bizde bilmediğimiz bazı şeyleri kavram karikatüründen öğrenmeliyiz. Herkesin bir konu hakkında bilgi ve fikirleri vardır;" 'bilmece' için "Cevabını düşünüp tanışıp buluruz.

Bilmecenin cevabını yanlış söylesek bile doğruyu öğreniriz” ve ‘test yaprağı’ metaforu için “Doğruları buluruz. Doğruyu öğreniriz, yanlışların arasında doğruyu buluruz” şeklinde nedenler açıklanmıştır. Katılımcılar, bilgi kaynağı olarak kavram karikatürlerini, bilgiyi öğrenmede bir araç olarak görürken onların doğru bilgiyi öğrenmesini sağlamasına, doğru cevap arayışına ve onları düşünmeye sürüklemesine bağlı metaforlara vurgu yaparak gerekçelerini açıklamaktadır.

Katılımcıların oluşturduğu metaforlardan eğitici/öğretici olarak kavram karikatürleri teması Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Eğitici/Öğretici Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Eğitici / Öğretici Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Eğitici	4
Öğretici	3
Doğru davranışlar	2
Eğitim	1
Eğlenceli öğrenme aracı	1
Sessiz öğretim	1
Düşündürücü	1
Empati	1
Yaratıcı	1

Eğitici/Öğretici olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 4’e göre katılımcılar kavram karikatürlerini en çok ‘eğitici’ olarak betimlemektedir. Bu duruma “Bizi öğretir ve alıştıırır,” “Doğru olan davranışları bize karikatürle anlatıyor ve doğru davranan kişiyi bulmamızı istediği için eğitici ve bilgilendirici karikatür gibidir” ve “Karikatürler doğru davranışları öğretiyor. Hem zararlı ve zararsız davranışları öğrettiği için beğendim.” cümleleri örnek gösterilebilir. Yine ‘öğretici’ alt kategorisi için “Orada yazan öğretici bilgidir, çok güzeldi. Ayrıca yanlış söylenenler çok komiktir,” ‘Sessiz öğretim’ alt kategorisine “Sessiz ve birçok şey öğretiyor ve insanlara hayatlarında daha da bilinçli olmayı öğretiyordur” gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca ‘empati’ becerisi için “Karakterlerin üzerinde konuşma balonları vardır” ifadesi ile konuşma balonlarının kendilerinde empati duygusunu geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin eğitici/öğretici kategorisindeki metaforları için kavram karikatürlerinin daha çok işlevine vurgu yaptığı söylenebilir.

Katılımcıların geliştirdiği metaforlardan betimleme olarak kavram karikatürleri temasıyla ilgili bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Betimleme Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Betimleme Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Renkli	4
Hayal dünyası	2
Macera	2
Kahraman	1
Parlak	1
Huzur	1
Değişik	1
Rüya	1
Sakinlik	1

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları

Sessizlik	1
Sihirli şişe	1
Mutluluk	1
Önemli	1
Sürpriz	1

Betimleme olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 5'e göre katılımcılar kavram karikatürlerini en çok renkli olarak betimlemekte ve bu durumu "Çünkü karakterler ve cevapları rengi hoşuma gidiyor" ve "Bütün renkler vardır" gerekçeleri ile ifade etmektedirler. Yine 'hayal dünyası' metaforu için "Baloncuklarda eğitim biçim anlamında yazılar yazan o bana bilgi anlamında gelir. Belki de baloncuklardan komik şeyler yazar o da bana ve başkalarına komik gelir," "Mesela bir karikatür içinde hayallerim isteklerim oluyor. Moral bozan şeyler yoktur;" 'macera' metaforu için "Karakterlerden bazıları çok komik bazıları ise doğru yanlış belirtir ve bizi eğlendirir. Mesela bizi doğru ya da yanlış yönlendirir" örnekleri verilebilir. Yine 'huzur' metaforuna "Beni çok rahatlatıyor ve dinlendiriyor;" 'değişik' metaforuna "Bazıları saçma bazıları eğlendiricidir. Bazıları güldürücü yanı değişti;" 'sakinlik' için "Beni dinlendiriyor, sakinlik getiriyor ve kendi huzurlu hissediyorum;" 'sihirli şişe' için "İçinde çok bilgi saklıdır" şeklinde nedenler sunulmuştur. Betimleme olarak belirtilen metaforlar için katılımcıların kavram karikatürlerinin görsel yapısına vurgu yaptığı görülmektedir.

Nesne olarak kategorileştirilen kavram karikatürleri için katılımcıların ürettiği metaforlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Nesne olarak kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımı

Nesne Kategorisi	
Metafor	f
Kitap	6
Çizgi roman	2
Ağaç	1
Çizim	1
Kalem ve defter	1
Mum	1
Sözlük	1
Şeker	1
Trafik ışıkları	1

Nesne olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 6'ya göre katılımcılar kavram karikatürlerini en çok kitaba benzetmekte olup gerekçe olarak "Güzel ve yeni bilgi öğreniyorum," "Heyecan veren sonunu sabırsızlıkla beklediğim bir hikâyeye gibidir" ve "Kitapta bilgi vardır her karikatür eğlencelidir" cümleleri örnek gösterilebilir. Yine çizgi roman metaforu için "Resimler var yazılar var çizgi roman gibidir" ile "Bilgileri kavramak ve resimlerle komiktir" gerekçesi; 'ağaç' metaforu için "Ağacın dallarında meyve vardır, karikatür de her dalında bilgi vardır;" 'mum' metaforu için ise "Karikatürler bizi aydınlatır ve bilgilendirir. Ayrıca bazı olayların veya düşünceleri resim yoluyla bizlere aktarılmasıdır;" 'sözlük' metaforu için "Hayatımızda kullanacağımız bütün bilgiler bir aradaydı" ve 'şeker' metaforu için "Şeker yerken mutlu olduysam bilgileri öğrenince de mutlu olurum" gerekçeleri sunulmuştur. Katılımcıların nesne olarak açıkladıkları metaforlarda bilgiyi sunuş ve aydınlatıcı olması gibi durumları vurgulanmıştır.

Katılımcıların kişi ve meslek temasında açıkladıkları kavram karikatürlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Kişi ve Meslek Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Kişi ve Meslek Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Öğretmen	8
Doktor	1
Kuaför	1
Aile	2
Arkadaş	1

Kişi ve Meslek olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 7'ye göre katılımcıların kavram karikatürlerini en çok 'öğretmen'e benzettikleri görülmektedir. Buna örnek nedenler şu şekilde verilebilir; "Hep doğruyu öğretir, yanlış yaptığımız zaman bize doğru yolu gösterir," "Öğretmenim benim için melek gibi çünkü bana okumayı yazmayı öğretiyor o olmasa ben okumayı bilemezdim," "Kavram karikatürleri bize bir şey öğretir. Öğretmende bize bilgilendirici şeyleri öğretir." 'Doktor' metaforu için "Doktor doğru ilaç yazar karikatür doğru bilgi verir;" 'kuaför' metaforu için "İnsanlar saçlarını güzel yapar güzel olmasa değiştirebilir. Beğenince bence güzel olabilir" gerekçe olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda 'arkadaş' metaforu için "Arkadaşlarımızla tartışarak doğruyu buluyoruz karikatürlerle de tartışıp doğruyu buldu." olarak açıklamışlardır. katılımcıların kavram karikatürlerini; okulda zaman geçirdikleri ve öğretimin kaynağı olarak gördükleri öğretime vurgu yapması ve arkadaşları gibi kavram karikatürleri üzerinden de tartışma yürütebileceğini yine doğru bilgiye ulaşmada bir araç olmasını göz önüne aldıkları söylenebilir.

Eylem olarak kavram karikatürleri teması için bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Eylem Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Eylem Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Oyun oynama	4
Dersler	2
Bizimle konuşur	1
Resimli ders	1
Satranç	1
Sosyal faaliyetler	1

Eylem olarak açıklanan kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımının gösterildiği Tablo 8'e göre katılımcıların kavram karikatürlerini en fazla 'oyun oynama' metaforuna benzettikleri görülmektedir. Bu durum için "Okuyarak öğreniyoruz, resimlere bakarak öğreniyoruz ve oyun oynuyoruz" ve "Oyun oynamayı sevdiğim kadar kavram karikatürlerini de seviyorum" örnek nedenler olarak gösterilebilir. Yine 'dersler' metaforu için "Dersleri çok iyi kavramamı sağlıyor," "Bir karikatür okuyunca diyorum ki; 'bu karikatür bana bir ders veriyor' diyorum. Ama her karikatür bana farklı bir ders veriyor. Bazıları bilgili bazıları eğlenceli ve bazıları hiç unutmayacağım bir ders veriyor;" 'bizimle konuşur' metaforu için "Karakterlerin üzerinde konuşma balonları vardır;" 'satranç' için "Eğlenceli ve düşündürücü şeyler vardır içinde" ve 'sosyal faaliyetler' için "Arkadaşlarımla ve öğretmenimle geçirdiğim zaman çok iyi geçiyor ve bu sosyal faaliyetleri yaparken çok ama çok mutlu oluyorum" nedenleri belirtilmiştir. Eylem olarak belirtilen metaforlarda kavram karikatürlerinin öğrencilerin sevdikleri etkinliklere vurgu yaparak kavram karikatürlerini de sevdikleri etkinlikler gibi olduğunu belirtmektedir.

Mekân olarak açıklanan kavram karikatürlerine ilişkin katılımcıların ürettiği metaforlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Mekân olarak kavram karikatürleri kategorisindeki metaforların dağılımı

Mekân Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Dünya	4
Can yuvası	1
Kütüphane	1
Okul	1
Türkiye	1

Mekân olarak açıklanan kavram karikatürlerine ilişkin katılımcıların ürettiği metaforların gösterildiği Tablo 9’a göre ‘dünya’ en çok belirtilen metafordur. ‘Dünya’ metaforu için öğrencilerin örnek gerekçeleri şunlardır: “Her şeyi öğreniriz,” “Dünyada karikatürler gibi komik şeyler vardır ve bilgilendiricidir. Değişik insanlarda vardır” ve “Bilgilendirici öğretici derslerimi tekrarlamamızı sağladı. Bu benim dünyama göre harikaydı” ifadeleri gösterilebilir. Yine ‘kütüphane’ metaforu için “Bilgi veren ve doğruyu söyleyendir” şeklinde neden açıklanmıştır. Mekân olarak belirtilen kavram karikatürlerinde bilginin alındığı mekânlar olan okul, kütüphane gibi mekânlarla kavram karikatürlerinin bilgi boyutuna vurgu yapıldığı söylenebilir.

Hayat olarak açıklanan kavram karikatürlerine ilişkin katılımcıların belirttiği metaforlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Hayat Olarak Kavram Karikatürleri Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Hayat Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Hayat	4
Yaşam kaynağı	3

Hayat olarak açıklanan kavram karikatürlerine ilişkin katılımcıların belirttiği metaforlardan ‘hayat’ metaforu en fazla yinelenendir. Bu metafor için neden olarak şu gerekçeler sunulmuştur: “Öğreniyoruz ve bilgilendiriyor yaşam hayatımı anımsatıyor,” “Bana trafik kurallarını öğretti. Çünkü trafik kuralları benim hayatımı korur” ve “Adı üstünde karikatür olduğu ve bilgi kutucukları olduğu için çok güzel ve çok heyecanlı yani çok gerçekçi idi” şeklinde kavram karikatürlerinin hayatın bir parçası olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir.

Diğer olarak açıklanan herhangi bir kategoriye girmeyen metaforlara ilişkin metaforlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Diğer Kategorisindeki Kavram Karikatürlerinin Metaforların Dağılımı

Diğer Kategorisi	
Metafor	<i>f</i>
Soru işareti	2
Beyin	1
Enerji	1
Göz	1
Güvenli	1

Diğer olarak açıklanan herhangi bir kategoriye girmeyen metaforlar ilişkin katılımcıların ürettiği metaforlardan olan ‘soru işareti’ metaforu için öğrenciler “Hep cevabını merak etim,” “İçinde bilmediğim bir sürü bilgi var;” ‘beyin metaforu’ için “Beynimizle düşünür ve merak ederiz;” ‘göz’ metaforu için “Görüyoruz ve doğru bilgiler öğreniyoruz;” ‘enerji’ metaforu için “Enerji sayesinde iş yaparız. Karikatürlerde öğreniriz hayatımızda uyguluyoruz” ve ‘güvenli’ metaforu için “Bize yanlış ve doğruları gösterir” gerekçelerini göstermişlerdir. Diğer kategorisi için öğrencilerin kavram karikatürlerinin güvenilir bilgi verdiği inandıkları ve onları merakla sürüklediğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Geleneksel bir zihinsel mekanizma olan (Barcelona, 2003) metaforlar eski Yunan filozofları ve Aristo’ya kadar uzanmakta olup “bir şeyin başka bir şey olarak tanımlanmasıdır” (Cuddon, 1998, s. 507). Diğer bir deyişle analiz edilmek istenen kavramın nasıl algılandığını ortaya çıkartılmasına yardımcı olmaktadır (Cerit, 2008). Bir kinaye çeşidi veya edebi kavram olan metaforlar “iki durum arasında farklılığın göz ardı edilip benzerlikleri üzerinden karşılaştırma olanağı sunmaktadır” (Miles ve Huberman, 2015, s. 250).

Öğrencilerin fikirleri, öznel deneyimlerine ve inançlarına dayanır ve onlara çevrelerindeki dünyayı açıklar. Öğrenci fikirleri değişime karşı çok dirençlidir. Bu fikir değişikliği süreci kavramsal değişim yoluyla uygulanır. Ancak kavramsal değişim çok karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler, yeni fikirleri veya yeni kavramları mevcut bilişsel yapılarına entegre edemezlerse ezberleme gerçekleşir, hafıza kısa ömürlü olur ve transfer becerilerine hâkim olamaz (Kubiato, Usak ve Pecusova, 2011; Minárechová, 2016). Öğrencilerin yaşam deneyimleriyle kavramların düzenlenmesi; öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile birey odaklı düzenlemeleri dikkate alarak günlük yaşamla ilişkisini sağlama gerekliliğini getirir. Bu gerekliliğin Hayat Bilgisi dersinde karşılanması amacıyla kullanılacak öğretimsel kaynaklardan biri de kavram karikatürleri olarak öne sürülebilir (Dündar ve Şentürk, 2012; Kabapınar, 2019). Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde bir öğretim materyali olan kavram karikatürlerine yönelik ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. Öğrenciler; kavram karikatürlerine dönük olarak 77 metafor üretmiş olup bu metaforlar 10 kategori altında ele alınmıştır. Bu kategoriler; betimleme, eğlenceli, bilgi kaynağı, hayat, nesne, eğitici/öğretici, mekân, kişi ve meslek, eylem ve diğer olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan kavram karikatürlerinin öğrenciler için eğlendirici olduğu ve bilgi verici olduğuna vurgu yapılan gerekçeler sunulmuştur. Araştırma, Ceylan’ın (2015) fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımıyla ilgili yaptığı çalışmadaki kavram karikatürlerinin eğlendirici, eğlenceli ve farklı olduğuna yönelik öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir. İzgi’nin (2012) bulgularıyla da örtüşen mevcut çalışmaya göre kavram karikatürleri, ilköğretim öğrencilerinin hoşuna gitmektedir. Ayrıca kavram karikatürlerinin öğrenciler için görüntü açısından çekici olması da metaforlarına yansımıştır. Bu durum Kılınç (2008), Çiçek (2011), Şenocak (2018) ile Demirel ve Aslan’ın (2014) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin kavram karikatürlerinin doğru/yanlış bilgi konusunda yol gösterici ve bilgi verici olduğuna dönük metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu, Stephenson ve Warwick’in (2002) kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu sonucuyla benzerdir. Yine İzgi (2012) ve Uzoğlu, Yıldız, Demir ve Büyükkasap’ın (2013) çalışmalarına paraleldir. “Bilgi kaynağı olarak kavram karikatürleri” kategorisinde yer alan metaforlara ait bulguların, epistemolojik inançların belirlenmesinde kavram karikatürlerinin avantajlı görüldüğü belirtilen Atasoy’un (2020) düşüncelerini desteklemektedir. Ancak öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemi olan somut işlemler dönemi göz önüne alındığında üretilen bazı metaforları gerekçelendirme de sorun yaşadıkları söylenebilir. Çünkü somut işlemler döneminde olan çocuklar, “soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinden kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar” (Senemoğlu, 2020, s. 52).

Gerçekleştirilen çalışma kapsamında kavram karikatürlerinin Hayat Bilgisi öğretim dersleri için etkili bir öğretim materyali olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, kavram karikatürlerinin durumla ilgili alternatif bakış açısı sunması, alternatifler arasına bilimsel olarak kabul edilebilir bakış açılarını dâhil etmesi ve alternatiflere eşit statü vermesi özelliklerinin öğretimdeki etkililiği artırmasıyla (Stephenson ve Warwick, 2002) ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda ilkököl dönemindeki çocuklar için kavram karikatürünün öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı bir öğretim materyali olarak sınıf öğretmenleri tarafından kullanılabilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte ilkököl öğrencilerinin kavram karikatürleri ile ilgili algılarını ortaya koyacak farklı araştırma teknikleri kullanılabilir. Ayrıca farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin kavram karikatürlerine yönelik algılarını ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Atasoy, S. (2020). Using concept cartoons to identify the epistemological beliefs of middle school students. *Journal of Science Learning*, 3(3), 165-173.
- Barcelona, A. (Ed.). (2003). *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. New York: Mouton de Gruyter
- Bilgin, D. (2018). *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Ceylan, Ö. (2015). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yapılarına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Ed.), Ankara: Siyasal.
- Cuddon, J. A. (1998). *Dictionary of literary terms and literary theory*. London: Penguin Books
- Çiçek, T. (2011). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Demirel, R. ve Aslan, O. (2014). The effect of science and technology teaching promoted with concept cartoons on students' academic achievement and conceptual understanding. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392.
- Dündar, H., & Şentürk, M. L. (2012). Concept cartoons and their using in life studies lesson. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 44-58.
- Erdem, A. R. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed.), *Sınıf öğretmeni adayları için hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 75-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girmen, P. (2017). Hayat bilgisi dersi ve kavram öğretimi. B. Tay, Ş. Güldalı Uçuş ve M. Baş (Ed.) *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 257-281). Ankara: Pegem Akademi.
- İzgi, Ü. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim I. kademe fen eğitiminde kavram karikatürü kullanımının etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jamal, S., Ibrahim, N. ve Surif, J. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: A systematic literature review analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 51-58. doi:10.3926/jotse.542

- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi: Hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: Bilim karikatürleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kubiatko, M., Usak, M., & Pecusova, E. (2011). Elementary school pupils' knowledge and misconceptions about birds. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 163-181.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar) tanıtım sunusu*. Erişim adresi (12.04.2019): http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163829_HAYAT_BYLGYSY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2020). İlköğretim kurumları (İlkokul-ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Erişim adresi (12.10.2020): <http://ttkb.meb.gov.tr>
- Minárechová, M. (2016). Using a concept cartoon© method to address elementary school students' ideas about natural phenomena. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 214-228.
- Naylor, S. ve Keogh, B. (1999a). Science on the Underground: An initial evaluation. *Public Understanding of Science*, 8(2), 105-122.
- Naylor, S. ve Keogh, B. (1999b). Science goes underground. *Adults learning*. 10(5), 6-8.
- Naylor, S. ve Keogh, B. (1999c). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation, *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446. doi:10.1080/095006999290642
- Naylor, S. ve Keogh, B. (2013). Concept cartoons: What have we learnt?. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 3-11.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Roesky, H. W. ve Kennepohl, D. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. *Journal of Chemical Education*, 85(10), 1355-1360.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s. 1-15). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sons Y. , Heo M. , Krumenaker L. ve Tippins D. (2008). Cartoons: An alternative learning assessment. *Science Scope*, 31(5), 16-21.
- Stephenson, P. ve Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light, *Physics Education* 37(2), 135-141.
- Şenocak, K. Z. (2018). *Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Uzoğlu, M., Yıldız, A., Demir, Y. ve Büyükkasap, E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışıqla ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin ve açık uçlu soruların etkililiklerinin karşılaştırılması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s. 367-388.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları

Yontar, A. (2015). Yaşama tutulan ayna: Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 188-214). Ankara: Nobel.



Atf için/Citation: Görgün, G. ve Eken, Z. (2020). 7. Sınıf matematik dersi cebir konularının öğretiminde hands-on aktivitelerinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 346-362.

7. Sınıf Matematik Dersi Cebir Konularının Öğretiminde Hands-on Aktivitelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*

Güler GÖRGÜN**, Zeynep EKEN***

Öz: Bu çalışmanın amacı hands-on aktivitelerle yapılan öğretimin 7. sınıf cebir alt öğrenme alanında öğrencilerin başarısı ve tutumuna olan etkisini araştırmaktır. Çalışma nicel yöntemlerden öntest-sontest desenli yarı deneysel bir çalışmadır. Uygulama boyunca deney grubunda hands-on aktiviteler içeren çalışma kâğıtları ve materyallerle ders işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel sunuş yoluyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. sınıfındaki toplam 62 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin toplanması için matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan derecelendirme ölçeğine göre puanlanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, matematik başarısını ve matematiğe karşı tutumu artırma bakımından hands-on aktivitelerle yapılan öğretim, geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre daha başarılıdır.

Anahtar Kelimeler: Hands-on aktiviteler, cebir öğretimi, STEM uygulamaları, etkinlik temelli öğrenme.

The Effects of Hands-on Activities in 7th Grade Mathematics Algebra Teaching on Student Success

Abstract: The aim of this study was to investigate the effects of teaching with hands-on activities on students' achievement and attitudes in 7th grade algebra learning. This quantitative study was designed as a semi- experimental pretest-posttest research. During the application, while courses were taught through worksheets and materials that consisted of hands-on activities in the experimental group, in the control group, the traditional teaching with presentations were used. The research was carried out with 62 7th grade students in a secondary school in Manavgat, Antalya. To collect data, mathematics achievement test and attitude scale were used. The obtained data were scored and analyzed by the researcher according to a pre-prepared rating scale. According to the analysis, it has been identified that the teaching done with hands-on activities was more successful than the traditional teaching method in terms of increasing student achievement in mathematics and attitudes towards mathematics.

Keywords: Hands-on activities, algebra teaching, STEM applications, activity-based learning

* Bu çalışma Temmuz 2017 Antalya'da tamamlanan "Hands-on Aktivitelerin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Cebir Alanına Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6764-5255, guler.gorgun@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, ORCID: 0000-0002-8939-4653, zeynepeken@akdeniz.edu.tr

Giriş

Matematik eğitimcileri öğrencilerde bilgilerin kalıcılığını arttırmanın ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin yollarını araştırmaktadırlar. Kalıcılığı arttırmak için yapılan çalışmalar incelendiğinde modeller ve uygulamalı etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin seviyesine ve ilgilerine uygun, aktif katılımlarını sağlayacak gerçekçi problem çözme ve modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamları önerilmektedir. Pestazolli, öğrenmenin, sadece test kitapları kullanılan geleneksel öğrenme ortamlarına göre, materyaller kullanılan, uygulamalar yapılan ve öğrencilerin etkinliklere birebir katıldıkları ortamlarda daha etkin gerçekleştiğini düşünmektedir. Pestazolli'nin bu düşüncesi Amerika'da 1860'lı yıllarda yaygınlaşmış ve öğrenmede deneyler ve materyaller kullanılmaya başlanmıştır.

1960'lı ve 1970'li yıllarda hands-on aktiviteler bir slogan olarak eğitim alanında kendini göstermeye başlamıştır. Derin bir araştırma, bakış açısı oluşturma, çizim, yorumlama, kritik düşünme ve bazen ürün ortaya koyma süreçlerini içeren hands-on aktiviteler, öğrencinin günlük hayat materyalleri ile doğrudan uygulama yapması ile öğrendiklerini başka alanlara transfer etmesini sağlayan bireysel veya grup aktiviteleridir (Pfaff ve Weinberg, 2009). Wenglinsky'e göre her hafta manipülatiflerle çalışan öğrenciler ayda bir defa çalışabilen öğrencilere göre %72 oranında daha ileridedir. Erken yaşlarda çocuklarda matematiksel öğrenme; öğrenme becerileri, duysal algılama ve somut deneyimlemeler ile ilişkilidir. Çocuklar sembolleri, soyut kavramları ve fikirleri somut seviyede tecrübe edindikten sonra anlayabilirler (akt. Olkun ve Uçar, 2014).

Adeeb, Bosnick ve Terrell (1999) tüm çocukların matematiği öğrenebileceğini ve hepsine tecrübe etmeleri için fırsat verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu fırsatı onlara veren problem çözme, hands-on aktiviteler ve interaktif öğrenme tecrübelerinin matematiğin öğretilmesini kolaylaştırmada önemli rol aldığını vurgulamışlardır. Freeman, McPhail ve Berndt (2002) hands-on aktiviteleri, "öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran, model inşa etme ve deneyimler ile bağlantılar kurma gibi öğrencilerin ilgilerini çeken etkinlikler" (s. 339) olarak tanımlamışlardır. Bu etkinliklerle gerçek dünya ile bağlantılar kurulduğundan öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilir. Bu durum odaklanmayı ve katılımı arttırır. Doğru planlama ile bu yöntemden alınan verim daha da artar. Freeman, McPhail ve Berndt'e (2002) göre, merdivenin hangi eğim ve yükseklikte olduğunda daha kullanışlı olacağını araştırılması bir hands-on aktivite örneğidir. Bu aktivitede öğrenciler, ölçümler ve hesaplamalar yaparak ideal olanı belirleyebilirler. Bu deneyimin, insanların merdivene çıkma ihtiyaçları göz önüne alındığında evrensel bir değere sahip olduğu da söylenebilir.

Oyuncak arabalar kullanarak, onların ortalama hızlarının hesaplanması hands-on aktivitelerle örnek olarak verilebilir. Okul içinde olduğu kadar okul dışında da uygulanabilen bu aktivitelerle model roket fırlatılarak roketin çıkacağı yükseklik ile zamanın doğrusal ilişkileri belirlenebilir. Öğrenciler grup halinde çalışarak roketin yüksekliğini bulmada kullanışlı stratejiler belirleyebilir. Diğer gruplarla sonuçları karşılaştırabilir. Bilimsel araştırmalarda uygulanan bu etkinlikler matematik öğretimiyle bütünleştirilebilir (Ramey-Gassert, 1997).

Gün geçtikçe daha yaygın olarak kullanılan hands-on aktiviteler, matematiği somutlaştırmada öğrencilere yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrenciler sadece matematiksel görevlerin nasıl tamamlandığını değil, aynı zamanda matematiksel öğrenmeye niçin ihtiyaçları olduğunu da bilmek istemektedirler. Matematiğin yaşamla nasıl bir ilişki içinde olduğu da öğrencilerin en çok sorduğu sorulardan biridir. Bu sorunun cevabını yaşayarak öğrenmenin, öğrenci başarısını ve öğrencinin bilime ilgisini arttıracığı açıktır. Eğitimcilerin bu konuda ortak

bir görüş oluşturması ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında bağlantı kurulması oldukça önemlidir. Son yıllarda bunu sağlamak için ülkemizde matematik müzeleri ve dokunarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayan matematik atölyeleri, öğrencilere bu imkânları sunmaktadır.

STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bilimlerinin bütünleştirilmesi ile öğrencilere disiplinler arası bir işbirliği ve yetenek kazandırmayı, araştırmayı, üretmeyi ve yaratıcılığı teşvik ederek problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Buyruk ve Korkmaz, 2016; Karakaya, Avcı ve Yılmaz, 2018). STEM çalışmasıyla hands-on aktiviteler derslere planlı bir şekilde entegre edilebilmektedir. STEM uygulamaları ile yapılan eğitimde öğrencilerin daha iyi motive oldukları ve daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir (Kelley ve Knowles, 2016). Çocuklara temel matematik ve fen kavramları etkinlik temelli öğretim yöntemi kullanılarak erken dönemlerde aktarılsa, örgün okul müfredatına maruz kalmadan önce bile matematik ve fen bilimlerini etkili bir şekilde öğrenebilirler. Matematik ve fen alanları pratik ve aktivite yönelimlidir. En iyi sorgulama yoluyla ve nesnelere ve sembollerin mantıklı gösterimleri ile öğrenilebilir (Ekwueme, Ekon ve Ezenwa-Nebife, 2015).

Hands-on aktivitelerin çokça kullanıldığı ortamlardan biri de otantik öğrenme ortamlarıdır. Otantik öğrenme ortamı, gerçek dünyadaki karmaşık problemler ve bu problemlerin çözümüne ulaşmada rol oynayan etkinliklerin temel alındığı, görev temelli, çok disiplinli bir öğrenme ortamı (Bektaş ve Horzum, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Otantik öğrenmede birey, gerçek dünya problemini çözmek için konuyla ilgili gerekli bilgi ve becerileri ve bu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını bizzat o gerçek dünya problemini çözerken öğrenir. Eğitim kurumlarında otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerçek dünyadaki problemlerin derslerde kullanılması gerekmektedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

Hands-on aktiviteleri öğretmen tarafından tasarlanabilir ya da hazır etkinlikler de kullanılabilir. Bu etkinlikler günlük yaşam durumlarının öğretim ile bütünleştirilmesini, yaratıcılığı geliştirmeyi ve karşılaşılan durumları yorumlamayı somut materyaller üzerinden öğrenmeyi içerir. Ancak maliyeti yüksek ve oldukça emek isteyen etkinlikleri bireysel olarak planlamak ve projeleri yönetmek oldukça zor olabilmektedir (Turgut, 2007).

Eğitimle ilgili bilimsel araştırmalar da eğitim ve öğretimde hands-on aktivitelerin kullanılmasının fayda sağlayacağı doğrultusundadır. Borenson (1987) 3. sınıf düzeyinde, hands-on aktiviteler kullanarak denklem çözme becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada olumlu sonuçlar elde etmiştir. Tablet uygulaması da bulunan “Hands-on Denklemler” ile cebir öğretimini oldukça küçük yaşlarda gerçekleştirilmiştir. Borenson’a (1987) göre öncelikle başlangıç düzeyinde cebiri kolay bir şekilde kavrayan ve buna yönelik problemleri çözen çocuklar daha sonra kolay bir şekilde ileri düzeyde cebire geçebilmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi’nin (NCTM) eski başkanlarından Shirley Frye, Borenson’un tündengimsel ve beyin temelli öğretim yaklaşımı içeren etkinliklerinin, öğrencilerde cebirsel düşünmeyi yapılandırmada etkili bir yol olduğunu dile getirmiştir (Borenson, 2011).

Matematik eğitiminde yaptığı bilimsel çalışmalarla sayısız ödül sahibi olan ve Hindistan’ın Pune Şehrinde Çocuk Bilim Merkezi’nde çalışan Gupta (2015) “Hands-on Maths Stories and Activities” adlı kitabında matematik alanında sayısız hands-on aktivite örneğine yer vermiştir. Groth (2013) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında “Hands-on Math Trip” isimli bir web sitesi oluşturulmuştur. Bu sitede, tasarlanması zaman alabilecek ve sınıf içinde uygulanabilecek hands-on aktiviteler ve çalışma kâğıtları örnekleri hazır olarak sunulmaktadır. Bu web sitesi ebeveynler ve öğretmenler için bir kaynak olacak şekilde tasarlanmış, kullanıcılara gerçek dünyaya ait uygulamalı matematik deneyimleri, fikirleri ve önerileri sunmuştur.

Haury ve Rillero (1994), “Fen Öğretiminde Hands-on Aktivitelerin İşlerliği” adlı çalışmada, hands-on aktivitelerin kullanımının 1960’tan bu yana popüler bir yöntem olduğuna ve öğretime katkılarının vazgeçilmez olduğuna değinmişlerdir. Son yıllarda bu etkinliklerden, maliyetli ve zaman alıcı olmalarından dolayı uzaklaştığını; ancak idealist öğretmenlerin bu etkinlikleri kullanmayı tercih ettiğini ve öğrenciler için oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Ekwueme, Ekon ve Ezenwa-Nebife (2015) tarafından yapılan çalışmada hands-on aktivitelerin matematik ve fen alanında öğrencilerin performanslarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada sınıfın %90’ının katılımı sağlanarak programlı olarak yapılan hands-on aktivitelerin öğrencilerin başarısına olumlu etkisi olduğunu, öğrencilerin %91,7’sinin hands-on aktivitelerini kâğıt kalemle yapılan etkinliklere göre tercih ettiklerini, öğrencilerin %87,5’inin etkinliklerden hoşlandıklarını belirlemişlerdir. Görüşme yapılan altı öğrenci, kâğıt kalemle yapılan problem çözümlerini sıkıcı, buna karşın hands-on aktiviteleri ilginç bulmuş; hands-on aktiviteleri matematiksel ve bilimsel bilgileri edinmede faydalı bulmuşlardır. Ayrıca gerçek materyal ve görevler yoluyla öğrenmeyi ve doğrulamalar yapmayı daha ikna edici bulmuşlardır.

Kukey, Gunes ve Genc (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hands-on materyalleri kullanımları ile ilgili deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada bilgisayarlar ve robotik teknoloji, lego oyunları ile beraber kullanılmıştır. Robotik teknoloji ve legolar özellikle ilköğretim ve ortaokulda gerçek yaşam edinimlerini elde etmek için kullanılmaktadır. Bu yolla problem çözerek, kritik düşünerek matematiğe karşı olumlu tutum geliştirirler. Çalışmada öğretmenler, bu etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini arttırabileceğini, matematiksel düşünceyi geliştireceğini, bu uygulamaları sınıflarında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimde bu materyallerin kullanılmasının problem çözümede alternatif yollar sunabileceği ve bu yolla öğrenme sürecine katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Fančovičová ve Prokop’in (2017) çalışmasında, orman biti hayvanının çeşitliliğinin ve yayılımının incelendiği hands-on aktivitelerin, öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe ve besin zincirinde önemli bir yeri olan organizmalara karşı tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yapılan hands-on aktiviteler öğrencilerde, bu organizmaları korumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmiştir. Bu tutumlar anlamlı düzeyde olmamasına rağmen başlangıçta kız öğrenciler bu organizmalara karşı daha fazla tiksinti duyarken deney sonunda erkeklere göre daha korumacı ve hassas bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Zahorik (1996) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencileri cesaretlendirmede ve ilgilerini çekmede hands-on aktivitelerin oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Hands-on aktivitelerin öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlikler olduğu söylene de uygulamaların zahmetli olması açısından öğretmenler tarafından etkinlikleri uygulamada isteksizlik gözlenmiştir.

Öğretim için Kaynak Alanı (RAFT) değerlendirme raporuna göre öğretmenlerin %89’u sınıflarda daha çok ve çeşitli hands-on aktiviteler yapmaktadır. Öğrencilerin %99’u hands-on aktiviteler sayesinde uzun ve karmaşık bilgileri kavradıklarını açıklamışlardır. Öğretmeyi ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren ve yaparak-yaşayarak öğrenme stratejilerine dayanan aktiviteler kullanmanın eğlenceli olduğu ve öğrenmelerin daha kalıcı olmasına da katkı sağladığı belirlenmiştir (akt. Bass, Yumol ve Hazer, 2011).

Aydın, Akın, Güven, Aka ve Taşar (2010) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf için fen dersinde hands-on aktiviteler ile hazırlanmış istasyonlar oluşturmuş ve uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin tutumlarındaki artışın erkek öğrencilere göre daha anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Garrity (1998) tarafından yürütülen ve geometri alanında işbirlikli ve modellerle öğretimde, hands-on aktiviteleri kullanmanın öğrenci başarısına ve

tutumuna etkisini araştıran çalışmada, öğrencilerin başarılarının ve ilgilerinin anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Test sonuçları aynı zamanda öğrencilerin grup içinde çalıştıklarında bireysel çalışmaya göre daha iyi öğrendiklerini de göstermiştir. Çalışmada, hands-on aktivitelerin işbirlikli olarak uygulanması tavsiye edilmiştir. Kern (2000) tarafında yürütülen ve temel aritmetik kavramlarının öğretiminde hands-on aktivitelerin ve dramanın kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumu üzerindeki etkisini araştıran çalışmada, başarının anlamlı derecede arttığı ve matematiğe karşı tutumun istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Ayrıca kalıcılığın, geleneksel yöntemlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoke (2008) tarafından yapılan çalışmada, ölçme alanında öğrenci performansını artırmak için standart matematik müfredatına ek olarak hands-on aktivitelerin uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Sonuçlara göre; öğrenciler aktiviteleri yenilikçi, öğretici ve eğlenceli bulmuşlar, öğrencilerin performanslarında, iletişimlerinde, tutumlarında olumlu yönde anlamlı değişiklikler olmuştur. Hussain ve Akhtar (2013) tarafından hands-on aktivitelerin fen bilimlerinde öğrenci başarısına etkisini araştıran deneysel çalışmada, deney grubuyla kontrol grubu arasında deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Holstermann, Grube ve Bögeholz (2010) tarafından yapılan çalışmada 28 farklı hands-on aktivite biyoloji dersi için deney, mikroskopla çalışma, sınıflandırma ve tahlil alanlarına uygulanmıştır. 7 tip hands-on aktivite öğrencilerde olumlu tutum oluştururken, diğer etkinlikler öğrenciler üzerinde herhangi bir etki yapmamıştır. Bir tip aktivite de olumsuz etki yapmıştır.

Demircioğlu ve Vural (2013) tarafından öğrenme istasyonlarının üstün yetenekli öğrencilerin performanslarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin performanslarının arttığı gözlenmiştir. Çalışma, öğretimi değerlendirmede öğrenme istasyonları ile performans değerlendirmenin birlikte kullanılabilirliğini göstermiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında “hands-on aktiviteler” bir slogan olarak görülmektedir. Hands-on aktiviteler yoluyla günlük yaşam durumlarını matematiğin içine katıp öğrencilerin araştırma, keşfetme yönlerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Çalışma kâğıtları ile bu çalışmalar daha planlı ve amaca yönelik olmaktadır. Uygulamalar birçok ülkede matematik laboratuvarlarında grup çalışmaları halinde yapılmaktadır. Öğrenciler somut materyallerle bazen makarnadan köprüler yapmakta, bazen dev bir kahve fincanının içine ne kadar kahve alabileceğini hesaplamaktadır. Bu yüzden slogan olarak kullanılan “hands-on aktiviteler” adı kısmen çevrilmeden kullanılmıştır.

Doğrusal denklemler, doğrusal denklem grafikleri, cebirsel işlemler gibi anlaşılması zor olan matematik konularının öğretiminde somut, elle yapılan etkinlikler öğretimi kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın amacı; cebir öğretiminde hands-on aktivitelerin kullanılmasının, 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bunun yanında hands-on aktivitelerle zenginleştirilmiş matematik öğretiminin matematik tutumuna etkisi de araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 7. sınıf matematik dersi cebir konularının öğretiminde hands-on aktivitelerin kullanılmasının, öğrencilerin matematik başarılarına etkisi nedir?
- 7. sınıf matematik dersi cebir konularının öğretiminde hands-on aktivitelerin kullanılmasının, öğrencilerin matematik tutumlarına etkisi nedir?

Matematik alanında birçok eğitim kurumunda, hands-on aktivitelerle desteklenen öğrenme ortamları sağlanmaya çalışılmakla birlikte bu konuda yapılan bilimsel çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu çalışma, hands-on aktivitelerle yapılan matematik öğretiminin matematik başarılarına ve tutuma etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu yönüyle bakıldığında araştırmanın

alandaki eksikliği gidermede önemli bir katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu çalışmanın, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın yeni araştırma ve uygulama alanları doğuracağı öngörülmektedir. İlerleyen yıllarda okullarda bu aktivitelerin uygulanabileceği beceri temelli matematik atölyelerin açılmasının gerekliliği düşüncesi de bu çalışmayla desteklenebilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu nicel çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan yarı deneysel desenlerden biridir. Bu desende yansız atama ile belirlenmiş iki grup vardır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Uygulama öncesinde iki grupta da bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılır. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Uygulama sonrası iki gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar edilir ve iki ölçüm analiz edilerek karşılaştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlarla ilgili bilgiler şu şekildedir:

Matematik tutum ölçeği: İlköğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Nezh Önal tarafından geliştirilmiştir (Önal, 2013).

Matematik başarı testi: Öğrencilerin 7. sınıf matematik dersi öğretim programının cebir öğrenme alanına yönelik akademik başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliğinin sağlandığını gösteren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Başlangıçta kazanımları kapsayacak şekilde Seviye Belirleme Sınavında (SBS) çıkmış ve ders kitaplarında yer alan, kazanımları ölçtüğüne karar verilen 25 adet soru seçilmiş, akademisyenlerden ve 3 uzmandan görüş alınarak 5 soru testten çıkarılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu test çalışmada öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada, grupların denkliliğinin ve gruptaki öğrencilerin önbilgilerinin belirlenmesi amacıyla, deneysel uygulamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarına matematik tutum ölçeği ve matematik başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulama ilk araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deney grubu için, kazanımlarla örtüşen 16 hands-on aktivite ve çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Öğrencilere Henry Borenson'un (2011) "Hands-on Denklemler" isimli tablet uygulaması tanıtılmıştır. Aktiviteler ve tablet uygulaması sırasında öğrencilere sadece yönergeler açıklanmış, öğrencilerden aktiviteleri iki kişilik gruplar halinde tartışarak yapması istenmiştir. Uygulama 6 hafta süresince sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, ders kitabı kullanılarak geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla matematik başarı testi ve matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Matematik Tutum Ölçeği sontest olarak verilmiştir.

Hands-on aktivitelerin sınıf içinde uygulanması sırasında çekilen çalışma fotoğrafları aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Hands-on aktivite örnekleri

Hands-on aktiviteler çalışma kâğıtları ile birlikte uygulanmış olup öğrencilerin günlük yaşam durumlarını cebirsel ifadelerle dönüştürmelerine imkân tanınmıştır. Etkinlikler sırasında 2 kişilik gruplar oluşturularak çözümleri öğrencilerin keşfetmeleri teşvik edilmiştir.

“Yapboz” etkinliklerinde öğrenciler yapbozları birleştirebilmek için denklemleri çözmelidir. “Barbie Bungee Jumping” etkinliğinde bebeğin lastik sayısına bağlı sıçrama yüksekliğini doğrusal ilişkiye çevirmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Öğrenciler lastik sayısı arttıkça Barbie'nin sıçrama yüksekliğinin doğrusal arttığını denemeler sonucunda keşfetmişler ve doğrusal denklemini oluşturmuşlardır. “Hands-on denklemler” etkinliği de tablet uygulaması ile desteklenmiş olup denklemleri elle modelleyecekleri ve çözecekleri bir düzenek içermektedir. Beyaz piyonlar pozitif bilinmeyenleri (+x), siyah piyonlar negatif bilinmeyenleri (-x) temsil etmektedir. Bir bölümden diğer bölüme geçme durumunda piyonlar ve küpler renk değiştirmektedir.



Şekil 2. Hands-on aktivite örnekleri

Öğrenci etkinlikleri 16 etkinlik olarak kazanımlarla örtüşecek şekilde ikişerli gruplar halinde planlanmıştır. Etkinliklerin bir kısmı çalışma kâğıtlarından oluşurken bir kısmı modellerle desteklenmiştir. “Işıklı Koordinat Sistemi” etkinliği öğrenciler tarafından işbirlikli bir şekilde oluşturulmuştur. Buna göre x 'e verilen değere ait düğmeye basıldığında denklemi sağlayan y değerine ulaşacağımız led yanmaktadır. Bu çalışmada amaç her x noktasına karşılık gelen bir y değerinin olduğunu kavratmak ve bir doğru üzerinde sonsuz sayıda sıralı ikili olduğunu hissettirmektir.

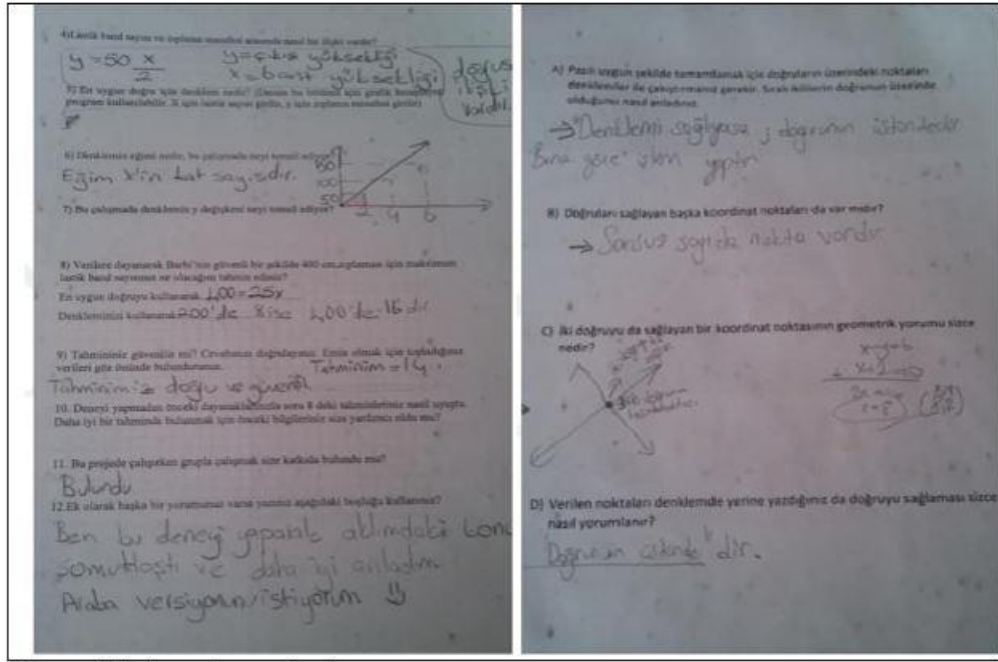
“Futbol Sahası” etkinliğinde cebirsel ifadelerde işaretler bir sahadan diğerine geçerken işaret değiştirmekte ve aynı zıt işaretli sayı gol oluşturmaktadır. Çalışma yine etkinlik kâğıtlarıyla desteklenmiştir.

“Hanoi Kuleleri” etkinliğinde ikişerli gruplar halinde öğrencilerden diskleri bir kural dâhilinde bir çubuktan diğer çubuğa geçirecek en kısa adım sayısını bulmaları istenmiştir. Bu en az adım sayısı ile disk sayısı arasındaki ilişkiyi cebirsel olarak ifade etmeleri istenmiştir.

“Olay Yeri İnceleme” etkinliğinde öğrenciler bir kazanın sonucunda suçluyu bulmak için olay yeri inceleme yapmaktadır. Model üzerinde aracın durma mesafesi ve hızı arasındaki ilişki ile hız ihlali yapıp yapılmadığına karar vermektedir.

“Küresel Isınma” etkinliği sadece çalışma kâğıdından oluşan bir etkinliktir. Öğrenciler bilimsel verilere bakarak yıllara göre sıcaklık artışına bağlı olarak buzulların erimesi için ne kadar yıl geçmesi gerektiğini hesap etmekte ve grafiğe dökmektedir. Burada amaç güncel bir soruna dikkat çekerken öğrencilerin tahmin stratejilerini denklemlerle desteklemeleridir.

“Roket” etkinliğinde öğrenciler roketin saniyedeki hızına bakarak zamana bağlı olarak atmosferi ne kadar sürede terk edeceğini tahmin etmektedir. Öğrenciler zamana bağlı hız grafiğini de çizerek genellemelere ulaşmaktadır. Öğrenciler etkinlikler sayesinde problemleri somutlaştırmakta ve böylece elle yapılan basit etkinliklerle ders hem eğlenceli hale gelmekte hem de unutulmaz olmaktadır.



Şekil 3. Hands-on aktivite çalışma kâğıtları

Öğrenci çalışma kâğıtlarına bakıldığında etkinlikler sırasında matematiksel düşünce geliştirdikleri gözlenmektedir.



Şekil 4. Hands-on aktivite çalışma kâğıtları

Verilerin Analizi

Bu başlık altında, başarı testinin puanlanması ve araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için yararlanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır.

Matematik Başarı Testinin Puanlanması

Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testi 20 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin başarı testine ait cevap kâğıtlarının puanlanmasında her

doğru yanıtta 5 puan, her yanlış yanıtta ve her boş bırakılan soruya 0 puan verilmiştir. Öğrencilerin yanlış yanıtları doğru yanıtlarını olumsuz yönde etkilememiştir. Başarı testinden alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar bilgisayara yüklenmiş ve SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) adlı programda toplam puanlar üzerinden analiz yapılmıştır.

Matematik Tutum Ölçeğinin Puanlanması

Matematik Tutum Ölçeği 1'den 5'e kadar puanlanan "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamen katılmıyorum" şeklinde, likert-tipi dereceli bir ölçektir. Veriler toplam puanlar üzerinden SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinden önce deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. İki sınıftan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $p=0,124$, $p=0,306 > 0,05$). Grupların normal dağılıma sahip olması nedeniyle bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Hands-on aktiviteler kullanılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla, her iki gruba da öğretim öncesi ve sonrasında matematik başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Tablo 1.
Grupların Matematik Başarı Testi (Öntest) Sonuçlarının Karşılaştırması

Grup	N	X	Ss.	F	p
Kontrol	30	44,50	11,77	0,002	0,965
Deney	32	44,34	15,86		

Tablo 1'de verilen deney ve kontrol grubunun matematik başarı testi öntest sonuçları karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,965$). Dolayısıyla deney ve kontrol grupları uygulama öncesinde birbirlerine denk gruplardır.

Tablo 2.
Grupların Matematik Başarı Testi (Sontest) Sonuçlarının Karşılaştırması

Grup	N	X	Ss	F	p
Deney	30	79,68	14,19	23,094	0,000
Kontrol	32	59,00	19,44		

Deney ve kontrol grubunun matematik başarı testi sontest sonuçları karşılaştırıldığında (Tablo 2), iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,000$).

Dolayısıyla deney grubunda hands-on aktivitelerle yapılan öğretimin, kontrol grubundaki geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Hands-on aktiviteler kullanılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla, her iki gruba da öğretim öncesi ve sonrasında matematik tutum ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Tablo 3.

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Matematik Tutum Testi Öntest Analizleri

Boyut	Grup	N	X	Ss.	t	p
İlgi	Deney	32	3,41	0,98	-1,26	0,21
	Kontrol	30	3,72	0,93	-1,26	0,21
Kaygı	Deney	32	2,94	1,19	-0,34	0,72
	Kontrol	30	3,05	1,15	-0,35	0,72
Çalışma	Deney	32	4,19	0,56	-0,24	0,80
	Kontrol	30	4,15	0,87	-0,24	0,81
Gereklilik	Deney	32	3,80	1,08	-0,12	0,89
	Kontrol	30	3,76	1,10	-0,12	0,89

Deney ve kontrol grubunun matematik tutum testi öntest puanları (Tablo 3) karşılaştırılıp analiz edildiğinde, iki grup arasında ilgi kaygı, çalışma ve gereklilik boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.

Grupların Matematik Tutum Testi (Sontest) Sonuçlarının Karşılaştırması

Grup	N	X	Ss	Sd	T	p
Deney	32	82,26	14,82	18,85	1,17	0,38
Kontrol	30	78,76	14,33			

Tablo 4’de verilen deney ve kontrol grubunun matematik tutum testi sontest puanları karşılaştırılıp analiz edildiğinde, toplam puanları bakımından deney grubunun puanları nispeten daha yüksek olmasına rağmen, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0.38$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, hands-on aktiviteler kullanılarak yapılan matematik öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin matematiğin cebir alt öğrenme alanındaki matematik başarısına ve matematik tutumuna etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında 7. sınıf öğrencilerinden oluşan iki farklı sınıfta uygulama yapılmıştır. Matematik dersi, deney grubu olarak belirlenen sınıfa hands-on aktiviteler kullanılarak işlenmiştir; kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta ise, ders kitabı takip edilerek geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Uygulama, Antalya ili Manavgat ilçesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve toplam 6 hafta (28 ders saati) sürmüştür. Uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan öntestten elde edilen verilerin analizine göre, iki grubun matematiğin cebir alanındaki başarılarının denk olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin

matematik başarı testi puanları, kontrol grubu öğrencilerinininkinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında, hands-on aktiviteler kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin matematiğin cebir alt öğrenme alanındaki başarılarını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç birçok çalışmayla paralellik göstermiştir. (Ekwueme, Ekon ve Ezenwa-Nebife, 2015; Fančovičová ve Prokop, 2018; Hoke, 2008; Holstermann, Grube ve Bögeholz, 2010; Hussain, 2013; Kern, 2001; Kukey, Gunes ve Genc, 2019; Sunar, 2017; Zahorik,1996).

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası Önal (2013) tarafından geliştirilmiş olan matematik tutum ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan öntestten elde edilen verilerin analizine göre, iki grubun da matematik tutumlarının denk olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında sontestten elde edilen veriler analiz edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin matematik tutumlarında bir artış olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının matematik tutumlarının sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla hands-on aktivitelerle öğretimin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Holstermann, Grube ve Bögeholz'un (2010); Fančovičová ve Prokop'in (2017); Aydın vd. (2010); Kern (2000) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Çalışmanın 6 haftalık bir süre ile sınırlı olması, tutumun anlamlı şekilde değişmemesine bir sebep olarak gösterilebilir. Tutum daha uzun süreçlerde değişebilecek bir değişkendir. Buna karşılık Garrity (1998); Hoke (2008); Kukey, Gunes ve Genc (2019); Ekwueme, Ekon ve Ezenwa-Nebife'nin (2015) yaptıkları çalışmalarda tutumun anlamlı düzeyde değişmesi, tutumun kısa sürede de olsa hands-on aktivelerele değişebileceği sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin özgüvenini ve öz düzenleme becerilerini arttırdığı da gözlenmiştir.

Deney grubundaki etkinlikler çalışma kâğıtlarıyla desteklendiği ve planlama yapıldığı için konuların yetişmesinde sıkıntı yaşanmamıştır. Araştırmanın uygulama döneminde Antalya İde Başarıyı Arttırma Projesi (İLBAP) kapsamında düzenlenen Performans Takip Sınavı sonucuna göre, deney grubu öğrencileri cebir öğrenme alanında %80 başarı göstermiştir. Ayrıca 2017 yılında yapılan TEOG-2 sınavında sorulan 20 sorudan 10'u cebir alt öğrenme alanından sorulmuştur. Deney grubu bu sınavda 83,5 matematik ortalaması ile bizim çalışmamızdaki son başarı puanı benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında ders kitabı hazırlayanlar, dersi yürüten öğretmenler ve yeni araştırmalar için bir takım önerilerden bahsetmek mümkün olacaktır.

Ders Kitabı Hazırlayanlar İçin Öneriler

Mevcut matematik ders kitapları incelendiğinde, 2005'te ders kitabına giren etkinlikler ders kitaplarından çıkarılmaya başlanmıştır. Matematik derslerinin daha eğlenceli ve dinamik sürdürülebilmesi için, ders kitaplarına eğlence yönü de olan çalışma kâğıtları ve uygulamalı aktiviteler eklenebilir. Günlük hayatla ilişkili etkinlikler hazırlanıp tüm öğrencilere kaynak olarak sunulabilir.

Öğretim Programı İçin Öneriler

Müfredatta yapılacak değişikliklerle bu uygulamalara haftalık ders programlarında yeterli zaman tanınabilir. Matematik uygulamaları dersleri matematik laboratuvarlarında müfredatta planlanmış hands-on aktivitelerle gerçekleştirilebilir. Böylece öğrenilen bilgiler disiplinler arası, somut ve kalıcı olacaktır. Ülke genelinde matematik öğretiminde materyallerin

ve kaynakların standart bir şekilde sağlanması matematikteki başarıyı kalıcı bir şekilde arttıracaktır.

Öğretmenler İçin Öneriler

Öğretmenlere dersin somutlaştırılması ve görselleştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece öğretmenler, soyut bir ders olan matematik dersini anlatırken, öğretimi somut materyaller ile gündelik hayatla ilişkilendirebilirler. Özellikle disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilirse, matematiğin tüm bilimlerin temelini oluşturduğu gerçeğine bağlı olarak yapılan uygulamalar çeşitlendirilebilir. Böylece öğrencilerin gelecekte fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ilgileri, yönelmeleri ve bu alanlardaki becerileri arttırılabilir.

Yeni Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma Antalya ili Manavgat ilçesindeki bir devlet okulundaki 7. sınıf öğrencileri ve cebir öğrenme alanı ile sınırlıdır. Yeni araştırmalarda çalışma grubu değiştirilebilir, daha büyük gruplarla çalışılabilir. Başka matematik konularında da hands-on aktiviteler geliştirilebilir ve uygulanmasının farklı psikolojik faktörler üzerindeki etkisi incelenebilir. Bunun yanında farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir. Hands-on aktivitelerin diğer alanlarda etkisi incelenip, mevcut çalışmalarla karşılaştırmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar, farklı veri toplama araçları ile yapılacak araştırmalarla tekrar desteklenebilir. Kalıcılık testi uygulanabilir. İleride yapılacak araştırmalarda derinlemesine bilgi almak için nitel analizlerden de yararlanılabilir.

Kaynaklar

- Adeeb, P., Bosnick, J. B. ve Terrell, S. (1999). Hands-on mathematics: A tool for cooperative problem solving. *Multicultural Perspectives*, 1(3), 27-34. doi:10.1080/15210969909539912
- Aydın N., Akın, B. S., Güven, E., Aka, E. İ. ve Taşar, M. F. (2010). *The impact of hands-on activities in 6th grade "electricity in our lives" unit on students' attitudes*. XIV IOSTE International Symposium on Socio-Cultural and Human Values in Science and Technology Education, Bled, Slovenia.
- Bass, K. M., Yumol, D. ve Hazer, J. (2011). *The effect of raft hands-on activities on student learning, engagement, and 21st century skills*. Raft Student Impact Study. Erişim adresi: <http://www.raft.net/public/pdfs/Rockman-RAFT-Report.pdf>
- Bektaş, M. ve Horzum, B. (2014). *Otantik öğrenme (3. bs.)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Borenson, H. (1987). Algebra for gifted third graders. *Gifted Child Today Magazine*, 10(3), 54-56.
- Borenson, H. (2011). Demystifying the learning of algebra using clear language, visual icons, and gestures. *Newsletter of the National Council of Supervisors of Mathematics (NCSM)*, 41, 24-27.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. doi:10.12973/tused.10179a
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. bs.)*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demircioğlu, H. ve Vural, S. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme istasyonlarındaki performanslarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 278-289.
- Ekwueme, C. O., Ekon, E. E. ve Ezenwa-Nebife, D. C. (2015). The impact of hands-on

- approach on student academic performance in basic science and mathematics. *Higher Education Studies*, 5(6), 47-51. doi:10.5539/hes.v5n6p47
- Fančovičová, J. ve Prokop, P. (2017). Effects of hands-on activities on conservation, disgust and knowledge of woodlice. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 721-729. doi:10.12973/ejmste/80817
- Freeman, J. G., McPhail, J. C. ve Berndt, J. A. (2002). Sixth graders' views of activities that do and do not help them learn. *The Elementary School Journal*, 102(4), 335- 347.
- Garrity, C. (1998). *Does the use of hands-on learning, with manipulatives improve the test scores of secondary education geometry students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier University, Chicago. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422179.pdf>
- Groth, M. B. (2013). *Hands on math: The construction of a website to support the use of hands on activities and field trips* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). State University of New York.. Erişim adresi: http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/200
- Gupta, A. (2015). *Hands-on maths stories and activities*. New York, NY: Scholastic India.
- Haurly, D. L. ve Rillero, P. (1994). *Perspectives of hands-on science teaching*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372926.pdf>
- Hoke, D. M. (2008). *Effect on student performance of using hand-on activities to teach seventh grade students measurement concepts*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Central Florida, Orlando. Erişim adresi: <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4667&context=etd>
- Holstermann, N., Grube, D. ve Bögeholz, S. (2010). Hands-on activities and their influence on students' interest. *Research in Science Education*, 40(5), 743-757. doi:10.1007/s11165-009-9142-0
- Hussain, M. ve Akhtar, M. (2013). Impact of hands-on activities on students' achievement in science: An experimental evidence from Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(5), 626-632. doi:10.5829/idosi.mejsr.2013.16.05.1310
- Karakaya, F., Avgın, S. S. ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *Ihlara Eğitim Araştırma Dergisi*, 3(1), 36-53.
- Kelley, T. R. ve Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11. doi:10.1186/s40594-016-0046-z
- Kern, B. (2000). Using role play simulation and hands-on models to enhance students' learning fundamental accounting concepts. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 8-24.
- Kukey, E., Gunes, H. ve Genc, Z. (2019). Experiences of classroom teachers on the use of hands-on material and educational software in math education. *World Journal on Educational Technology*, 11(1), 74-86.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. (2014). *Etkinlik temelli matematik* (6. bs.). Ankara: Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Pfaff, J. T. ve Weinberg, A. (2009). Do hands-on activities increase student understanding?: A case study. *Journal of Statistics Education* 17(3), 1-34. doi:10.1080/10691898.2009.11889536
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450. doi:10.1086/461875
- Sunar, Y. (2017). *Basit araç gereçlerle yapılan etkinliklerde sorgulayıcı öğretim yönteminin*

- kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turgut, M. (2007). *İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zahorik, J. A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *The Elementary School Journal*, 96(5), 551-564. doi:10.1086/461844

Extended Abstract

Purpose and Significance

Linear Equation, Graphs of Linear Equation, Algebraic Operations are mathematics topics that are difficult to be revived in the mind and understood. Concrete and hands-on activities make it easier to be understood and to teach these topics. This study was conducted in this direction to determine whether the use of activities, planned with hands-on activities in teaching algebra, has an impact on mathematics achievement of the 7th grade students. In addition, the effects of mathematics education enriched with hands-on activities on mathematics attitude was investigated. For this purpose, answers to the following research questions were sought.

What is the effect of teaching 7th grade math course algebra topics with hands-on activities on students' mathematics achievement?

What is the effect of teaching 7th grade math course algebra topics with hands-on activities on students' attitudes towards mathematics?

Methodology

In this quantitative research, experimental design with pre-test-post-test control group was used. This pattern is one of the semi-experimental designs and is used frequently in education and psychology. In this pattern, two groups were determined by neutral assignment. One of the groups was experimental group and the other one was control group. Before the application, measurements were made on the dependent variable in both group. The application was used in the experimental process but it was not given to the control group to test the effects.

Data analysis

In the research, mathematics achievement test and mathematics attitude scale were used as data collection tool. Mathematics attitude scale was developed by Nezih Önal to determine elementary school students' attitudes towards mathematics (Önal, 2013).

Mathematics achievement test: In order to measure the academic achievement of students in algebra learning domain of the 7th grade mathematics curriculum, an indicator table showing that the achievement test provides scope validity was prepared. Initially, 25 questions were prepared, which were considered to measure subject acquisition. These questions, which include acquisitions, consisted of textbooks and questions asked in placement tests (SBS). By getting the opinions of academicians and three experts, five questions were removed from the test and necessary corrections were made. This test was used as pre-test and post-test for research.

Results

Findings Related to the First Research Questions

In order to determine whether there was a significant difference between the mathematics achievement of the experimental group in which the hands-on activities were used and the control group in which the traditional teaching method was used, the mathematics achievement test was applied as a pre-test and post-test in both groups.

When the mathematics achievement pre-test results of the experimental and control groups were compared, there was no significant difference between the two groups ($p = 0.965$). Therefore, experiment and control groups were equivalent groups before application.

When the mathematics achievement post-test results of the experimental and control groups were compared, a significant difference has been found between the two groups in favour of the experimental group ($p = 0.000$). Therefore, it has been seen that teaching with hands-on activities is more successful than traditional teaching.

Findings Related to the Second Research Question

In order to determine whether there was a significant difference between the experimental group, in which hands-on activities were used and the control group, in which traditional teaching method was used, math attitude scale was applied to both groups as pre-test and post-test.

When the mathematics attitude test pre-test scores of the experimental and control groups were compared and analyzed, it was concluded that there was no statistically significant difference ($p > 0.05$) between the two groups in terms of interest and anxiety.

When the mathematics attitude test post-test scores of the experimental and control groups were compared and analyzed, although the scores of the experimental group were relatively higher in terms of their total scores, no statistically significant difference was found between the two groups ($p = 0.38$).

Discussion and Conclusion

Mathematics achievement test, developed by the researchers, was applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. According to the analysis of the data obtained from the pre-test performed before the application, it might be said that the achievement of the students in two groups in terms of algebra is equivalent. After the application, the mathematics achievement test scores of the experimental group students were statistically significant and higher than the scores of the control group students. According to these results, it was concluded that teaching with hands-on activities was more effective than teaching with traditional methods in order to increase students' achievement in algebra learning domain in mathematics. This result is similar to many studies (e.g. Ekwueme, Ekon, & Ezenwa-Nebife, 2015; Fančovičová & Prokop, 2018; Hoke, 2008; Holstermann, Grube, & Bögeholz, 2010; Hussain, 2013; Kern, 2001; Kukey, Gunes, & Genc, 2019; Sunar, 2017; Zahorik, 1996).

In this research, mathematics attitude scale, developed by Önal (2013), was applied to experimental and control groups as pre-test and post-test. According to the analysis of the data obtained from the pre-test performed before the application, it can be said that the mathematics

attitudes of both groups were equivalent. When the data obtained from the post-test were analyzed after the application, it was found that there was no statistically significant relationship between the post-test scores of students' mathematics attitudes in the experimental and control groups although there was an increase in the mathematics attitudes of the experimental group students. Therefore, it is concluded that teaching with hands-on activities does not have a positive effect on students' attitudes towards mathematics. This result has shown similar results with some studies (e.g. Fančovičová & Prokop, 2017; Aydın et. al., 2010; Kern, 2000). The fact that the study was limited to a period of 6 weeks and can be as a reason that the attitude does not change significantly. Attitude is a variable that can change in a longer process. In contrast, the studies carried out by Garrity (1998); Hoke (2008); Kukey, Gunes, and Genc (2019); Ekwueme, Ekon, and Ezenwa-Nebife (2015), it was concluded that attitudes can change with hands-on activities in a short time.



Atf için/ Citation: Alpaydın, B. (2020). The effectiveness of video modelling on social and communication skills: A systematic review. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 363-373.

The Effectiveness of Video Modelling on Social and Communication Skills: A Systematic Review*

Beyza ALPAYDIN**

Abstract: Individuals with autism spectrum disorders (ASD) have deficits in language, communication, and social interaction skills. This lack of social and communication skills affected the individual with ASDs lives directly or indirectly. Therefore, many researchers have developed interventions that are improving these behaviours for individuals with ASD. Video modelling (VM) is one of the effective interventions in teaching social and communication behaviours for children with ASD. The purpose of the study was to conduct a systematic review on the effects of VM in social communication skills. In this systematic review, from 1990 to 2017 published studies yielded 11 articles that met the current study's inclusion criteria. As a result of the review, VM appears to be effective for teaching social communication skills for children with ASD. Implications and directions for future research are discussed.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), social communication, video modelling.

Video Modelle Öğretimin Sosyal ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi: Sistematik Bir İnceleme

Özet: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin dil, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde eksiklikler vardır. Sosyal ve iletişim becerilerinin eksikliği, OSB'li bireyleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir. Bu nedenle, birçok araştırmacı, OSB'li bireyler için bu davranışları iyileştirmeye yönelik müdahaleler geliştirmiştir. Video modelle öğretim (VM), OSB'li çocuklara sosyal ve iletişim davranışlarını öğretmede etkili müdahalelerden biridir. Çalışmanın amacı, video modelle öğretimin sosyal iletişim becerilerindeki etkilerine ilişkin sistematik bir inceleme yapmaktır. Bu sistematik derlemede, 1990'dan 2017 yılına kadar yayımlanan, dahil edilme kriterlerini karşılayan 11 makale incelenmiştir. Analiz sonucuna göre, video modelle öğretim yöntemi OSB'li çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretilmesinde etkili görünmektedir. Gelecekteki araştırmalar için çıkarımlar ve yönelimler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim, video model.

*This study was completed to fulfill the dissertation requirements for a doctoral degree at the University of Massachusetts, Amherst, under the advisement of Michael P. Krezmien, in 2020.

**Dr., Kilis 7 Aralık University Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Special Education, ORCID: 000-0003-1470-1935, beyza.alpaydin@kilis.edu.tr

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is a complicated neurobiological disorder with symptoms that influence individuals' verbal and nonverbal communication and their social interaction capabilities in addition to limited repertoires interest and activities (Bauminger-Zviely et al., 2013). Therefore, exhibiting a lack of social interaction and a lack of language and communication skills for individuals with ASD are typical characteristic features. Boesch and colleagues (2013) stated that according to the report of The National Institute of Deafness and Other Communication Disorders (2010), 25% of individuals with ASD were not able to use their national speech as their communication mode. Also, these communication deficits can cause undesired behaviours for individuals with ASD. The study of Iwata and colleagues in 1994 pointed out that many researchers have found that social and communication deficit can cause challenging behaviours (O'Reily et al., 2006) because individuals with ASD struggle to communicate. Therefore, they used challenging behaviours in order to communicate. For instance, they might want to interact with another person (attention), or they might want to terminate the situation (escape) (O'Reily et al., 2006). For this reason, improving communication skills is necessary for individuals with autism to both communicate and develop appropriate social skills (Hardan et al., 2015).

According to Boesch et al. (2013), the preferred intervention for individuals with ASD generally target speech and social skills measured by number of spoken words, number of interaction, eye contact, appropriate facial affect, appropriate content of speech, and appropriate motor movements among other consideration. Therefore, many researchers have developed treatments and interventions to improve these skills for individuals with ASD.

Over the past decade, the use of technology-based intervention for individuals with ASD has been implemented effectively via the use of iPods, iPad, and Tablet computers (Bauminger-Zviely et al., 2013). The application of social and communication intervention such as augmentative alternative communication (AAC) is based on the use of technological and portable devices in schools and communities (Ganz et al., 2014). Technology helps to create new ways of learning and teaching. Additionally, it provides opportunities to student engage in basic drill on practice, simulations, exploratory activities that are appropriate for the individuals' needs and abilities (Fernandez-Lopez et al., 2013).

One of the popular and effective technology-based intervention is video modelling (VM) intervention (Park et al., 2019). VM is an evidence-based practice for teaching a variety of skills, such as social and communication behaviours for children with ASD. VM intervention involves showing a video display of an individual performing a specific behaviour related to the same behaviour to the target student for teaching the target behaviour to the child. (Plavnick et al., 2015). According to Plavnick and colleagues (2015), the VM was based on the early work of Miller and Dollard in 1941 about observational learning and, on Albert Bandura's post-1977 social learning theory. During the 1960s, Bandura presented the concept of the observational learning model according to which young children reacted more aggressive behaviour toward a toy after watching a same-age model demonstrated aggressive behaviour toward the same toy (Sherer et al., 2001). After technological developments, researchers used his studies to develop modelling to include the use of video to teach the variety of skills. These skills were followed as included motor behaviours such as swimming, and social behaviours, such as conversation in addition to decrease undesired behaviours or states of mind, such as anxiety (Sherer et al., 2001).

Banda and colleagues (2007) pointed out that VM intervention enhances the social and communication skills of children with ASD. Additionally, many researchers found that VM intervention enhances and facilitates the generalization of social and communication skills.

Maione and Miranda (2006) argued that many types of video-based interventions had been targeted at the primary social skills of a fundamental, imitative nature. These skills including greetings, verbal statements, gestures, facial expressions and initiations, requesting desired items or activities, responding in a scripted manner to specific questions and then asking the same questions back in role format, and engaging in scripted conversation. Therefore, the purpose of this review was to conduct the effectiveness of video modelling intervention on improving social and communication skills on preschool aged and kindergarten aged children with ASD.

Methodology

Search Procedure

The author examined the research studies published from 1990 to 2017 that examined social communication using VM interventions for children with autism spectrum disorders (ASD). She used the year 1990 as the beginning of the search because the VM intervention was created based on Bandura's social learning theory in the 1990s (Wilson, 2013). Many studies were identified through multiple electronic databases including EBSCOhost, PsychInfo, Academic Research Complete Education Resources Information Center (ERIC), Education Source, Google Scholar, and the University of Massachusetts library catalog using keywords "social," "communication," "autism," "video," and "ASD." She eliminated dissertations, book chapters, reports, video records, news articles, and conference papers. Additionally, the author excluded the articles in languages other than English. The research yielded articles in 4640 peer-reviewed journals in the English language. She reviewed the titles and abstracts of studies to determine if the studies included VM and students with autism. As a result of this process, she found a total of 136 eligible articles.

Inclusion Criteria

The author used five inclusion criteria to determine which articles would be included in this review. The inclusion criteria were as follows: (a) empirical research, including single-subject research, qualitative research, quantitative research, experimental research, and mixed-method research; (b) video modelling, including video-based intervention, point-of-view video modelling (POVVM), video-self modelling (VSM), video modelling (VM), and other types of interventions using with video modelling together (e.g., PECS combined with video modelling), (c) PreK, that is four-, five-, or six-year-old children (d) autism/ ASD/ at-risk group, including children with autism, Asperger syndrome, Rett syndrome, PDD-NOS, and childhood disintegrative disorder, as well as children at risk for autism, and e) social/communication skills, including social interaction, social initiation, facial expressions, social cues, imitation play skills, functional play skills, role play skills, and sharing items, activities or interest.

Intercoder Agreement

The author examined the abstracts of the studies based on the inclusion criteria. She transferred 136 articles' abstracts into a database and included a column for each indicator. She coded each abstract with 1 when met the criteria, and she coded 0 for each abstract when did not meet the criteria. Two Ph.D. students worked as independent reviewers and coded each of the abstracts according to each of the inclusion criteria. These Ph.D. students assessed whether the 136 identified abstracts met the inclusion criteria. The percentage of agreement was 100% for the inclusion of empirical study, 85% for the inclusion of VM, 96% for the inclusion of PreK, 100% for the inclusion of autism spectrum disorder (ASD), and 68% for the inclusion of

social/communication skills. Then, the author met with the reviewers to discuss the areas in which their assessment disagreed. Consequently, the author and the reviewers applied a standard of 100% agreement with all criteria. As a result of this revision, she discarded 67 studies from 136 articles because they did not meet all of the inclusion criteria.

After this revision, the author examined the remaining 69 articles based on the purpose and method of the studies. In this examination, the inclusion criteria were the same previous criteria but empirical research. She used “single-case design” as a criterion instead of empirical research, and thus, she added only a single-case design study. The author also added “settings” as an inclusion criterion. She excluded home setting studies. She used the same coding system. The author coded 1 when the study met the inclusion criteria and coded 0 when it did not meet the inclusion criteria. One Ph.D. student, as an independent reviewer, coded each of the studies for each of the inclusion criteria. The independent reviewer identified the 69 studies as appropriate to the inclusion criteria. The percentage of agreement was 100% for the inclusion of single-subject design, 100% for the inclusion of settings, 80% for the inclusion of PreK, 100% for the inclusion of video modelling, 100% for the inclusion of ASD, and 75% for the inclusion of social/communication skills.

Similarly, after this revision, the author met with the reviewer to discuss areas where they disagreed. As a result of the discussion, they applied a standard of 100% of agreements for all the criteria. At the end of the revision, ten studies met all of the inclusion criteria. The author also considered ten articles’ reference lists of identified studies for additional possible inclusion. She obtained one more study that met the inclusion criteria. After all these examinations, she yielded eleven articles.

Criteria for Indicators

Eleven peer-reviewed studies were included in this review. All studies were regarding effectiveness of VM intervention on the improvement social or communication skills for PreK children with autism spectrum disorder (ASD). When the author analyzed the each of the studies in the literature review, she found that the researchers of the studies developed different types of interventions such as PECS and video modelling using with together. Two of the eleven studies were about comparing video modelling with in vivo modelling. Four of the eleven studies were regarding video-self modelling. Two studies in the literature review were about video modelling combining with another intervention. One study was about peer-video modelling. The rest of the three studies were regarding video modelling.

In the method section, it is given to the readers as detailed as possible that convincingly coincides with the reasons why the methods, tools and analysis techniques to be applied are selected in the direction of the research purpose. Detailed explanations are given in such a way that the researcher can carry out it again.

Results

The author analyzed the results and discussion sections from the eleven studies to identify the key findings across the articles. Therefore, she used a modified form of content analysis to interpret the outcomes. She used original copies of the key conclusions of each article. She reduced the results into condensed meaning units containing a more general description. For instance, if a study stated that the participants with ASD demonstrated more spontaneous requesting with the video modelling intervention rather than with the in vivo intervention, the condensed meaning would be that the video modelling intervention is more

effective than the in vivo intervention for all children with ASD for learning spontaneous requesting.

The author then reduced the condensed meaning units into categories. For example, when condensed meaning was that all students increased independent initiations and reached the criteria more quickly in VM in conjunction with PECS than in the PECS only session, the category was PECS using with VM is more effective than the using PECS itself. She then reduced the categories into five themes: Social Communication, In Vivo Modelling vs. Video Modelling, Spontaneous Requesting, Social Initiation, and Generalization.

Social Communication

Authors of three studies found that video modelling (VM) improved the social and communication behaviours of children with autism spectrum disorder (ASD) (Apple, Billingsley, & Schwartz, 2005; Jones, Lerman, & Lechago, 2014; Wilson, 2013). Different types of video modelling were used for social communication skills among the participants. For example, Jones et al. (2014) showed that VM intervention improved social responses behaviours for the children with autism. The authors focused on enhancing the generalization of the social response skills among young children with ASD. They used the adults as recipients of the social interaction and assessed the performance of the generalization to adults and peers who had no training of the intervention. The participants' generalization of the social interaction performance with adults was better than with the peer's performance. However, the participants' performance with a peer was better than their performance with an adult when the participants have displayed a video clip about a peer-engaging social behaviour to another peer that provided social reinforcement for the social response. Therefore, video modelling intervention was more useful to promote generalization to the peers.

In Vivo Modelling vs. Video Modelling

Researchers and educators mostly use observational learning for children with autism. Video modelling and in vivo modelling are two types of observational learning methods. In vivo or live modelling is one of the observational techniques in which children imitates the adults' or peers' target skills performance in real time. On the other hand, video modelling involves watching an adult or peer engaging in target behaviours on a video (Darden-Brunson, et al., 2008). Video modelling and in-vivo modelling are based on Bandura's social learning theory (Wilson, 2013). Video modelling includes a videotape model, whereas in vivo modelling consists of a live model. Charlop-Christy and colleagues (2000) indicated that many studies showed that video modelling and in vivo modelling were effective strategies both for teaching new skills and generalizing and maintaining these new skills for children with ASD (Charlop-Christy et al., 2000). For this reason, many studies compared the efficacy of these two methods.

Plavnick and Vitale's (2016) and Wilson's (2013) studies compared these two models. Plavnick and Vitale (2016) compared the effectiveness of video modelling with in vivo modelling for improving vocal manding skills. The result of the research showed that the video modelling was more effective strategy for improving vocal manding behaviours in children with autism. Wilson's (2013) study found that in vivo modelling was more effective intervention for improving social communication behaviours for children with autism. On the other hand, Wilson (2013) found that the video modelling strategy was a more effective method for improving visual attention skills in children with autism.

Spontaneous Requesting

Authors of two studies (Plavnick & Vitale, 2016; Wert & Neisworth, 2003) showed that video modelling was an effective strategy for teaching spontaneous requesting skills. Plavnick and Vitale (2016) found that the video modelling strategy was an effective intervention for teaching mand skills. Similarly, Wert and Neisworth (2003) showed that the video modelling intervention improved spontaneous requesting among children with autism.

Social Initiation

Authors of six studies (Bellini, Akullian, & Hopf, 2007; Buggey, 2012; Cihak, Smith, Cornett, & Colemann, 2012; Plavnick et al., 2015; Buggey, Hoomes, Sherberger, & Williams, 2011; Simpson et al., 2004) used various types of video-based intervention to improve social initiation skills. For example, authors showed that the video-self modelling interventions were effective for improved social initiations (Bellini et al., 2007) and unprompted social engagement with peers (Buggey et al., 2011) among the participants. Buggey et al. (2011) investigated the effectiveness of the VSM intervention in facilitating social initiation skills on a playground among four children with autism. The results of the study were mixed. Two of the children displayed significant treatment effect, one of the children had a small observed effect, and one child had no improvement in social initiations. The findings of Bellini et al. (2007) were positive. During the VSM intervention, the participants improved unprompted social engagement skills and they maintained these skills after the intervention was withdrawn.

Plavnick et al. (2015) investigated the effectiveness of video modelling interventions in sharing toy sessions and joining play sessions to improve social initiation skills, and Buggey (2012) investigated the effectiveness of the VSM in facilitating social initiation for three young children with ASD. Neither study found that video modelling or video-self modelling interventions were effective for teaching social skills to students with autism.

Many studies combined or embedded video modelling intervention and other types of interventions. For instance, Cihak et al. (2012) used a picture exchange communication system (PECS) with video modelling for improving social initiation skills. The results of the study showed that the participants improved their social initiation skills. Additionally, their performance was better in PECS plus video modelling sessions than PECS-only sessions. Similarly, the authors of the study (Simpson, Langone, & Ayres, 2004) a computer-based intervention with embedded video modelling for improving unprompted social initiations. The authors used a computer program embedded with video clips of peers for improving three target skills: sharing, following teacher directions and social greetings. All participants exhibited rapid improvement in their target social skills. The authors also found that the computer program-embedded video modelling intervention improved the unprompted social skills. The video modelling strategy embedded another intervention for acquisition of the target behaviours. For example, Apple and colleagues (2005) study showed that video modelling used with self-management interventions was effective for facilitating the acquisition behaviours that the participants did not have in their repertoire before. The interpretation of the studies' results showed that interventions are used with video-based intervention can be more effective than the interventions used alone.

Generalization

Authors of only one study (Jones et al., 2014) used video-based intervention for generalization of the target skills. Jones and colleagues (2014) evaluated the generalization of the social response skills with adults and peers. The authors used adults when teaching social responses skills. They used both adults and peers for generalization of the skills. The authors

used video modelling for the generalization of the social response skills. The result of the study showed that video modelling could be promoted to help children with autism to engage with peers.

Discussions

Video modelling (VM) intervention is an evidence-based and, cost- and time-efficient intervention that has been effective for children with autism spectrum disorder (ASD) (Wilson, 2013). In the current review was analyzed the effectiveness of VM intervention on improving social and/or communication skills for children with ASD, based on the studies' findings. In this content analysis, the eleven articles met the inclusion criteria. There are multiple variations of VM interventions, such as traditional video modelling (VM), video-self modelling (VSM), or point-of-view video modelling (POVVM) (Wilson, 2013). These eleven articles used the form of traditional VM form and VSM form. There was used no POVVM form.

As a result of this content analysis, the author reached five main themes. These are as follows: social communication, in vivo vs. video modelling, spontaneous requesting, social initiation and generalization. The authors of eight studies (Apple et al., 2004; Bellini et al., 2007; Buggey et al., 2012; Cihak et al., 2012; Jones et al., 2014; Plavnick et al., 2015; Simpson et al., 2004; Wert & Neisworth, 2003) result showed that VM intervention was effective on teaching or improving social communication skills, social initiation skills, vocal verbal skills, spontaneous requesting or generalization skills. Plavnick and Vitale (2016) study showed that video model was more effective than live model for children with ASD. Conversely, Wilson (2013) study found that in vivo modelling was more effective than video modelling for children with ASD. Additionally, Buggey (2012) found that video-self modelling (VSM) was not effective strategy on facilitating social initiation for children with ASD.

As a result of this review showed that VM intervention was effective to teach new social communication skills for children with ASD (Cihak et al., 2012). Also, VM intervention help to improve children with ASDs' social communication skills. For example, Buggey et al. (2011) study's result showed that VSM intervention was effective intervention to improve social initiation skills for children with ASD.

Social initiation, in other words, verbal social communication behaviour, is one of the complex social behaviours for children with ASD (Nikopoulos & Nikopoulo-Symyri, 2008). For this reason, the participants' independent performance of the social initiation skills might be lower than the other target skills such as greetings or listening to the conversation partners' responses. VM is an effective evidence-based intervention to teach complex social behaviours for children with ASD. For example, Bellini et al. (2007) indicated that VSM was effective intervention on social engagement behaviours for children with ASD.

Moreover, VM was not only effective intervention to teach or improve social communication skills but also VM was effective intervention on rapid changing of behaviour. Apple et al. (2005) study pointed out that VM was an effective procedure possibly contributing to the rapid behaviour change exhibited by participants, who had not been exhibited behaviour before. Similarly, Cihak et al. (2012) study indicated that all participants increased independent communication initiation and reached criteria more quickly via VM intervention as a priming technic conjunction with PECS.

According to Alzyoudi, Sartawi and Almuhi (2015), watching a video was an enjoyable activity, and increased learner's motivation and their attention. In the current review,

the authors of the studies (Plavnick et al., 2015; Wert & Neisworth, 2003) pointed out that VM intervention was highly motivated intervention for children with ASD to attend the intervention. Wert and Neisworth (2003) indicated that the participants of the study liked watching the video and agreed to participate making video clips. VSM intervention was highly motivated for the participants of the study.

Video modelling intervention provides to study in individuals' natural environment such as classrooms, playground, schools' cafeterias, or individuals' homes. The natural environment was the key to the success of the demonstration, maintenance, and generalizability of the skills (Cihak et al., 2012). Therefore, implementing the intervention for children, in the natural environment is vital for the efficacy of the intervention. Also, many social skills interventions' failure is that these interventions were implemented in an isolated environment (Bellini et al., 2007). Similarly, when a target behaviour did not relate the reinforcers in the natural environment, the motivation of continuing engaging the response might be decreased (Plavnick et al., 2015) Additionally, when the intervention implemented in the participants' natural environment, target social skills showed rapid improvement (Simpson et al., 2004)

VM intervention was also potential effective strategy for prompt fading and minimizing prompt dependency (Bellini et al., 2007). Sometimes, researchers used VM intervention with different types of intervention for teaching new skills. For instance, Cihak and colleagues (2012) study used VM with PECS for increasing independent communicative initiation skills. This intervention was more effective intervention than using PECS alone

Limitations

Although video modelling (VM) intervention was effective to improve social and communication skills for individuals with autism spectrum disorder (ASD) (Apple et al., 2005; Cihak et al., 2012; Plavnick et al., 2015; Plavnick & Vitale, 2016) there were some limitations of the VM interventions. The one of the limitations was time restriction. As with the most school-based interventions were conducted under the time constraints of a typical school day and calendar (Cihak et al., 2012). For instance, the authors of study (Plavnick et al., 2015) were conducted at the end of the school year, so there was limited time to complete the full reversal. Similarly, Bellini et al. (2007) study had a short maintenance procedure for evaluating long-term effects of VSM intervention because of time restriction.

The authors of studies (Cihak et al., 2012; Buggey, 2012; Buggey et al., 2011) pointed out that small sample size was a limitation of the study because the studies' results could not be generalized different aged group or different special needs group. However, in single case design (SCD) may include only one participant. However, the typical SCD may include more than one participant (e.g. 3, 5, or 8) in a single study (Horner et al., 2005). This is not a limitation for single-case design research but rather is sometimes viewed as a limitation by researchers not familiar with the single-case design.

Radley et al. (2014) indicated that many numbers of social skills studies did not result in increased the ability to social competence, which meant to utilize fundamental and specific social skills in the appropriate context so, social skills intervention was the failure to promote generalized effect. The authors added that if the social skills training promoted the social competence, the social skills training would explicit methodological programming for generalization to occur within social skills training (Radley et al., 2014). In this literature review, only one of the eleven studies (Jones et al., 2014) addressed to generalize the social response behaviours for children with autism. As a result of this study, the video viewing was an efficient way to promote the generalization of the skills. On the other hand, the rest of ten studies did not have any generalization procedures. Plavnick and Vitale (2016) and Wilson

(2013) studies also indicated that lack of assessing the generalization of the target skills were one of the limitations for both studies.

In VM intervention, researchers make their own video clips as appropriate of the target behaviours. The researchers record videos and edit them. The process may take time. This taking time situation about making video clips sometimes is a limitation of the VM studies. For example, Apple and colleagues' study (2005) stated that the production of each video clip was considerable amount of time.

Conclusions

Although there were limited research studies focus on improving social communication skills using with video modelling (VM) intervention for preschool-aged children with ASD, the finding of the studies showed that VM was an effective intervention for teaching or improving social and communication skills. Despite some implication limitations of VM intervention, the knowledge base that findings of study, more research should be conducted in VM intervention for preschool-aged children with ASD. Also, there was no point-of-view video modelling (POVVM) intervention study met the inclusion criteria of the review of the articles. Future research should be conducted in POVVM intervention for improving social and communication skills for preschool aged children with ASD.

References

- Alzyoudi, M., Sartawi, A. A., & Almuhihi, A. (2014). The impact of video modeling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education*, 42(1), 53-68.
- Apple, A. L., Billingsley, F., & Schwartz, I. S. (2005). Effects on video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33-46.
- Banda, D. R., Matuszny, R. M., & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 47-52.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bauminger-Zviely, N., Eden, S., Zancanaro, M., & Gal, E. (2013). Increasing social engagement in children with high-functioning autism spectrum disorders using collaborative technologies in the school environment. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(3), 317-319.
- Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36(1), 80-90.
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the picture exchange communication system (PECS) versus a speech generating device: effect on social communicative skills and speech development. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 197-209.
- Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year-olds with autism spectrum disorders. *Focusing on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 102-110.
- Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25-36.

- Charlop-Christy, M. H., Loc, L., & Freeman, K. H. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 30*(6), 537-552.
- Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., & Colemann, M. B. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delay. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(1), 3-11.
- Darden-Brunson, F., Green, A., & Goldstein, H. (2008). Video-Based Instruction for Children with Autism. In Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., & Wilczynski, S. M., (Eds.) *Effective Practices for Children with Autism: Educational and Behavioral Support Interventions that Works* (pp. 241-268). New York, NY: Oxford University Press.
- Fernandez-Lopez, A., Rodriguez-Fortiz, M. J., Almendros, M. L., & Martinez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on IOS devices to support with special needs. *Computer & Education, 61*, 77-90.
- Ganz, J. B., Rispoli, M. J., Mason, R. A., & Hong, E. R. (2014). Moderation of effects of AAC based on setting and types of aided AAC on outcome variables: An aggregate study of single-case research with individuals with ASD. *Developmental Neurorehabilitation, 17*, 184-192.
- Hardan, A. Y., Gengaux, G. V., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, C., M., Philips, J., Frazier, T. W., & Minjarez, M. B. (2015). A randomized controlled trial of pivotal response treatment group for parents of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(8), 884-892.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179.
- Iwata, B., Pace, G., Dorsey, M., Zarcone, J., Vollmer, T., Smith, R., Rodgers, T., Lerman, D., Shore, B., & Mazalesk, J. (1994). The functions of self-injurious behavior: An experimental-epidemiological analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis, 27*, 215-40.
- Jones, J., Lerman, D. C., & Lechago, S. (2014). Assessing stimulus control and promoting generalization via video modeling when teaching social responses to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*, 37-50.
- Maione, L., & Miranda P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 8*(2), 106-118.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nikopoulos, C. K., & Nikopoulo-Symyri, P. (2008). Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modeling. *Journal of Early Intensive Behavior Intervention, 5*(2), 30-43.
- O'Reilly, M. F., Cannella, H. I., Sigafos, J., & Lancioni, G. Antecedent, assessment, and intervention. In Luiselli, J. K. (Eds) (2006). *Communication, and social skills intervention* (pp. 187- 206). Baltimore, MD: Paul H. Brookers.
- Park, J., Bouck, E., & Duenas, A. (2019). The effects of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disabilities: a systematic literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(10), 1-14.
- Plavnick, J. B., MacFarland, M. C., & Ferreri, S. J. (2015). Variability in the effectiveness of a video modeling intervention package for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(2), 105-115.

- Plavnick, J. B., & Vitale, F. A. (2016). A comparison of vocal mand training strategies for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Intervention, 18*(1), 52-62.
- Radley, K. C., O'Handley, R. D., Ness, E. J., Ford, W. B., Battaglia, A. A., McHugh, M. B., & McLemore, C. E. (2014). Promoting social skills use and generalization in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder, 8*, 669-680.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology "which is better 'self' or 'other' as model? *Behavior Modification, 25*(1), 140-158.
- Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer-based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*(3), 240-252.
- Wert, B. Y., & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video-self modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 5*(1), 30-34.
- Wilson, K. P. (2013). Teaching social-communication skills to preschoolers with autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of Developmental Disorder, 43*, 1819- 1831.